

#### 4. **Contexto da influência e o contexto da produção do texto: o discurso da política oficial**

Neste capítulo, apresento, primeiramente, o contexto *de influência*, considerado-o importante para a compreensão das influências internacionais, nacionais e locais presentes na política oficial analisada. Em seguida, descrevo o processo pelo qual a política da SME foi se constituindo no decorrer do tempo a partir do *contexto da produção de texto*.

Ainda neste capítulo, analiso as Orientações Curriculares (2010), os Cadernos de Apoio Pedagógicos de professores (2009 a 2010) e do Livro de Leitura e Escrita (2011)<sup>34</sup>, buscando verificar a concepção de educação difundida no discurso pedagógico desses textos, tendo como referência os modelos do discurso pedagógico e de prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996). Além disso, verifiquei a concepção de Língua Portuguesa expressa nesses materiais que foram *recontextualizados* na escola, sob a atuação da coordenadora em seu trabalho conjunto com as professoras.

A partir dessas análises, obtive elementos para poder comparar o discurso pedagógico presente nesses textos (proposta externa) com o projeto da escola (proposta interna) que será apresentado no próximo capítulo.

##### 4.1. **Contexto de influência da proposta de 2009**

A primeira influência observada, na política oficial analisada, refere-se à política global para educação que propõe soluções semelhantes para diferentes

---

<sup>34</sup> Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação organizou um livro para orientar os professores de 1º e 2º anos na área de Língua Portuguesa, substituindo os Cadernos de Apoio Pedagógico dos professores editados em cada bimestre.

países em relação aos problemas educacionais. De acordo com Ball (1998, p.122) “trata-se da crescente subordinação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria”. Ball (2004), entretanto, ressalta que as influências globais, para serem reconhecidas e adotadas pela política local, passam por um processo de negociação e disputa entre os formuladores, agentes educativos locais, dentre outros.

A segunda influência se refere à mudança no papel do Estado que passou de Estado de bem-estar social para Estado regulador, conforme já comentado no capítulo 2 deste trabalho.

No Brasil, o modelo de Estado predominante nos anos 20 até os anos 70 do século XX era de um Estado que se configurava como provedor econômico, em parte regulador da economia e dos conflitos e, por outro lado, como benfeitor, que procurava conciliar crescimento econômico com legitimidade da ordem social. Por volta de 1973, o modelo de bem-estar social entra em crise, no mundo capitalista avançado. Para Anderson (1998), alguns fatores reacenderam as ideias neoliberais<sup>35</sup>, como a recessão de alguns países europeus capitalistas, associada às baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Além disso, o poder dos sindicatos e suas pressões reivindicativas sobre os salários proporcionavam um aumento cada vez maior com os gastos sociais.

Nesse contexto, a manutenção de uma estrutura de serviços de bem-estar ocasionava uma sobrecarga na economia do Estado, o que poderia levar à ingovernabilidade das democracias. Anderson (1998) coloca que a proposta para essa crise econômica era manter um Estado forte, no que se refere ao rompimento do poder dos sindicatos e controle do dinheiro, mas fraco, no que se refere aos gastos sociais e nas intervenções econômicas. Anderson (1998, p.11) aponta que para isso seria necessária:

[...] uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa natural de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. As reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos.

---

<sup>35</sup>De acordo com Moraes (2001, p.10) “o liberalismo clássico foi em certa medida a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão – e um ataque às regulações políticas produzidas pelas corporações de ofício e pelo Estado mercantilista. Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era máxima financeirização da riqueza e a não participação do estado na economia”.

Essas mudanças se realizaram paulatinamente e, no final dos anos 70, a proposta foi se efetivando com a posse de alguns líderes, como por exemplo, em 1979, Margaret Thatcher na Inglaterra; em 1980, Ronald Reagan nos EUA.

No contexto brasileiro, somente na década de 80, ainda no governo de José Sarney (1985-1990), os altos índices de inflação propiciaram um espaço para propagação da ideologia neoliberal. Naquela época, ocorreu a eleição de Collor de Mello (1990-1992), que apontava o Estado “como o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais” (OLIVEIRA, 1998, p.25).

Oliveira (1998, p.26) aponta que, no governo de Itamar Franco (1992-1994), a hiperinflação foi administrada a conta-gotas, “precisamente para produzir o terreno fértil no qual se joga a semente neoliberal e ela progride”. Ainda neste contexto, Fernando Henrique Cardoso deixa o Ministério das Relações Exteriores e passa para o Ministério da Fazenda, onde coordena a elaboração do Programa de Ação Imediata (PAI), que antecede o lançamento do Plano Real.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente, mantendo o Plano Real, um programa de estabilização econômica, que conteve a inflação elevada e proporcionou o crescimento econômico do Brasil. Paulatinamente, o papel do Estado se modificava, passando de provedor para regulador.

Esse processo de reestruturação do Estado provocou realinhamento nas relações entre estado e cidadãos e o Estado e suas formas organizacionais, como, por exemplo, o *novo gerencialismo* e a cultura da performatividade.

Essas mudanças ocorreram também no setor educacional com reestruturações no papel do Estado que passou a controlar as escolas a distância, através da descentralização da gestão e da produtividade dos resultados alcançados por elas, em avaliações padronizadas. Para tanto, Lopes (2006, p.46) destaca que o currículo passa a ser um instrumento importante, pois:

[...] melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade.

Assim, sob a lógica da *performatividade*, os currículos são cada vez mais prescritivos e submetidos aos princípios da economia. Para Pacheco (2000), o currículo e a avaliação se tornam um mecanismo de controle político do conhecimento, pois a avaliação da qualidade passa a ser “o discurso dominante que tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos” (ibid., p.13).

Nesse sentido, é possível citar as influências nacionais, as quais consistiam na tendência à “padronização” do currículo que vem se configurando desde a Constituição Federal em 1988, que fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental, dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com o objetivo de assegurar uma formação básica comum. Essa proposta prosseguiu com a LDB 9.394/96, que estabeleceu diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma a assegurar a formação básica comum e as avaliações do rendimento escolar. Evidenciado no art.9º, IV e VI:

**Art. 9º.** A União incumbir-se-á de:

**IV** - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

**V** - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

**VI** - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p.4).

Além da LDB 9.394/96, que norteia o currículo, o Ministério da Educação, definiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, para todo o país, o que se configura um discurso oficial em atuação no *Campo Recontextualizador Pedagógico Oficial* (BERSNTEIN, 1996). De acordo com Lopes (2002, p.386), é “um discurso que projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial - o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado”.

Moreira (2000, p.119) destaca que, na década de 90, houve várias reformas curriculares que “se propuseram a desafiar o caráter centralizador das propostas curriculares do MEC”, apesar dos esforços do governo federal em difundir os

PCN's para todo o país. Como exemplo, pode-se destacar a reforma curricular no município do Rio de Janeiro (1996-2008), a Multieducação, proposta que buscou relacionar a escola e a vida cidadã, propondo um trabalho que articulava os “Princípios Educativos do meio ambiente, do trabalho, da cultura e das linguagens aos Núcleos Conceituais da identidade, tempo, espaço e da transformação” (SME, 1996, p.112).

Retomando a questão das influências internacionais/nacionais no contexto da produção do texto da política educativa do município do Rio de Janeiro, destaco a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Essa medida foi influenciada pela política educacional dos países europeus e da maioria dos países da América Latina e do Caribe. De acordo com Saveli (2008, p.69), os dados da UNESCO (2007) apontam que “dentre os 41 países da América Latina e do Caribe, em 22 países o início da escolaridade obrigatória é aos seis anos, em 156 é aos 5 (cinco) anos e apenas em quatro países – Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua – o ingresso era aos 7 (sete) anos [...]”.

A inclusão das crianças de seis anos era prevista na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, assim como nas metas do Plano Nacional da Educação (PNE), publicadas em nove de janeiro de 2001 na Lei n.10.172. Essa proposta se efetivou com a promulgação da Lei 11.274, em seis de fevereiro de 2006, que alterou os Art. 29, 30,32 e 87 da Lei n. 9.394/96, decretando a obrigatoriedade a partir de 6 anos e o Ensino Fundamental com a duração de 9 anos. Abramowicz (2006, p.319) critica essa proposta de ampliação do ensino em nove anos, porque para a autora:

[...] a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação.

Com a determinação legal, esperava-se a inclusão e a permanência das crianças de seis anos, pertencentes aos setores populares, em maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças pudessem prosseguir nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Para tanto, é necessário repensar o Ensino Fundamental nos seus aspectos administrativos e pedagógicos. Quanto ao primeiro, demanda uma reorganização dos espaços físicos, mobiliários, materiais didáticos e equipamentos. Além do investimento na formação inicial e continuada de professores, nas condições de trabalho e no número de crianças por sala. Quanto aos aspectos pedagógicos, demanda a construção de uma proposta pedagógica que assegure os objetivos do Ensino Fundamental, considerando a singularidade da faixa etária, isto é, alfabetizar e garantir o espaço de ludicidade.

Por fim, outra influência nacional na política educativa do município é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC, em vinte e quatro de abril de 2007, embora ainda estivesse em vigor o Plano Nacional de Educação (2001-2011). Considero que esse documento exerce influência na política do município pelo fato de que o PDE tem o propósito de manter um regime de colaboração entre os estados e municípios. De acordo com o documento, “significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação de forma a consertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, 2007, p.10).

O PDE foi apresentado inicialmente como plano executivo, visando o cumprimento de metas a serem desenvolvidas de forma articulada com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). A composição global do PDE agregou 29 ações, tendo como carro-chefe o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Para Saviani (2007b, p.1239), o PDE “se define como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação”. Para o autor, isso ocorre porque o PDE não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas “se compõe de ações que não articulam organicamente com o PDE” (ibid., p.1239).

Os aspectos do PDE que considero mais influentes no contexto da produção do texto da política do município são a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação.

O PDE buscou estabelecer conexões entre a avaliação, financiamento e gestão. Primeiro, com a Prova Brasil, que proporcionou melhor diagnóstico dos

alunos, porque é uma avaliação aplicada aos discentes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, das redes federais, estaduais e municipais em escolas urbanas e rurais, nas turmas que tenham 20 alunos matriculados na série. Dessa forma, é possível acompanhar o desempenho dos alunos de uma escola, de uma rede e de um município. Consequentemente, responsabilizando o prefeito, o secretário e o diretor de escolas pelos resultados.

Segundo, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que combina os resultados da Prova Brasil e o fluxo escolar indicados no Censo Escolar. Em outras palavras, pretende-se com o índice verificar o desempenho e a aprovação do aluno. A meta do IDEB para o país foi estimada a partir dos países desenvolvidos, isto é, pretende-se que em 2021 o Brasil consiga alcançar o índice 6, que significa o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além disso, através do IDEB pode-se fixar e acompanhar metas de desenvolvimento educacional dos sistemas educacionais, verificando os municípios que precisam de apoio financeiro e técnico da União.

Assim, o Estado pode acompanhar a distância, o que acontece nos estados e municípios. Nos termos de Ball (2005), instaura-se uma *cultura da performatividade*, uma vez que o Estado pode estabelecer metas a serem cumpridas, comparar e controlar se as escolas estão alcançando-as ou não. Consequentemente, ocorre uma mudança na gestão, que passa a ser, como mencionado anteriormente, um estado auditor e regulador das políticas educativas.

Quanto ao Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, é um programa estratégico do PDE, promulgado pelo Decreto 6.094, em 24 de abril de 2007. De acordo com o PDE, o Plano de Metas foi elaborado a partir de “um estudo realizado em parceria com os organismos internacionais (UNESCO e UNICEF) em escolas e rede de ensino, cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto, considerando as variáveis socioeconômicas” (BRASIL, 2007, p.24). Esse estudo identificou boas práticas, que foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam o Plano de Metas, apresentadas abaixo:

Estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a

repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares, etc (BRASIL, 2007, p.24).

Assim, ao estabelecer essas orientações, o governo pode regulamentar o regime de colaboração com o Distrito Federal, os estados e os municípios e integrar os entes federados ao Plano, através da assinatura de termo de adesão traduzido “em compromisso” assumido por eles, com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas. Considero que essas medidas se pautam em um modelo de prática pedagógica que se assemelha ao modelo de desempenho (BERNSTEIN, 1996), uma vez que apresentam critérios bem definidos a partir das metas estabelecidas.

Quanto à influência local, observo três fatores que contribuíram para a mudança na política educativa do município que são os seguintes: a nomeação de uma economista para o cargo de secretária de educação, a extinção da promoção automática e o nivelamento de aprendizagem dos alunos.

O primeiro fator é a nomeação de uma secretária graduada em economia, com experiência em gestão pública e educação, que foi secretária Estadual da Cultura de São Paulo, no governo de Geraldo Alckmin e ministra da Administração Federal e Reforma do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso. Vale destacar que antes de assumir a secretaria do Rio de Janeiro, a secretária era vice-presidente da Fundação Victor Civita<sup>36</sup>.

A secretária assumiu a rede com a proposta de melhorar a qualidade da educação carioca, focando no processo de ensino-aprendizagem. Percebo que o texto da política busca a “qualidade de educação”, no sentido apontado por Oliveira e Araújo (2005, p.6), ou seja, aquela que se configura pelo resultado dos alunos em avaliações padronizadas. De acordo com a secretária:

---

<sup>36</sup> De acordo com o site da Fundação Vitor Civita – “ela foi criada em 1985, por Victor Civita, com o objetivo de lutar por um país onde não falem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas” (ibid., p1).

Ao receber o convite do prefeito Eduardo Paes para ser secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, sabia que tinha um grande desafio: tratava-se da maior rede municipal do Brasil. Além disso, como durante a campanha ocorrera uma discussão sobre a progressão continuada, criou-se um clima interessante para se investir no que mais interessa na Educação: o processo de ensino-aprendizagem (COSTIN, 2010 p.1).

O segundo fator é a mudança no sistema de avaliação, após a posse do prefeito Eduardo Paes (PMDB), que extinguiu a “promoção automática”.

No primeiro dia de sua administração, o prefeito assinou um decreto, acabando com a aprovação automática, o que me colocou basicamente uma tarefa: reforçar a aprendizagem destas crianças. Ninguém gostaria de substituir aprovação automática por reprovação automática (COSTIN, 2010, p.1).

Macedo (2001) aponta que algumas reformas conseguem criar discursos que se mantêm, apesar de nunca terem sido efetivados. No caso do Rio, a “promoção continuada” era sinônimo de “promoção automática”. Na verdade, a promoção continuada proposta pelo ciclo de formação desde 2000, no Rio de Janeiro, tinha como objetivo proporcionar ao aluno um tempo maior para construir conhecimentos. Isso significa que o aluno daria continuidade ao seu processo de aprendizagem de um ano para o outro, sem a interrupção com a “reprovação”.

Na perspectiva mencionada, para a secretária, existe diferença entre o “sistema de ciclos” e a “reprovação automática”. Isso fica evidente no artigo de Braga (2008, p.1):

Quanto à extinção da reprovação automática e a promessa da manutenção do sistema de ciclos, Costin explica que se trata de duas coisas diferentes. A forma como este método pedagógico foi implantado na rede municipal, prossegue Costin, é que lhe deu a fama de promover a aprovação automática.

O terceiro fator se refere ao nível de aprendizagem dos alunos, verificado em uma avaliação realizada em dezenove de março de 2009 com 460.553 alunos da 2º ao 9º ano. De acordo com Costin (2009), na publicação do *site* da Secretaria Municipal de Educação (SME), o resultado da avaliação foi o seguinte: “cerca de 28.500 alunos necessitam de algum reforço”. Além disso, a secretária afirma:

Poucos dias antes, outra avaliação foi utilizada para saber se havia analfabetos funcionais nas escolas cariocas. Infelizmente havia e não eram poucos: 28. 879 crianças de 4º, 5º e 6º anos não entendiam o que liam e apenas sabiam desenhar as letras, sem conseguir dar sentido lógico ao que escreviam [...] No caso do Rio, pelos dados da Prova Brasil de 2007, infelizmente apenas 23,20% das crianças de 5º ano sabem o que é esperado para sua série em matemática e em língua portuguesa, apenas 29,07%, num claro retrocesso em relação à mensuração semelhante realizada em 2005 (ibid.).

Diante desses resultados, a SME propôs uma série de medidas, tais como: reforço escolar com voluntários e estagiários de universidades, construção de caderno de apoio, elaboração de orientações curriculares, formação de um Conselho estratégico da sociedade civil e a parceria com Instituto Ayrton Senna<sup>37</sup>. Algumas dessas medidas serão discutidas na próxima seção.

Concluindo, apresentei brevemente os fatores que influenciaram o contexto da produção de texto da política do município. Ressalto que, apesar das influências internacionais e nacionais neste contexto, há sempre disputas e interesses entre os formuladores da política que se apropriam de algumas dessas influências e, até mesmo, modifica-as de acordo com a realidade local.

#### 4.2.

#### ***Contexto da produção de texto da proposta de 2009***

Aqui, apresento o caminho percorrido na construção da política oficial (2009-2011) do município, pois de acordo com Mainardes (2007, p.105), “é importante salientar nesta análise que ‘texto’ nem sempre se refere a um documento escrito, mas ao formato que a política foi tomando no decorrer do tempo”.

Como mencionei anteriormente, a produção do texto da política iniciou em janeiro de 2009, com a modificação do sistema de avaliação, a elaboração de um caderno do aluno e do professor, para fazer uma revisão geral, e a realização de uma avaliação diagnóstica, para poder definir as diretrizes e projetos da SME.

---

<sup>37</sup> De acordo com o site do Instituto Ayrton Senna – ele é uma organização não-governamental sem fins lucrativos, presidido por Viviane Senna. Seu objetivo é “interferir positivamente nas realidades de crianças e adolescentes brasileiros, dando-lhes condições e oportunidades para o desenvolvimento pleno como pessoas, cidadãos e futuros profissionais” (ibid.).

Além dessas medidas, a Secretaria Municipal de Educação assumiu o compromisso com o “Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação”. No artigo de *Jornal do Brasil*, a secretária declarou: “iniciamos o trabalho assinando um acordo estabelecendo metas ousadas com o Todos pela Educação” (COSTIN, 2010, p.1). E ainda demonstra um cuidado em trabalhar com uma equipe da própria secretaria: “montei uma equipe carioca, não importei ninguém e aproveitei talentos que encontrei na própria rede municipal” (ibid.).

Quanto aos professores, de acordo com o artigo assinado por Braga (2009, p.1), no *Jornal do Brasil*, a secretária afirmou que

[...] o professor é desvalorizado e tem uma preparação inadequada para os desafios que deve enfrentar. O Rio de Janeiro tem uma rede de escolas que apresentam um desempenho razoável, mas ainda está muito aquém do que se espera de uma cidade que tem vocação para ser a capital do conhecimento.

No mesmo artigo (2009), ela indica as ações que pretendia realizar para melhorar a situação da formação continuada dos docentes, isto é, firmar parcerias com universidades e incentivar a leitura dos professores, através do projeto denominado “Rio: Uma cidade de Leitores”.

A SME convocou voluntários<sup>38</sup> e estagiários de universidades para trabalhar duas vezes por semana com os alunos que apresentavam alguma dificuldade nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, utilizando material disponível no *site* da SME (Cadernos de Apoio Pedagógico). Essa pode ser considerada uma das características do *novo gerencialismo* descritas por Ball (2004), em que o governo transfere a responsabilidade dos serviços públicos para iniciativa privada, nesse caso, para os voluntários e/ou estagiários. No Brasil, Gentili (1998) observa essa tendência e a denomina de “solidariedade responsável”. Isso fica evidente em uma reportagem sobre a homenagem dos voluntários:

Quando nos ocorreu a ideia de chamar voluntários, inspirados em experiências bem-sucedidas na Europa e na Ásia, achamos que pouca gente se ofereceria para participar. Mas, para nossa surpresa, 3.850 pessoas se apresentaram, havendo até a necessidade de uma triagem - disse Claudia Costin, destacando o excelente nível dos voluntários (VOLUNTÁRIOS..., 2009, p.1).

---

<sup>38</sup> Os voluntários eram professores aposentados ou pessoas com Ensino Médio.

Além dessa característica, percebo que a SME incentiva o desempenho individual, uma das particularidades da cultura da performatividade, através da homenagem e premiação dos voluntários que se destacaram, durante o ano de 2009, assim como a premiação das escolas que alcançam as metas definidas pela secretária. Outra ação relacionada à transferência de responsabilidade do setor público para o privado se evidencia pela parceria da prefeitura com o Instituto *Ayrton Senna*, para trabalhar com os analfabetos funcionais e alunos em defasagem idade-série. No depoimento acima, percebe-se que a política se inspira em propostas realizadas em outros continentes, como citado pela secretária. Nesse sentido, as influências internacionais no texto da política são usadas para justificar ações da SME. Notam-se também essas influências na forma de gestão empreendida em que se estimulam o desempenho e a competição.

Quanto ao discurso predominante da política, reafirmo que o texto busca a “qualidade de educação”, no sentido apontado por Oliveira e Araújo (2005, p.6), mencionado anteriormente. Durante esses três anos (2009-2011), várias medidas foram realizadas pela SME em busca dessa meta. De acordo com a secretária: [...] “sem deixar de lado a paixão e a alegria de poder ajudar a dar um salto na qualidade da Educação carioca” (COSTIN, 2010, p.1).

Observo duas ações fundamentais em torno desse objetivo. A primeira foi a de definir o que será ensinado aos alunos, através das Orientações Curriculares. Paralelamente a essa ação, houve a distribuição dos Cadernos de Apoio Pedagógico destinados, inicialmente, ao reforço escolar elaborados por consultores<sup>39</sup> contratados pela SME. Os cadernos são compostos de orientações e proposta de atividades para o trabalho dos professores. Gradualmente, eles se tornaram uma forma de controle do que é ensinado nas salas de aula, uma vez que os cadernos foram elaborados, de acordo com os conteúdos verificados nas Avaliações Bimestrais unificadas, preparadas pela SME. Essas ações estão de acordo com o Plano de Metas (2007), que estabelece: foco na aprendizagem, acompanhamento do aluno e estudos de recuperação. Isso pode ser evidenciado no discurso abaixo:

---

<sup>39</sup> As consultoras são a Maria Teresa Tedesco e a Iza Locatelli.

Para o reforço, recrutamos voluntários e estagiários. Preparamos cadernos de reforço escolar para cada bimestre, em Português e Matemática. Mas o salto de qualidade demandava mais um instrumento: orientações curriculares para cada disciplina. Com elas, para cada bimestre, o professor passou a ter uma definição mais clara do que ensinar e recebeu sugestões de atividades e exercícios para desenvolver com o aluno. No final, provas bimestrais unificadas de Português e Matemática, que nos permitiram aferir não apenas o grau de avanço dos alunos como também os erros mais frequentes, para podermos acertar o rumo no bimestre seguinte (COSTIN, 2010 p.1-2).

A segunda ação se refere ao sistema de avaliação. Os alunos fazem Avaliações Bimestrais unificadas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Além disso, a SME verifica o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE Rio), criado em maio de 2009. O objetivo é aferir o estágio de aprendizagem dos alunos e acompanhar o desempenho dos professores e equipes de cada escola para melhorar a aprendizagem dos alunos. O IDE Rio serve, também, de base para a premiação anual dos professores e funcionários das escolas, pois está vinculado ao Termo de Compromisso de Desempenho Escolar, assumido pelos diretores, para melhorar o ensino. Observo que apresenta característica de uma gestão baseada na *cultura da performatividade* (BALL, 2004), na qual se procura incutir a responsabilidade de todos pelo processo de aprendizagem dos alunos e estabelecer uma competição entre as escolas em relação à premiação e ao *ranking* de colocação no IDE Rio.

Nas palavras de Ball (2005, p.544):

[...] a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.

Além dessas ações em busca da qualidade, a SME conta com um Conselho estratégico da sociedade civil, composto por 22 pessoas, entre especialistas em educação, intelectuais, economistas, ex-prefeitos, representantes do terceiro setor, de instituições de ensino e de pesquisa. De acordo com o artigo de Verly (2009, p.1):

[...] na lista, estão nomes como o ex-prefeito Israel Klabin, o professor da Faculdade Getúlio Vargas, Marcelo Neri, o escritor Simon Schwartzman, o consultor da Cesgranrio Rubem Klein, os economistas Maria Silvia Bastos e André Urani e o diretor da TV Globo, Luis Erlanger

Analisando o processo de produção do texto da política, percebo que prevalece um discurso dos dirigentes da SME. Isso fica evidente nos textos dos Cadernos de Apoio Pedagógicos elaborados por consultores convidados pela SME. A participação dos professores, no texto da política, é mais presente durante a “implementação” da proposta no contexto da prática, pois cabe a eles adaptarem/realizarem com os alunos, as atividades propostas nos cadernos, de acordo com as necessidades de seus alunos. O material analisado apresenta uma linguagem, predominantemente, prescritiva. Em algumas partes do material, identifiquei pequenas oportunidades do professor se expressar como co-autor do texto, conforme é possível observar no exemplo abaixo:

A atividade tem como proposta o trabalho em grupo, para a organização de uma festa de aniversário passo a passo. Proponha outros trabalhos em grupo. Realize feiras, mostras de trabalhos, exposições e outros eventos planejados e elaborados pelos próprios alunos (IV Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2009, p.12)

Esse fragmento sugere que o professor organize outras atividades em grupo, com os alunos, para que eles possam aprender a trabalhar dessa forma. Percebo uma abertura para o professor ser coautor do texto, convidando-o a elaborar outras atividades, para conseguir o mesmo objetivo proposto nas orientações.

No entanto, os cadernos têm se tornado mais *readerly*, ou seja, limitam a produção de sentido do leitor, pois determinam através das orientações o que é esperado que o professor faça com os alunos, deixando pouco espaço para ele interpretar e recriar. Isso ocorre, porque os cadernos estão cada vez mais direcionando a sequência de atividades a serem realizadas na sala. Veja a orientação para se trabalhar com a leitura através de um convite de aniversário:

Antes da leitura propriamente dita, recomenda-se situar os alunos, chamando sua atenção para o suporte e o formato todo texto (o envelope, as ilustrações), contando quem o enviou etc. Após a leitura, podemos dar pistas para que os alunos reconheçam a função do texto: “O texto fala de uma festa. É para comemorar o

quê? Onde vai acontecer? É preciso pagar para ir a essa festa? Quem for à festa, pode chegar na hora que quiser?” (SME, 2011, p.35).

Essa orientação apresenta uma sequência a ser seguida pelo professor, durante a realização da atividade, destacando os aspectos para o trabalho com a leitura, tais como: explorar as características do suporte e do texto, a função dele e, por fim, os elementos essenciais de um convite. Com essa orientação mais diretiva, é esperado que o professor trabalhe de forma orientada.

Esses são, portanto, os caminhos percorridos pela política do município. Aprofundarei a análise dos Cadernos de Apoio Pedagógico na próxima seção, identificando o *discurso pedagógico oficial*, segundo Bernstein, veiculados nesse material.

#### **4.3. Documentos analisados: Orientações Curriculares, Cadernos de Apoio Pedagógico e Livro de Leitura e Escrita**

Os documentos aqui analisados fazem parte dos textos da política educativa da SME que subsidiam a prática docente, desde 2009. A partir da leitura das Orientações Curriculares, procurei analisar os pressupostos gerais e os eixos de Língua Portuguesa (oralidade, apropriação do código alfabético, prática de leitura, prática e de produção de texto, análise e reflexão sobre a língua), verificando se eles são contemplados nos Cadernos de Apoio e no Livro de Leitura e Escrita do Professor. Optei, nessa pesquisa, por analisar a área de Língua Portuguesa, por ter se destacado no trabalho da escola pesquisada.

### 4.3.1. Pressupostos gerais para o trabalho com a Língua Portuguesa

As Orientações Curriculares (2010) expressam uma concepção de língua em que a interação verbal entre os sujeitos se efetiva nas práticas sociais, tendo em vista os propósitos comunicativos dos interlocutores, nas diferentes situações comunicativas. Isso fica evidente no extrato abaixo:

[...] a língua é vista como processo discursivo, como fenômeno de uma interlocução viva que perpassa todas as áreas do agir humano, potencializando, na escola, a perspectiva multidisciplinar, presente em atividades que possibilitam, aos alunos e professores, experiências reais, de uso da língua materna (SME, 2010, p.2).

Nessa concepção, a língua está em constante transformação e se realiza em diferentes processos de interação verbal, isto é, em diferentes situações em que se pode usar a língua na modalidade escrita e oral. Para tanto:

[...] o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar aos nossos alunos a proficiência de sua língua. O desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva possibilita a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a participação como cidadãos do mundo (SME, 2010, p.3).

No que se refere à apropriação do código alfabético, as Orientações Curriculares (SME, 2010) indicam os seguintes conteúdos: uso social da escrita, relação de marcas de oralidade e escrita, alfabeto, relação grafema/fonema, palavra como unidade gráfica, espaçamento entre as palavras e direção da escrita. Todos esses conteúdos deverão ser trabalhados a partir de situações reais de leitura e escrita, compreendendo-se para que se lê e se escreve diferentes tipos de textos, de acordo com as situações comunicativas, como se pode observar no extrato de um dos Cadernos de Apoio que contemplam esses pressupostos:

[...] para que nossos alunos se apropriem da leitura e da escrita, é necessário que entrem em contato com textos e que partam destes para chegar à análise das partes (parágrafos, palavras, **sílabas** e **letras**), percebendo, assim, as distinções estruturais existentes em nosso código linguístico. No entanto, cada uma dessas partes deve

ser remetida ao todo em situações significativas, para que tenham sentido para as crianças (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.10, grifo do autor).

Verifica-se que a proposta é de alfabetizar e letrar<sup>40</sup>, simultaneamente, sempre partindo do texto para a análise das palavras e, depois, retomando ao texto. É uma proposta que atribui, ao professor, o papel de proporcionar ao aluno a reflexão sobre o sistema alfabético. O discurso pedagógico dos Cadernos de Apoio Pedagógico é explícito em relação à função que o professor deve exercer para que o aluno se aproprie do código alfabético, ressaltando a importância de se trabalhar as palavras, as sílabas e as letras.

Quanto à concepção de texto, de acordo com as Orientações Curriculares (2010, p.3), “o texto é visto como unidade significativa no processo de ensino, entendendo que ele é produzido em um determinado gênero, o qual é definido em função dos interlocutores, dos objetivos e da situação de interlocução”. Nessa perspectiva, para os alunos do 1º ano, o trabalho com nomes próprios, rótulos e listas são considerados textos, mesmo que formados por palavras, pois eles são vistos como uma unidade significativa e constituem o mesmo campo semântico. Além disso, as Orientações Curriculares (SME, 2010) consideram “o texto” a base para o ensino de Língua Portuguesa.

No que se refere ao trabalho das *práticas de leitura e escrita*, reitero o que mencionei anteriormente: as Orientações Curriculares (SME, 2010) enfatizam a importância de se trabalhar com diferentes tipos de textos, a função social de cada um e o propósito comunicativo. Assim, o aluno pode perceber que a leitura e a escrita são práticas sociais, isto é, são práticas utilizadas por leitores e escritores fora da escola. De acordo com esse pressuposto das Orientações Curriculares, os encaminhamentos dos Cadernos de Apoio Pedagógico sugerem que o professor trabalhe com os alunos, analisando os diferentes tipos de textos, pois esse conhecimento não ocorre espontaneamente. Isso fica evidente no extrato abaixo:

---

<sup>40</sup> Para a SME (2011, p.23), “o termo alfabetização não ultrapassa o significado de processo de aquisição do alfabeto. O processo de alfabetização tem as suas especificidades, mas é preciso lembrar que o sujeito alfabetizado não é necessariamente um sujeito leitor/escritor. Nesta perspectiva, consideramos que a alfabetização é uma etapa importante do processo, mas é necessário, também, que os nossos alunos entendam para que se lê/ escreve, isto é, saibam o valor social desses conhecimentos, conheçam o seu uso. A este processo chamamos letramento”.

Toma-se como básico o desenvolvimento da capacidade de leitura do estudante, no que tange à forma do texto, seu gênero, seu propósito comunicativo, sua finalidade, bem como os recursos lingüísticos utilizados, que fazem com que o texto apresente dadas características, quer por exigência do gênero a que pertence, quer por uma escolha do produtor do texto, o que leva a pensar no estilo do autor (III Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2009, p.3).

Quanto à *oralidade*, o discurso pedagógico das Orientações Curriculares (SME, 2010) indica um trabalho sistemático, que garanta situações em que as crianças possam expressar suas experiências e sentimentos diariamente, não só nas rodas de conversa. A importância dessa atividade cotidiana é apontada no referido caderno:

A linguagem oral está relacionada com o pensamento. É importante, então, criar situações em que os alunos se expressem, desenvolvam a oralidade, pois, falando, organizamos nosso pensamento (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.15).

Além disso, as Orientações Curriculares (SME, 2010) abordam a questão da valorização das variantes lingüísticas regionais, contemplada em um dos cadernos:

Ressaltamos, ainda, que muitos dos nossos alunos têm experiências culturais diferentes. É preciso conhecê-las e reconhecer a realidade lingüística de cada um deles como uma das variantes da língua “oficial” do nosso país. Os quadrinhos do Chico Bento ilustram a forma de falar, isto é, o uso da língua oral característica no campo (SME, 2011, p.16).

O documento sugere que os professores reflitam sobre a oralidade como forma de se expressão que não pode ser classificada como boa ou ruim, certa ou errada. Embora a criança possa se expressar, utilizando as variantes lingüísticas de sua realidade social, as Orientações Curriculares (2010, p.4) ressaltam que “o papel fundamental da escola é garantir a todos os seus alunos acesso à variante lingüística padrão”. Isso significa que as professoras devem partir dos conhecimentos lingüísticos apresentados pelas crianças, levando-as a se apropriarem, gradativamente, da norma padrão da língua e das variantes consideradas de prestígio na sociedade.

Em relação à análise e reflexão sobre a língua, as Orientações Curriculares (SME, 2010) determinam que se parta dos conhecimentos prévios dos alunos expressos na oralidade e nas práticas de produção de textos. Destacam, entretanto, que é necessário um trabalho direcionado de análise e reflexão sobre a organização do texto e das partes que o compõem. Assim, de acordo com as Orientações Curriculares, a gramática não é mais trabalhada de forma fragmentada, mas passa a ser documento de consulta:

É importante que os alunos reconheçam a gramática não como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas como um documento de consulta, auxílio para dirimir as dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos (SME, 2010, p.5).

Nessa direção, os encaminhamentos dos Cadernos de Apoio Pedagógicos ratificam a importância da gramática como um documento de referência e de consulta da norma padrão, ressaltando que uma das funções da escola é garantir o uso dos aspectos gramaticais e ortográficos em situações de interação comunicativa entre os sujeitos, o que fica evidente na seguinte orientação:

Sem dúvida, a função da escola é trabalhar os aspectos ortográficos e gramaticais, a norma “cultura” da língua. Alertamos, apenas, para que não se dicotomize o processo, privilegiando ou os aspectos subjetivos ou, como acontece com mais frequência, os objetivos, as formas normativas e estáveis da língua, sem preocupação com o uso da língua.

Em relação à ludicidade, ressalto que ela foi abordada nas orientações dos cadernos somente com a função de propiciar um processo de alfabetização/letramento como algo prazeroso, articulado a jogos e brincadeiras do universo infantil. Além disso, o discurso pedagógico dos cadernos enfatiza que a função da brincadeira é facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade, proporcionando a assimilação de códigos e papéis sociais e culturais. Na visão apresentada pelo documento, a criança somente reproduz e representa o mundo por meio das brincadeiras. Entretanto, nota-se que o documento desconsidera outro aspecto apontado por Vygostky (1987) e citado por Borba (2007, p.36): “tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a

produção de novos significados, saberes e práticas”. Isso pode ser confirmado em uma das orientações: “As brincadeiras de ‘faz de conta’ possibilitam que as crianças expressem simbolicamente suas fantasias, seus sentimentos, seus desejos, seus medos” (II Caderno de Apoio Pedagógico, 2010, p.47).

O discurso pedagógico dos cadernos, em relação à ludicidade, é apresentado, ora como função socializadora, ora como um recurso pedagógico para se trabalhar os conteúdos, como está evidente nas orientações abaixo:

Planeje sempre um horário para a realização de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e também desenho, pintura, modelagem etc, mas crie também oportunidade para que as crianças brinquem livremente, tomando suas próprias decisões e resolvendo os possíveis conflitos que surgirem nesses momentos (II Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.33).

Brincando com nomes: sugestões de atividades (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.20).

Ressalto que, se o professor utilizar as atividades somente como recurso didático, pode correr o risco de a brincadeira perder o caráter lúdico e assumir a função de treinar e sistematizar conhecimentos.

Em resumo, apresentei os aspectos gerais do discurso pedagógico expressos nos Cadernos de Apoio Pedagógico do professor, que estão de acordo com o *discurso pedagógico oficial* expresso nas Orientações Curriculares (2010). Passo a seguir, para as especificidades de cada eixo apresentados nos documentos analisados.

#### **4.3.2.**

#### **As especificidades dos eixos de Língua Portuguesa**

Nessa seção apresento os seguintes eixos da área de Língua Portuguesa: oralidade, apropriação do código alfabético, prática de leitura, prática de produção de texto e análise e reflexão sobre a língua.

#### 4.3.2.1. Oralidade

Em relação ao eixo de oralidade, os cadernos (2009 a 2011) apresentam orientações genéricas, que podem ser consideradas de enquadramento muito fraco (E--), como fica evidente nos seguintes extratos:

Promover debates, conversas sobre tudo e sobre todos, resgatar a literatura oral, narrar histórias verdadeiras e fantasiosas, discutir um tema de trabalho, relatar algo vivido, argumentar e defender opiniões são práticas que ajudam a pensar sobre a linguagem oral na sala de aula, lugar de resgate e de encontro com as raízes culturais da comunidade (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor 2009, p.19).

A roda de conversa deve garantir a troca de conhecimentos entre as crianças, ampliando seu repertório linguístico. O trabalho com a oralidade precisa fazer parte da rotina diária do planejamento do professor (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.4).

Nota-se que as orientações indicam as atividades que podem ser realizadas, sugere-se que os professores conversem sobre vários temas, resgatem a literatura oral, mas não há um direcionamento de “como” o professor realizará essas atividades com as crianças. Assim, ele pode deixar de trabalhar com alguns aspectos, como: entonação, dicção, gesto e postura, que complementam e conferem sentidos à mensagem transmitida.

Ressalto, uma especificidade do livro de “Leitura e Escrita 1º e 2º anos”, que apresenta duas concepções de língua: a língua como capacidade inata<sup>41</sup> e a língua como propósito discursivo<sup>42</sup>. A primeira concepção está ligada à premissa de que a língua é uma capacidade inata, que todos os falantes possuem, por isso é suficiente que estejam expostos a uma determinada língua para aprenderem a falar:

---

<sup>41</sup> Para os inatistas, como por exemplo, “Saussure (1969), a língua é o conjunto de todas as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que determinam o emprego dos sons, das formas e das relações sintáticas, necessárias para a produção de significados. A língua é um conceito social que preexiste e subsiste aos seus falantes” (SME, 2011, p.10).

<sup>42</sup> Língua como propósito discursivo, isto é, “como fenômeno de uma interlocução viva que permeia todas as áreas do agir humano, potencializando, na escola, a perspectiva multidisciplinar, presente em atividades que possibilitam aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna” (SME, 2010, p.2).

Quando as crianças aprendem a falar, o fazem sem que os adultos tenham a preocupação de lhes apresentar os fonemas da língua, porque estes são assimilados de modo natural: em contraposição ao ensino da língua escrita, os adultos simplesmente falam com as crianças em contexto funcionais, o que permite que elas construam significados (SME, 2011, p.13).

Essa orientação não aborda a questão dos propósitos comunicativos indicados nas Orientações Curriculares (2010), isto é, a “concepção como discurso que se efetiva nas práticas sociais” (SME, 2010, p.2). De acordo com o *discurso pedagógico oficial* expresso nas Orientações Curriculares, não se pode reduzir o trabalho da oralidade à concepção de língua como capacidade inata do sujeito, uma vez que o estudo da linguagem abrange questões ligadas ao processo discursivo. Como se afirma no seguinte fragmento: “as situações didáticas têm como objetivo levar o aluno a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos” (SME, 2010, p.2).

Assim, estão concorrendo duas concepções de língua. De acordo com Ball e colaboradores (BOWE et al, 1992), isso ocorre, porque os textos da política são resultados de disputas e acordos entre partidos, instituições educativas, formuladores, dentre outros. Essa concorrência pode dificultar a compreensão e a “implementação” desse eixo por parte dos professores e isso precisa ser considerado na avaliação dos formuladores de política. Para Ball (2006, p.20), os formuladores não podem “culpabilizar” os professores, quando não conseguem por em prática uma política, porque “as políticas são em algumas vezes parte do problema”.

#### **4.3.2.2.**

#### **Apropriação do código alfabético e prática de leitura**

Em 2009, no que se refere ao eixo de apropriação do código alfabético, as orientações apresentavam enquadramento fraco (E-), pois só mencionavam a

importância dessa atividade para o processo de alfabetização/letramento, como evidenciam os exemplos:

Quando chegam à escola alguns alunos já têm alguns conhecimentos sobre a escrita. Mas é na escola que estes conhecimentos devem ser sistematizados, a partir de atividades que propiciem o uso da linguagem escrita para expressarem e comunicarem pensamentos, sentimentos, sonhos, desejos... e para interpretarem o mundo (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2009, p. 7).

Os jogos cantados e as brincadeiras contribuem para a apropriação do sistema de escrita alfabética, porque podem ser usados com as crianças em diferentes estágios de conhecimento da escrita. Você poderá utilizar outras parlendas ou músicas conhecidas pelos alunos para registrá-las (III Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2009, p.13)

Nota-se que o primeiro fragmento aponta a importância da linguagem escrita, quando se refere a “expressar e comunicar pensamentos, sentimentos, sonhos e desejos...”. O segundo aborda os tipos de textos, como as parlendas e as músicas, deixando que o professor planeje a sequência das atividades de acordo com sua concepção de alfabetização.

Além disso, em 2009, as orientações indicavam que o professor seguisse a lógica do adquirente, no processo de apropriação do código alfabético, como pode ser evidenciado nos fragmentos abaixo:

Levante questões que possibilitem cada aluno confirmar ou modificar suas hipóteses (I Caderno de Apoio Pedagógico, 2009, p.12).

Dependendo do grupo de alunos, uns serão capazes de colocar textos em balões, outros irão compor suas histórias só com desenhos (I Caderno de Apoio Pedagógico, 2009, p.15).

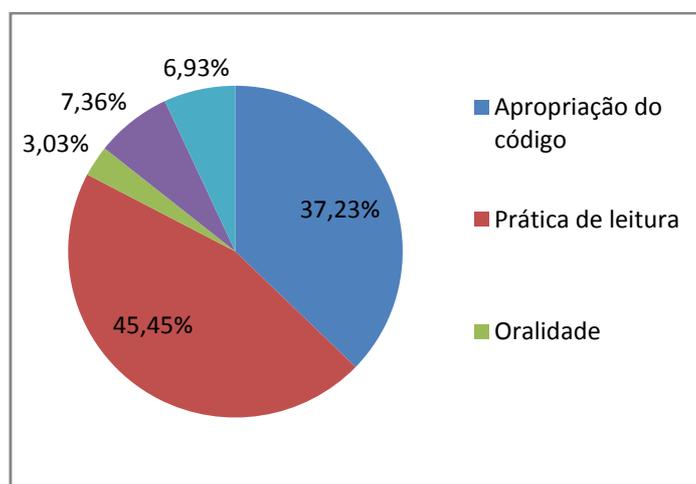
Cabe, portanto, ao professor diagnosticar o conhecimento dos alunos e propor atividades ajustadas a sua hipótese de escrita, como está indicado na afirmativa: “[...] uns serão capazes de colocar textos em balões, outros irão compor suas histórias só com desenhos”. Assim, ele fica responsável por organizar a sala e planejar para atender aos diferentes níveis de aprendizagem, durante a construção da base alfabética (I e IV Caderno de Apoio Pedagógico, 2009), enriquecer as atividades propostas e construir regras para o uso da letra

maiúscula e a ordem alfabética (II Caderno de Apoio Pedagógico, 2009, p.14 e 15).

Ressalto que o professor precisa receber orientações mais explícitas em relação ao “trabalho diferenciado,<sup>43</sup>” para que possa atender os diferentes níveis de construção da escrita. Ele precisa, para isso, planejar uma sequência, seguindo uma progressão com graus de dificuldades, com exercícios que promovam avanço no nível de conhecimento do aluno; acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem dele; propor atividades em grupos, onde cada um possa aprender com o outro; oportunizar a produção escrita que leve à reflexão sobre a sua construção da escrita. Para planejar e organizar o trabalho em sala de aula, pensando nessas variáveis, o professor precisaria de uma orientação mais detalhada nesse sentido.

Em relação à prática de leitura<sup>44</sup>, os Cadernos de Apoio Pedagógico de 2009 e 2010 focam suas orientações nesse eixo, como pode ser evidenciado nos dois gráficos abaixo:

*Figura 4. Orientação metodológica dos Cadernos em 2009*

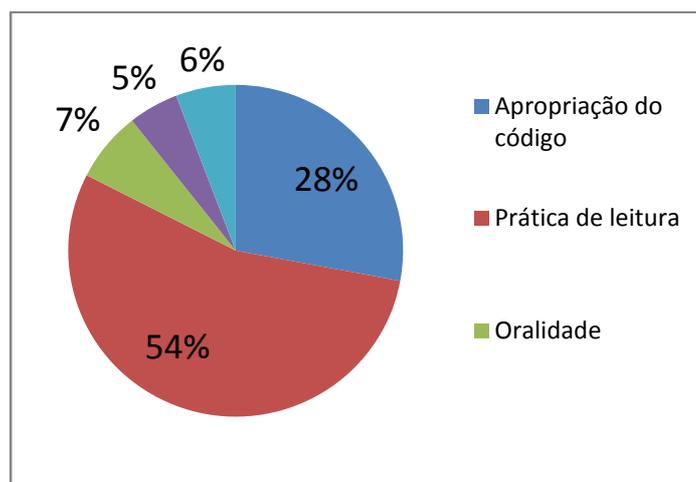


Fonte: Elaboração própria

<sup>43</sup> Trabalho diferenciado – “significa planejar atividades de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno de uma classe, a partir da observação permanente e continuada do professor. Significa fazer, ao longo do processo, encaminhamentos pedagógicos diferentes de acordo com os percursos individuais, sem deixar de dinamizar o grupo e de desenvolver o trabalho coletivo” (HOFFMANN, 2001, p. 101).

<sup>44</sup> Como mencionei anteriormente, os Cadernos de Apoio Pedagógico do professor de 2011 não apresentam as orientações para cada atividade proposta, por isso não pude verificar a porcentagem de cada eixo, como identifiquei nos cadernos de 2009 e 2010.

Figura 5. Orientações metodológicas dos cadernos de 2010



Fonte: Elaboração própria

Os gráficos apontam que 45,45% e 54% das orientações dos cadernos de 2009 e 2010, respectivamente, estão voltadas para o eixo de prática de leitura. Além disso, as orientações sugerem que o professor organize um “ambiente alfabetizador”, com um repertório que contemple diversos gêneros, tais como: músicas infantis, parlendas, adivinhas, receitas, anúncios, convites, textos informativos, propagandas, textos não verbais, quadrinhas, poesias, trava-línguas e histórias em quadrinhos.

Quanto às orientações relacionadas à prática de leitura, os Cadernos de Apoio Pedagógico passaram de enquadramento forte (E+) para enquadramento muito forte (E++), em 2011, uma vez que explicitam o significado, as intervenções e as *regras de sequenciamento* que podem ser realizadas pelo professor. Além disso, as orientações indicam que os eixos de apropriação do código alfabético e prática de leitura sejam trabalhados em conjunto, como é exemplificado nos seguintes extratos:

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola deve se constituir em espaço permanente de interação, interlocução, de construção de conhecimento (I Caderno de Apoio Pedagógico, 2010, p.8).

Ressaltamos que o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita: 1. Inicia-se pelas discussões sobre as questões mais amplas que envolvem a estruturação textual. 2. Tem continuidade com a análise dos conteúdos e significados do texto; 3. Em seguida, é feita a análise das unidades menores da escrita: **letras, sílabas** e palavras. Assim, Professor/a, você estará realizando a análise das relações entre o significado/código e as partes do texto e, também, das relações – grafema/fonema

nas palavras, para o aluno perceber que na escrita há várias maneiras de representar um som, mas apenas uma de se grafar a palavra. No entanto, mais que ensinar a juntar letras e sílabas, o importante é trabalhar com a perspectiva do letramento, comentada inicialmente (I Caderno de Apoio Pedagógico, 2010, p.25, grifo do autor).

Percebe-se nesses fragmentos que as orientações são explícitas no que se refere às *regras de sequenciamento* para uma aula em que se pretende trabalhar a apropriação do código alfabético e a prática de leitura. Por isso, considero a relação entre esses eixos de classificação fraca (C -), ou seja, *intradisciplinar*, porque as orientações metodológicas sugeridas contemplam a relação entre a alfabetização/letramento e as estratégias de leitura, possibilitando a interrelação entre os conteúdos desses eixos.

Evidente no extrato do poema, “O jogo de Bola” de Cecília Meireles, apresentado abaixo, em que se sugere o trabalho de compreensão da leitura, de exploração da estrutura do texto e de apropriação do código alfabético. Em seguida, sugere-se ao professor analisar a palavra “bola” e “rola” do poema. Veja uma parte da sequência:

- [...] Pedir aos alunos que observem, no quadro de nomes de alunos, os nomes que contêm a letra inicial da palavra **bola**.
- Apontar essa letra no alfabetário.
- Ler frases em que as palavras bola e rola apareçam, organizando-as de forma diferente do modo como surgiram no texto.
- Pedir aos alunos que digam outras palavras que terminem igual à palavra **bola**, por exemplo, e registrá-las sob a forma de paradigma.
- Fazer o mesmo com a sílaba inicial
- Ler as palavras (mesmo que algumas ou todas não sejam conhecidas pelos alunos) e **apontar as sílabas destacadas**, observando no alfabetário as letras **b** e **l** e, se quiser, também as letras **r** e **m**, muito presentes na poesia.
- Criar novas palavras com a troca de letras (mudando o significante, muda-se o significado). Iniciar com a troca de vogais e depois fazer o mesmo com as consoantes. Sempre apontar as letras no alfabetário... (SME,2011, p.73-74, grifo do autor).

De acordo com o fragmento, percebe-se que fica explícito aos professores que o trabalho de alfabetização acontece, concomitantemente, com o letramento dos alunos. Inicia-se com textos significativos (“Jogo de Bola”) e adequados à idade da criança, mesmo que ela ainda não saiba ler. Os encaminhamentos evidenciam que não se pode deixar de trabalhar as relações fonema/grafema, pois

“ninguém lê sem conhecer o código, mas ele deve ser aprendido em situações contextualizadas” (SME, 2011, p.54). Isso significa que o trabalho parte da situação comunicativa, pois é em decorrência dela que serão escolhidos o gênero e os recursos para atender aos propósitos comunicativos.

Além disso, o fragmento sugere uma sequência de *transmissão de conteúdo* que desconsidera as etapas do processo de construção do código alfabético pelas crianças. Em outras palavras, uma criança que está no nível pré-silábico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) ainda não faz distinção entre o sistema de representação do desenho (pictórico) e o da escrita (alfabético). As questões trazidas pela sequência não coincidem com as indagações que a criança faz sobre o sistema de escrita. Conseqüentemente, a discussão da escrita das sílabas pela professora poderá não fazer nenhum sentido para essa criança, podendo dificultar a produção do texto legítimo esperado para esse ano de escolaridade. De acordo com Bernstein (1996), o processo de transmissão de conhecimento pode dificultar o processo de aprendizagem, no exemplo analisado, o processo de apropriação do código alfabético.

#### **4.3.2.3. Prática de produção de texto**

No que se refere ao eixo de prática de produção de texto passou de enquadramento muito fraco (E- -), em 2009, para enquadramento forte (E+), em 2011, porque explicitam o significado e as intervenções que podem ser realizadas pelo professor. Isso fica evidenciado pelo cuidado de abordar a questão do planejamento e da revisão em relação aos seguintes aspectos: “Por que escrevo? Para quê escrevo? Para quem escrevo? Como escrevo? O que escrevo?” (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.11).

Além disso, as orientações enfocam a diferença entre a fala e a escrita, o trabalho com diferentes gêneros textuais e a reescrita. Elas enfatizam, também, os propósitos comunicativos da escrita, o que pode ser exemplificado no seguinte extrato:

As atividades de escrita são significativas quando planejadas com a finalidade de registrar ideias e fatos, ou pela necessidade de os alunos se comunicarem com alguém (SME, 2011, p.30).

Para que os alunos produzam textos, é importante promover discussões que os levem a ter respostas para as perguntas: O que escrevo? Por que escrevo? Como escrevo? Para quem escrevo? Para que escrevo? (ibid, p.27).

#### 4.3.2.4. Análise e reflexão sobre a língua

Quanto à análise e reflexão sobre a língua, podem ser consideradas de enquadramento muito fraco (E - -), porque apresentam orientações genéricas em todos os materiais analisados (2009 a 2011). Evidente no seguinte extrato:

A primeira coisa é interagir com o texto, tentando reproduzir a sua relação com o texto e leitor. Com uma parlenda, por exemplo, o primeiro passo é o trabalho com a oralidade, que lhes permitirá a leitura e a escrita deste texto. É importante mostrar o **ritmo e o jogo das palavras**. Além das **características da língua** e sua decodificação, é importante mostrar a finalidade daquele texto. Por exemplo, mostrar a parlenda como um exemplo da cultura popular. Em seguida, se deve focar **aspectos linguísticos do texto**. Estes aspectos devem ser trabalhados com a turma toda, coletivamente, e, posteriormente, deve ser realizado o trabalho individual com os alunos nos diferentes níveis de letramento. Nesse caso, essas propostas deverão ser diversificadas, variando com o maior ou menor nível no processo de aquisição da escrita (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.12-13, grifo do autor).

Nesse exemplo, é indicado que o professor mostre aos alunos o ritmo e o jogo de palavras da parlenda. Ao realizar essa análise, o professor poderia analisar os aspectos linguísticos do texto, que cumprem com a função de entretenimento do leitor. No entanto, isso não é mencionado na orientação “como” o professor deve explorar esse aspecto. Assim, somente os professores que reconhecem a função dos aspectos linguísticos no texto poderão realizar essa intervenção com os alunos.

Em 2011, identifiquei que as orientações só se referiam ao trabalho com a ortografia, mesmo assim, sem apresentar as intervenções, como por exemplo: “a ortografia, isto é, a escrita correta das palavras, é uma convenção definida

socialmente e varia com o passar do tempo (ex.: já escrevemos farmácia com ph - pharmacia)” (SME, 2011, p.81).

### **4.3.3. Sintetizando...**

Ressalto, que os Cadernos de Apoio Pedagógico (2009), apresentam um enquadramento muito fraco (E--), no que se refere à concepção de língua e às *regras de sequenciamento* nos eixos (oralidade, apropriação do código alfabético, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua) de Língua Portuguesa. Cabe ao professor organizar as atividades propostas nos cadernos de acordo com sua concepção de língua e de alfabetização, contemplando esses eixos.

Os cadernos de 2010 se diferenciaram dos documentos analisados, por serem *interdisciplinares*, *intradisciplinares* e temáticos. Interdisciplinares, porque procuram integrar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, como se confirma a seguir: “a terceira parte contém atividades que objetivam desenvolver uma prática pedagógica baseada em temas que integrem as diferentes áreas do conhecimento” (II Caderno de Apoio Pedagógico do professor de 2010, p.3). Os cadernos podem ser considerados intradisciplinares, porque orientações indicam um trabalho integrado dos conteúdos da área de Língua Portuguesa, como, por exemplo, integrando a localização de informação no texto e a oralidade, no seguinte extrato:

Na Ficha 21, observe a gravura da capa do livro “Caçadas de Pedrinho”, explorando com seus alunos: quem são os personagens; qual a situação apresentada na capa; o que os alunos esperam encontrar no livro a partir da observação da capa; quem é o autor; o ilustrador; somente com a observação da capa tentar adivinhar a próxima cena etc.( III Caderno de Apoio Pedagógico, 2010, p.82).

Além disso, os cadernos de 2010, estão organizados por temas integradores, como por exemplo a “Identidade”, e os seguintes subtemas: “Eu sou assim”, “Minha História”, “Eu e a turma” e “Os Lugares onde vivo”.

Percebo a partir da seleção dos temas dos Cadernos de Apoio Pedagógico de 2010, um cuidado em atender as especificidades das crianças de seis anos, uma vez que eles partem de temáticas que proporcionam a compreensão do mundo pelas crianças, oportunidade de brincar e se deliciar com as histórias infantis, tão importantes para essa faixa etária. No entanto, reafirmo que as orientações propõem os jogos e brincadeiras como um recurso pedagógico.

Além disso, os Cadernos de Apoio de 2010 seguem uma progressão de conteúdos. O primeiro enfatiza um trabalho com alfabetização-letramento; o segundo, as atividades de leitura e escrita de pequenos textos, e o terceiro, as narrativas com o objetivo de consolidar a aquisição da leitura e escrita.

Nota-se a partir das análises dos documentos oficiais da SME analisados, que paulatinamente os materiais vão direcionando para um *modelo de desempenho*. Isso fica evidente nas seguintes categorias: *discurso pedagógico*, *controle pedagógico*, *texto pedagógico* e *autonomia pedagógica*.

Quanto ao *discurso* pedagógico, reafirmo que a SME procurou deixar claro quais seriam os conteúdos de Língua Portuguesa que deveriam ser ensinados aos alunos. Em 2009, os cadernos serviam para dar suporte ao reforço escolar dos alunos. Percebe-se, no entanto, que eles vão paulatinamente, servindo para direcionar o *quê* e *como* o professor deve ensinar nos eixos de prática de leitura e apropriação do código alfabético. Esse direcionamento está relacionado com a categoria *avaliação*, pois são os eixos verificados nas Avaliações Bimestrais da SME. Além disso, há um controle do que o aluno não conseguiu alcançar, cabendo, assim, ao professor enfatizar o texto a ser adquirido. Isso fica evidente em uma das análises realizadas pela consultora de língua e compartilhado com os professores da rede no III Caderno de Apoio Pedagógico do professor em 2009:

Especificamente, a prova do segundo bimestre do **Período Intermediário** teve como objetivo a identificação das habilidades de reconhecimento de leitura e sinais gráficos, bem como outros sistemas de representação; a identificação de letras do alfabeto, palavras como unidades gráficas. [...] Os estudantes apresentam um bom desempenho na resolução dos desafios apresentados. Duas, entretanto, foram as **dificuldades dos/das estudantes**: a. Colocação em ordem alfabética, sobretudo quando se trata de palavras contextualizadas. Tal resultado indica a necessidade de um trabalho sistemático com a ordenação das palavras em ordem alfabética, não, apenas, no reconhecimento da 1ª letra da palavra, mas na ordem alfabética que inclui as sílabas (ibid., p.3, grifo do autor).

Nota-se que é indicado o *que* falta ser apropriado pelos alunos e o *como* deve ser o encaminhamento do professor em sala de aula. Há um *controle pedagógico*, isto é, o discurso pedagógico regula o texto a ser adquirido pelo aluno, se ele sai do padrão esperado pode ser notado facilmente por todos.

No que se refere ao *texto pedagógico*, em 2009, o discurso pedagógico expresso nos cadernos estava voltado para a *lógica de aquisição do aluno*. Isso fica evidente nas *regras de sequenciamento* com enquadramento fraco (E-) em todos os eixos analisados nesses cadernos. No entanto, a partir de 2010, os cadernos passaram a indicar um enquadramento muito forte (E++) nos eixos de apropriação do código alfabético e prática de leitura, indicando, inclusive, as *regras de sequenciamento*. As orientações, no entanto, não explicitam as *regras de sequenciamento* para os eixos de oralidade, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua, deixando sob a “*autonomia pedagógica*” do professor a sequenciação desses eixos, assim como, o trabalho diferenciado.

Portanto, a partir do que verifiquei do discurso pedagógico expresso nesses documentos, analiso a atuação da coordenadora com as professoras, durante a mediação da política curricular de Língua Portuguesa com o projeto da escola, averiguando de que forma elas podem equilibrar as duas propostas.