



POSSIBILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ENTRE A PESQUISA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Norma Lucia Queiroz - UAB/UnB-SEEDF¹

Eixo Temático: Ensino Fundamental.

Resumo

Em nossa sociedade, a aprendizagem e desenvolvimento se entrelaçam de forma que um impulsiona o outro e essa trama se desenrola ao longo do processo de historicidade dos atores que a protagonizam. O presente artigo tem como objetivo discutir a experiência de pesquisa interventiva desenvolvida em duas classes do 2º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas do Distrito Federal, bem como aspectos da prática docente dos professores que puderam ser repensados durante os anos de 2010-2015. Essa pesquisa foi realizada pelo Observatório da Educação - OBEDUC/UnB e CAPES, cuja fundamentação teórica ancorou-se na perspectiva histórico-cultural e, metodologicamente, na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005). Optamos pela metodologia qualitativa e como instrumentos de análise: diário de campo da prática pedagógica interventiva do grupo de pesquisadoras e encontros de formação dos profissionais, observações participantes e entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação. A análise das informações deste estudo evidenciaram que: (a) houve avanços no processo de alfabetização de 360 alunos que apresentavam dificuldades para acompanhar a escolarização no 2º ano de escolarização no período da pesquisa; (b) mudanças nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação envolvidos passando de um trabalho com palavras, sílabas e letras para o uso de diversos gêneros textuais, do processo de avaliação, da forma de encarar a aprendizagem e dificuldades dos alunos e da avaliação dos elementos constituintes da parceria entre OBEDUC e escolas estudadas. Conclui-se que, podem ser construídas ricas possibilidades entre a pesquisa e o processo de ensinar e aprender dos alunos, dos profissionais de educação, dos estudantes de graduação e pós graduação e dos pesquisadores, como nos ensinou Freire (1997) que não há ensino sem pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pesquisa interventiva. Prática pedagógica. Anos iniciais.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a experiência de pesquisa interventiva desenvolvida com duas classes com alunos em processo de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas do Distrito Federal, bem como aspectos da prática

¹ Profissional da Educação da SEEDF e Doutora em Psicologia – Instituto de Psicologia – UnB. E-mail: normaluciaqueiroz@gmail.com

docente dos profissionais que puderam ser repensados durante o período de 2010-2015. Essa pesquisa foi realizada por uma das coordenadoras do Projeto de Pesquisa da Faculdade de Educação da UnB, subsidiado pelo Observatório da Educação – OBEDUC/UnB/CAPES em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O ponto de partida desta pesquisa foi identificar as concepções das professoras envolvidas no ensinar e no aprender, as matrizes acerca do trabalho pedagógico quanto à avaliação, à proposição de estratégias pedagógicas para atender as necessidades dos alunos em questão.

A pesquisa aqui apresentada aporta-se à ação interventiva conectada com as necessidades apresentadas pelos alunos que se convertem em “nós” em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o diálogo reflexivo com os profissionais de ensino, especialmente os docentes do 2º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas que participam do OBEDUC e das turmas atendidas.

Apoiadas em Vigotski (2002), compreende-se que o pesquisador tem como tarefa organizar o espaço social da pesquisa com elementos que favoreçam a conexão com a experiência do professor de maneira a provocá-lo na elaboração de novas formas de organização de sua prática pedagógica. Vigotski (2002) ressalta que aprendizagem e desenvolvimento se entrelaçam de forma que um impulsiona o outro e essa trama se desenrola ao longo do processo de historicidade dos atores que a protagonizaram. Sendo assim, aprendizagem e desenvolvimento são vistos como um processo que além de ser marcado pelas experiências e emoções que permeiam essa trajetória, é, também, marcado pelas relações sociais e a constituição pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos na trama do aprender e do ensinar.

O saber docente está implicado por uma infinidade de elementos simbólicos que permeiam a experiência do professor, entre eles, sua história de vida, suas relações profissionais, suas crenças, seus valores, a sociedade e suas constantes transformações. Considerando os sistemas simbólicos que movimentam o fazer pedagógico do professor e que são produzidos pelos sistemas de relações nos quais estão inseridos. Charlot (2000, p.78) aponta que:

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele

como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem.

Nesse sentido, os espaços de diálogos propiciados na interação dos pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós graduação trazem à tona os sentidos e significados produzidos acerca de como estes compreendem e constituem sua prática pedagógica. Sendo assim, elementos simbólicos presentes em suas falas desnudam concepções pautadas em uma Pedagogia Tradicional mesmo sem se dar conta deste processo. Percebe-se, ainda, que há necessidades e desejos por parte desses professores de buscar o trabalho pedagógico marcado pela previsibilidade e prescrição presentes nessa tendência pedagógica (LIBÂNEO, 2000).

O momento de reflexão propiciado pelas discussões foi ancorado nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Tacca (2004) ressalta que o contato com o “outro social” pode ser encarado como um espaço de colaboração em seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Nesse sentido, a sintonia dos diálogos possibilitados pela pesquisa e as necessidades de formação dos profissionais podem retroalimentar seu fazer pedagógico vertendo-se em novas possibilidades de atuação.

Ao percorrer os caminhos distintos do processo de ensino e aprendizagem, professor e aluno estabelecem relações recíprocas e singulares de reflexão, nas quais as experiências vividas por cada um desses sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida tornam-no único. A aprendizagem, foco do interesse de ambos, perpassa então pelo cotidiano de significações vividas dentro e fora do espaço da sala de aula, que ao serem percebidas ou não, desencadeiam um movimento no sentido de redimensionamento do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, Resende (2006, p.240) argumenta que,

Os profissionais da educação interagem com um dos mais estimulantes e intrigantes processos – o ser humano. Por isso, a despeito das dificuldades, a organização pedagógica de qualquer processo educativo não pode prescindir do compromisso investigativo da realidade.

Dessa forma, entende-se que o docente, em seu trabalho pedagógico, por meio da ação interventiva, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, cria situações que favorecem essa aprendizagem, principalmente quando este consegue perceber no outro lacunas ou mesmo potencialidades que podem ser desenvolvidas com estratégias pedagógicas específicas. A criação de estratégias assertivas para cada necessidade encontrada depende do olhar investigativo empreendido, assim como das relações e vínculos estabelecidos com os alunos durante os momentos de interação (TACCA, 2006).

De acordo com Vigotski (2002) a aprendizagem precede o desenvolvimento, numa complexa relação em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Para o autor, aprender é um aspecto necessário ao “desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI 2002, p. 118).

Como afirma Tacca (2006), não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Assim, uma prática de qualidade exige do docente ser sensível, ter um olhar investigativo em busca dos detalhes na aprendizagem e no outro, capacidade de apontar no outro, possibilidades que o levem à aprendizagem.

Metodologia do Estudo

A presente pesquisa constituiu-se em um processo dialógico e dialético por compreender a processualidade dos sujeitos pesquisados em seu espaço de atuação, bem como as tensões e conflitos experimentados como momentos de enfrentamento, ruptura e desenvolvimento. Nesse sentido, pauta-se nos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a, 2005b), os quais buscam compreender um fenômeno em uma perspectiva desafiadora na construção e interpretação das informações e na produção dos resultados. Como, perfeitamente, aponta González Rey (2005, p.5):

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta.

O pesquisador constitui-se em um elemento partícipe e ativo da pesquisa, não somente como produtor de um conhecimento, mas como aquele que também produz sentidos e

significados e que confronta, dialoga e reflete sua história nesse percurso. A produção intelectual do pesquisador é inseparável de suas experiências, sendo marcada por sua história, crenças, representações e valores, seus sentidos e significados expressam a sua constituição subjetiva no curso da pesquisa (GONZALEZ REY, 2005).

Resultados e Discussão das informações

Nesta perspectiva, a análise e interpretação das informações foram agrupadas nas seguintes dimensões: mudanças de aprendizagem dos alunos em relação à alfabetização e letramento, concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação dos profissionais de ensino das escolas estudadas, estratégias pedagógicas e avaliação dos participantes acerca da parceria entre OBEDUC e escolas estudadas.

Analisando e interpretando as informações foi possível apurar que foi importante nesta pesquisa impulsionar o processo de alfabetização e letramento de aproximadamente 360 alunos no período de 2010-2015. Esse resultado sinaliza um dos princípios significativos da educação, isto é, todos podem se alfabetizar e se emanciparem como sujeitos de direitos. Nesse sentido, criar condições para a alfabetização desses alunos que já estavam de certa forma perdendo a confiança em si mesmos e a escola pode cumprir sua função social na sociedade contemporânea.

Entretanto, ressalta-se que esses resultados não foram conquistados de forma simplista, ao contrário, eles dependeram de diversos fatores. Quanto às concepções de ensino e aprendizagem, foi possível identificar que inicialmente os profissionais de ensino das escolas pesquisadas já estavam tentando desenvolver um trabalho pedagógico diferente com suas turmas, mas viviam alguns conflitos. Um desses conflitos era o fato dos profissionais não conseguirem abrir mão do ensino de conteúdos (letras, sílabas e palavras) que consideravam importantes “para dar base a alfabetização e preparar os alunos para lerem textos e conteúdos importantes para sua vida futura e previstos no currículo”.

Desde as primeiras incursões no campo empírico percebeu-se esses conflitos e ao mesmo tempo os professores e a coordenação pedagógica das escolas pesquisadas valorizavam a aplicação, a correção e os resultados evidenciados pelos alunos no “teste” da psicogênese da língua escritaⁱ, bem como o reagrupamento dos alunos com base nos níveis de escrita demonstrados. Carolina, coordenadora da Escola A, relatou que o grupo de professores

do 2º ano decidiu iniciar o ano letivo (2014) com um reagrupamento diferenciado, como nos depoimentos a seguir:

Carolina: A gente já decidiu trabalhar com o reagrupamentoⁱⁱ desde o começo do ano. A gente já aplicou a psicogênese e cada professor vai ficar com um grupo. A Leila vai ficar com os PS [pré-silábicos], até mais ou menos dia 8 de abril.

Leila: Só que eles [alunos] não vão ficar o tempo todo. Ficam até depois do recreio e lá pelas cinco voltaram pra sala, pra não perder o contato com a turma, né? (Registro gravado em áudio).

Os profissionais da escola B valorizavam de forma semelhante a avaliação da escrita dos alunos a partir do “teste” da psicogênese da língua escrita. A Professora Vilma destacou que esse “teste” dá segurança ao professor, porque diz aquilo que o aluno já sabe. Isto pode ser comprovado no depoimento a seguir:

Vilma: Eu sei que muita gente fala que nós da alfabetização ficamos presas ao teste da psicogênese. Só que o uso dele dá segurança. Vemos aquilo que o aluno já aprendeu, já sabe e ainda me dá dicas de que grupo vou colocar no reagrupamento (entrevista semiestruturada).

Com base nessas informações, interpreta-se que o valor atribuído a esse tipo de atividade (“teste da psicogênese”) era algo significativo para os professores naqueles contextos e que o papel da escola está associado, principalmente, ao preparo dos alunos para obterem bom desempenho na aprendizagem. O “teste da psicogênese” era usado também para agrupar os alunos em atividades de alfabetização. Esse aspecto merecia uma discussão mais aprofundada, no entanto, nosso tempo aqui é restrito e outras dimensões também merecem ser abordadas. Além dos instrumentos mencionados para a construção das informações, lançou-se mão dos registros do diário de campo com informações das observações da prática pedagógica e dos encontros de intervenção direta do grupo de pesquisadores com os alunos, foi possível identificar que a organização do trabalho pedagógico em sala de aula pautava-se em uma metodologia expositiva, de repetição dos conteúdos para memorização e formação de hábitos, tendo em vista o desenvolvimento do aluno no processo de alfabetização. Já o grupo de pesquisa em sua intervenção inseriu atividades como leitura e escrita coletiva de textos desde o primeiro momento e essas atividades tinham como objetivo principal a reflexão dos alunos sobre a língua escrita e seus desdobramentos: o texto, as palavras, as letras e sílabas iniciais e finais contextualizadas.

Na conjuntura desses fatores, percebe-se que a prática pedagógica dos professores encontrava-se estreitamente relacionada à apropriação pelo aluno do sistema linguístico formal. Isto é, o professor conduz sua prática pedagógica centrada em atividades de Língua Portuguesa, considerando que essa estratégia é determinante para que o aluno aprenda a ler e escrever e para tal eles acreditam que o “teste da psicogênese” pode dar-lhes mais indicações sobre o desenvolvimento do aluno e de sua prática pedagógica.

Em nossa análise, tal perspectiva apresenta limitações tanto para o aluno quanto para o professor em diferentes dimensões do desenvolvimento de ambos, especialmente, na aprendizagem escolar, tendo em vista que outras áreas do conhecimento ficam reduzidas ou até mesmo desconhecidas pela ênfase que é dada aos procedimentos voltados para a área da linguagem. E mesmo entre os alunos considerados em estágio avançado desse processo, a concepção tradicional, na qual os professores baseiam sua prática, impõe limites às atividades realizadas, uma vez que se mostram repetitivas e com poucos espaços para que a aprendizagem ocorra a partir dos interesses ou das experiências do aluno.

Em relação à avaliação com o teste da psicogênese nas turmas de alfabetização, seus usos e costumes, perpassa um caminho de contradições. Sabe-se que a avaliação ocupa um largo espaço nas relações pedagógicas cotidianas da escola.

De acordo com Vasconcellos (2009, p.175), a avaliação:

[...] é um recurso muito importante para a gestão da sala de aula, uma vez que permite localizar as necessidades e dirigir a ação no sentido de sua superação; poderíamos dizer mesmo que sem avaliação a gestão da atividade pedagógica ficaria inviabilizada, já que faltariam elementos críticos para a tomada de decisão.

O currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014) difunde que a avaliação formativa é a mais adequada ao projeto de educação e, nessa perspectiva, a avaliação se desenvolve objetivando o comprometimento com o processo e não apenas com o produto da avaliação.

É fato que, em nossas escolas, todos avaliam e são avaliados. Nessa perspectiva, entende-se ser importante a busca de constituição de um processo avaliativo que seja propiciador de uma ação pedagógica que possa alavancar a qualidade do processo ensino e aprendizagem, dando-lhe um sentido que seja inerente àquele que aprende e àquele que

ensina, tornando-os cada vez mais comprometidos com uma prática pedagógica com vistas a construir um saber cada vez mais singular e significativo, contemplando, assim, as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido Vigotski (2003, p.296 e p.301) argumenta que:

Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas de educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue – assim como tudo na vida – no próprio processo de trabalho e conquista do saber. [...] A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo.

Assim, percebe-se que o entrelaçamento da educação com a vida vai tornando o processo educativo carregado de sentido para os sujeitos que o protagonizam. Um processo em que professor e aluno se afinam em relação às concepções, às ideias e aos sentimentos e que, conseqüentemente, podem vir a repercutir nas situações que envolvem o processo avaliativo.

Nesse processo de aprender e ensinar, tanto o aluno quanto o professor travam uma luta cotidiana em que toda sua carga de emoções, sentimentos, experiências e saberes são mobilizados, em uma perspectiva de que “a educação nunca pode se limitar apenas à razão” (VIGOTSKI, 2003, p. 303), pois o processo educativo vai além disso, ou seja, ele envolve aspectos relacionados ao que é subjetivo, próprio de cada um dos sujeitos que atuam nesse processo. Portanto, considera-se importante levar em conta, nos processos avaliativos, a qualidade das relações estabelecidas cotidianamente em sala de aula entre professor e alunos (TACCA, 2006).

Por meio da análise e interpretação das informações percebe-se que os professores concebiam a avaliação como um momento, no qual o aluno devia apresentar indícios de que aprendeu o que foi ensinado. Logo, se não apresentavam “bons resultados” nas avaliações, significava que não aprenderam.

As avaliações utilizadas pelos professores são padronizadas, com características classificatórias e repetitivas. Tais avaliações são sempre iguais, os alunos são sempre avaliados da mesma forma. A cada mudança no desempenho do aluno nestes testes, sua classificação varia. Esse tipo de avaliação foi objeto de muitos questionamentos ao longo da

pesquisa, pois existem muitas outras dimensões que devem ser valorizadas e trabalhadas no processo educativo dos alunos e conseqüentemente avaliadas.

Observou-se que, ao longo dos encontros, os professores avançaram no trabalho com textos, saindo da palavra isolada e introduzindo em suas práticas gêneros textuais diversos, assim como a produção de textos, especialmente os professores da Escola B. Apesar da resistência, um dos professores da Escola A que demonstrava relutância em aderir ao uso de novos gêneros tem utilizado alguns deles, como por exemplo, a escrita de bilhetes e leitura de textos literários e informativos em sala de aula. Neste sentido, entende-se e percebe-se como um avanço no sentido de que a introdução do texto contextualiza situações aprendidas de alguma forma, de modo mais completo e assim, pode torná-las mais significativas para os alunos.

Outro momento muito importante para a mudança na visão dos professores sobre formas de ensinar e aprender, foram os momentos em que o grupo pesquisador entrava em sala de aula e trazia formas diferentes de ensinar. O professor participava desses momentos juntamente com os alunos, podendo intervir no que quisesse. Nesses momentos, os professores puderam participar de perto dessas estratégias de ensinar aprender.

A partir dos escritos de Vigotski (2003) e de Tacca (2006), foi possível identificar que os professores desenvolveram um novo olhar para a avaliação, ou seja, passaram a vê-la como um processo que auxilia redefinir objetivos e estratégias de ensino de sua prática pedagógica para atender as necessidades de seus alunos. Inicialmente, os professores explicitaram que viam a avaliação como mais uma tarefa de certa forma isolada do processo de ensino/aprendizagem.

Foi possível verificar que as discussões com os profissionais da educação foram importantes para despertar neles que devem conhecer e refletir sobre o processo de avaliação pode auxiliar a prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao trabalho da alfabetização com o letramento e o numeramento (DIAS, 2014).

Quando se analisou a parceria entre OBEDUC e as escolas estudadas, foi possível identificar diversos pontos positivos levantados por todos os participantes, especialmente a realização de ações pedagógicas junto aos alunos. Para o alcance deste objetivo primeiramente houve a aproximação do grupo de professores por meio de reuniões e discussão sobre os momentos de intervenção junto aos alunos. Com isso, surgiu a abertura por

parte das escolas participantes e a disponibilidade dos professores para que fossem constituídos, junto com o grupo de pesquisadoras, os encontros de formação.

Ao longo desses encontros de formação, observou-se uma visão positiva da parceria entre o OBEDUC e as escolas. Todavia, percebe-se na constituição da ação formativa, momentos diferenciados. Na instituição denominada de Escola A, percebemos que questões relacionadas à organização da rotina escolar e à quantidade de atividades com as quais os professores se evolviam, eram fatores frequentemente lembrados como dificuldades para os encontros de formação.

Considerações finais

Embora tenhamos sido bem recebidas desde nossa inserção nas escolas. Nesse sentido, analisa-se que tal recepção foi considerada como fator importante para que os docentes se aproximassem da pesquisa. Apenas o professor Fábio, que desde o início teve oportunidade de participar do projeto, resistiu um pouco e foi se inserindo aos poucos até se aproximar de fato para discussão por meio dos encontros de formação.

Já a escola B esse processo ocorreu de forma contínua, mantendo seu grau de envolvimento e abertura ao projeto desde o início: disponibilidade de espaços formais e informais para a realização das ações pedagógicas com os professores e alunos; e participação ativa, tanto nos encontros promovidos pelo OBEDUC na universidade, quanto os da escola. Para confirmar essa participação, destacamos como exemplo o momento no segundo semestre de 2014, quando a escola convidou, na pessoa de sua diretora e da pedagoga escolar, o grupo do OBEDUC para tratar do tema inclusão, dificuldades de aprendizagem e ação pedagógica frente a isso, no momento de coordenação coletiva, numa quarta-feira.

Foi, então, um momento muito rico, no qual todos os professores que atuam no turno matutino em regência puderam ouvir e serem ouvidos frente a tais questões e entender um pouco melhor o papel do OBEDUC na escola. Nesse dia foram relatados alguns casos atendidos na intervenção feita pelos pesquisadores e partilhadas algumas estratégias utilizadas no atendimento pedagógico com os alunos considerados pela escola como aquelas que apresentam “dificuldades de aprendizagem”. Registra-se, neste momento, que muitos docentes da escola se surpreenderem com a leitura do processo de aprendizagem de alguns alunos feita pela equipe de pesquisadores. Reportando-nos a importância da discussão dessa

experiência, do diálogo frente aos desafios de ensino-aprendizagem com os quais se depara na escola.

Quanto às ações pedagógicas com os alunos, elas foram desenvolvidas até o final de 2015, havendo momentos em que eram realizadas na sala de aula, juntamente com os professores. Essa dinâmica permitiu que houvesse entre os participantes e o grupo de pesquisa a troca de informações e sugestões que pudessem ser implantadas durante a intervenção com os alunos.

Em 2011, na Escola A, foram vivenciados dois momentos significativos dessa aproximação: o interesse e disposição da professora Leila em utilizar com toda a turma algumas atividades semelhantes às aquelas realizadas pelas pesquisadoras com os alunos participantes da intervenção no semestre seguinte, e a decisão do professor Fábio de incluir em seu planejamento naquele momento a leitura dos textos literários e informativos trabalhados na intervenção, no intuito de que todos os alunos pudessem usufruir desse processo de leitura, o que foi feito desde então.

Mediante essas considerações, foi possível conceber duas possibilidades de aproximação entre a pesquisa e a prática pedagógica na experiência aqui analisada. A primeira encontra-se relacionada aos encontros de formação com os professores, os quais tiveram a presença assídua dos participantes em ambas as escolas. Além de manifestarem o interesse, observou-se alterações significativas na prática pedagógica e na avaliação da aprendizagem deles. Esses momentos possibilitaram ao grupo refletir sobre a importância da intervenção com estratégias significativas tanto de ensinagem para os alunos, quanto da aprendizagem. Outra possibilidade sinalizada foi as trocas de experiências entre as pesquisadoras e os docentes de ambas as escolas, a partir do momento da intervenção com os alunos, o que para nós tem funcionado como uma forma de aprofundamento de nossas percepções sobre as concepções e crenças que fundamentam a prática pedagógica.

Concluimos, portanto, que essas possibilidades que se apresentaram à aproximação entre a pesquisa e a prática docente corroboram nossa percepção de que o projeto de pesquisa obteve avanços importantes que se caracterizam pelo enfraquecimento de uma imagem que vincula ações dessa natureza a uma ajuda exterior, despersonalizada e ineficaz, para a abertura e participação dos professores nas ações propostas e ressignificação de sua prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Correção e Interpretação de Resultados**. Brasília, 2011.

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

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil e Regulação: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico**. Disponível em: <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/provinha-brasil-e-regulacao-implicacoes-para-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico>>. Acesso em: 10 de jul. de 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos**. Brasília, 2014.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. 2 ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINEZ, A, M E TACCA, M.C.V.R.. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

TACCA, Maria Carmen V.R. (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

TACCA, M.C.V.R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MITJÁNS, A.M.; SIMÃO, L.M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 4ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
