



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**

NOELMA SOUZA ROCHA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM
TURMAS DE 4º E 5º ANO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IBITITÁ -
BAHIA**

Salvador
2018

NOELMA SOUZA ROCHA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM
TURMAS DE 4º E 5º ANO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IBITITÁ -
BAHIA**

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Leite de Almeida

Salvador
2018

Rocha, Noelma Souza.

Desafios e possibilidades de intervenção pedagógica para a consolidação do processo de alfabetização em turmas de 4º e 5º ano em escolas do município de Ibititá - Bahia / Noelma Souza Rocha. - 2018.
117 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Leite de Almeida.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Aprendizagem. 4. Professores - Formação. I. Almeida, Silvia Maria Leite de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

NOELMA SOUZA ROCHA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM
TURMAS DE 4º E 5º ANO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IBITITÁ -
BAHIA**

Projeto de intervenção apresentado ao Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 24 de fevereiro de 2018

Banca examinadora

Profa. Dra. Silvia Maria Leite de Almeida – orientadora _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Giovana Cristina Zen _____
Universidade Federal da Bahia, Brasil (UFBA)

Profa. Dra. Iranice Carvalho da Silva _____
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Aos meus pais, presença constante em minha vida;

Aos professores protagonistas dessa pesquisa, de certo junto a mim, são os mais interessados em ver esse projeto sair do papel.

AGRADECIMENTOS

Gratidão maior, a Deus, autor da minha existência. Creio que tudo que me aconteceu, todas as pessoas que remaram comigo na travessia da minha vida, foi permissão dEle. Em todos os meus medos, alegrias e tristezas encontro força no verso bíblico, “Deus é o meu refúgio e a minha fortaleza.”

A produção de um trabalho como este nunca é feita apenas por quem o escreve. Então, a fiação desse Projeto de Intervenção, apesar de por vezes solitária, enredou-se com a presença e vozes de inúmeros sujeitos que de alguma forma contribuíram para essa realização. A toda essa gente, meus sinceros agradecimentos.

A minha família: Minha mãe e meu pai, vocês me deram a vida. Não satisfeitos me deram amor, e me fizeram gente e gente de bem, muito, muito obrigada. Aos meus filhos e esposo que compreenderam minha ausência em muitos momentos da escrita desse trabalho, aos meus irmãos que sempre me apoiaram em minhas decisões.

A minha orientadora, professora doutora Silvia Leite, por me acolher e acreditar em meu projeto, dando-me tranquilidade na escrita, obrigada pelas importantes contribuições e por todo aprendizado construído.

As professoras doutoras do Mestrado Profissional, que em cada momento provocaram reflexões sobre a vida, sobre a educação, sobre o mundo.

As professoras doutoras da banca de qualificação, por alimentarem com pertinência e sabedoria o meu trabalho. Obrigada Giovana Zen e Ana Kátia Santos.

Aos colegas do Mestrado, em especial a Leide, uma colega que se tornou amiga desde o início. Dividimos juntas o uber, o quarto, os conhecimentos, as indignações... Obrigada amiga, aprendi muito com sua coerência e serenidade.

A Márcia Regina, Moisés e Rui, (família de Leide). Obrigada família linda que me acolheu durante esses dois anos, quando eu não tinha onde me estabelecer na capital. Me presentearam com um ambiente fraterno. Jamais poderei esquecer, refeições deliciosas e dadas de coração. Um teto em comum, sorrisos e bons momentos.

Aos meus alunos de ontem e de hoje, estes me impulsionaram a buscar sempre mais, por eles esse trabalho foi pensado. Se hoje estou aqui, foi pelos desafios que me lançaram, seja com um olhar, com uma palavra ou com atitudes. A vocês, meu agradecimento sem medidas. Obrigada criaturinhas por contribuírem com meu crescimento.

A toda a equipe da Escola Luiz Viana Filho, por entenderem meu afastamento parcial para a realização desse estudo. Em especial a professora Ana Cleia com quem compartilhei o trabalho na sala de aula nesses dois anos de estudos em que precisei me afastar.

A colega Isabel Cristina, companheira de orientação. Grata a ti Bel pela troca de informações e conhecimentos.

A Angélica, colega de trabalho, por causa dela soube do lançamento do edital do Mestrado. Desde o início, “profetizou” que uma vaga “já era” minha, obrigada Angel.

A Amélia, Bete, Carina, Danilo, Dilliane, Geane, Orlando, Ronaldo, Vânia e Zuleide, sujeitos dessa pesquisa. Nossos anseios por uma educação mais justa alcançam visibilidade com a tessitura desse Projeto de Intervenção. Obrigada colegas por contribuírem com essa pesquisa.

A Rosa, Verbênia, Dilliane, Audre por vibrarem comigo nessa conquista, obrigada meninas, por caminharmos tantos anos em parceria e amizade, acreditando na educação.

A Cácia e Agnailson, por me estenderem a mão antes mesmo do início, quando eu lutava contra o tempo para enviar a carta de intenção à UFBA. Se não fosse por vocês eu não teria nem conseguido me inscrever.

A todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para a escrita desse Projeto de Intervenção. Agradeço imensamente.

*Os sonhos são projetos pelos quais se luta.
Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos.
Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas as vezes demoradas.
Implica luta.
Na verdade, a transformação do mundo que o sonho aspira
é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos tem seus contra-sonhos.*

Paulo Freire, 2000.

ROCHA, Noelma Souza. **Desafios e possibilidades de intervenção pedagógica para a consolidação do processo de alfabetização em turmas de 4º e 5º ano em escolas do município de Ibititá - Bahia/** Noelma Souza Rocha, 2018.

RESUMO

Este Projeto de Intervenção investiga a prática pedagógica dos professores de 4º e 5º ano em quatro escolas da sede do município de Ibititá, objetivando a compreensão do trabalho desenvolvido com vistas ao apoio específico às crianças que adentram ao 4º e 5º ano sem acessarem a alfabetização plena. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e se delinea com elementos da etnografia. Os instrumentos utilizados foram a observação no ambiente da pesquisa, o questionário com questões abertas, a entrevista que foi feita com alunos. Foi organizado também um encontro com os sujeitos da pesquisa para um diálogo sobre a problemática pesquisada. O estudo teórico se baseou nas concepções de Soares (2013, 2014), Ferreira e Teberosky (1985, 2003), Mortatti (2008, 2014) Freire (2015, 2009, 2010), Imbernón (2009), Nóvoa (1992), Perrenoud (2001) entre outros que subsidiou a pesquisa em relação a alfabetização, o letramento a formação de professores. Discorre-se sobre as leis que regem a educação no Brasil com foco nos artigos que asseguram uma educação de qualidade. Constatou-se através da investigação que apesar dos investimentos, a implementação de programas de alfabetização, ainda temos crianças estudantes do 4º e 5º ano que não tem sua alfabetização efetivada. O resultado da pesquisa deixa claro a necessidade de uma intervenção para a rede, com vistas aos alunos não alfabetizados. Assim foi proposto um projeto de intervenção visando um apoio específico a crianças que não tiveram sua alfabetização consolidada. A proposta de intervenção está organizada em quatro vertentes: **Formação docente, reorganização pedagógica, apoio extraclasse e colaboração dos pais de alunos, numa rede de colaboração**. Assim esse projeto de intervenção sugere o movimento dos atores que estão nas escolas, professores, coordenadores, pais e secretaria de educação, na construção de metodologias que tragam uma melhoria para a aprendizagem das crianças.

Palavras chave: Alfabetização, Letramento, Aprendizagem, Professores, Formação.

ROCHA. Noelma Souza. Challenges and possibilities of pedagogical intervention for the consolidation of the literacy process in 4th and 5th grade classes in schools in the city of Ibititá – Bahia / Noelma Souza Rocha, 2018

ABSTRACT

This Intervention Project investigates the pedagogical practice of 4th and 5th grade teachers in four schools in the city of Ibititá, aiming to understand the work developed with a view to specific support for children entering the 4th and 5th year without access to full literacy . It is a qualitative research and is delineated with elements of ethnography. The instruments used were observation in the research environment, the questionnaire with open questions, the interview that was done with students. It was also organized a meeting with the research subjects for a dialogue about the problem researched. The theoretical study was based on the conceptions of Soares (2013, 2014), Ferreiro and Teberosky (1985),2003, Mortatti (2006, 2014) Freire (2015, 2009, 2010), Imbernòn (2009), Nóvoa (1992), Perrenoud) among others that subsidized research in relation to literacy, literacy teacher training. We discuss the laws that govern education in Brazil with a focus on articles that ensure quality education. It was found through research that despite the investments, the implementation of literacy programs, we still have 4th and 5th grade students who do not have their literacy. The result of the research makes clear the need for an intervention for the network, with a view to the non literate students. Thus, an intervention project was proposed aiming specific support to children who did not have their literacy consolidated. The intervention proposal is organized into four strands: Teacher training, pedagogical reorganization, extraclass support and collaboration of the parents of students, in a collaborative network. Thus this intervention project suggests the movement of the actors who are in the schools, teachers, coordinators, parents and the education secretary, in the construction of methodologies that bring an improvement to the children's learning.

Keywords: Literacy, Literacy, Learning, Teachers, Training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 IDEB no município de Ibititá – Bahia em 2015.....	22
Tabela 2 Aprendizado adequado em leitura e interpretação: Língua Portuguesa.....	23
Tabela 3 Proficiência de leitura e interpretação.....	24

LISTA DE FIGURAS

Figura 4 Rede de Colaboração.....	98
Figura 5 Pais colaboradores.....	101

LISTA DE SIGLAS

APREEI – Aprender e Ensinar na Educação Infantil
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CF – Constituição Federal
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
FACI – Faculdade de Ibititá
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEA – Grupo de Estudos Articulado
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PAFOR – Plataforma Freire
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Programa Nacional de Educação na Idade Certa

PROAM - Programa de Apoio a Educação Municipal

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação na Educação Básica

SEB – Secretaria da Educação Básica

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ASPECTOS NORTEADORES DA PESQUISA E OS CAMINHOS LEGAIS QUE INSTITUEM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	20
1.1 CONTROVÉRSIAS ENTRE RESULTADOS DO IDEB E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	20
1.2 CONSIDERAÇÕES LEGAIS QUE ASSEGURAM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, UM OLHAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	28
2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM	32
2.1 MÉTODOS E TEORIAS QUE INFLUENCIARAM A ALFABETIZAÇÃO: EQUÍVOCOS E CONTRIBUIÇÕES.....	32
2.2 A INFLUÊNCIA DA TEORIA PIAGETIANA PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR E A CONTRIBUIÇÃO ÀS PESQUISAS DE EMÍLIA FERREIRO.....	39
3 O LETRAMENTO, UM DIRECIONAMENTO PARA O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO COM FOCO NO USO SOCIAL DE LEITURA E ESCRITA	50
3 FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA E IDENTIDADE, DO CONTEXTO GLOBAL AO CONTEXTO LOCAL	54
3.1 PERCURSOS FORMATIVOS DOCENTES NO MUNICÍPIO DE IBITITÁ.....	59
3.2 SABERES NECESSÁRIOS DOCENTES PARA O FOMENTO DA APRENDIZAGEM DISCENTE.....	63
3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS COM NÍVEL DIFERENCIADOS DE APRENDIZAGEM: ENTRAVES E POSSIBILIDADES.....	65
3.4 DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E PEDAGOGIA DIFERENCIADA.....	69
3.5 CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	72
4 DIÁLOGOS FORMATIVOS E INFORMATIVOS: O ACONTECER DA PESQUISA	75
4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	75

4.2 A OBSERVAÇÃO E O AMBIENTE DA PESQUISA.....	78
4.2.1 Escola Luz.....	79
4.2.2 Escola Aconchego.....	79
4.2.3 Escola Vida.....	80
4.2.4 Escola Paz.....	80
4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS: INFORMAÇÕES ADVINDAS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	80
4.4 O CURRÍCULO POSTO E AS (IM) POSSIBILIDADES DE DESENVOLVÊ-LO.....	85
4.5 OFICINA METODOLÓGICA: DIÁLOGO COLETIVO.....	88
4.6 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS, COMO SE SENTEM DIANTE DE DETERMINADAS ATIVIDADES.....	94
5 CAMINHOS PARA INTERVENÇÃO: UMA PROPOSIÇÃO PARA MELHORIA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 4º E 5º ANO.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
7 REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	113
APÊNDICE A- Questionário direcionado aos professores participantes de pesquisa.....	114
APÊNDICE B - Questões norteadoras para a composição de texto narrativo pelos professores sobre suas turmas.....	115
APÊNDICE C Atividade feita por crianças de 5º ano, apresentada aos professores na Oficina metodológica.....	116

INTRODUÇÃO

Minha história como professora se iniciou em 1998, quando fui aprovada no concurso público realizado na cidade de Ibititá- Bahia, onde vivi toda a minha história pessoal e profissional. Iniciei meu trabalho docente com uma turma multisseriada (2ª e 3ª série), foi um ano muito conflituoso para mim, não sabia como trabalhar com “duas turmas” ao mesmo tempo. Nos anos seguintes e até o presente momento minha atuação vem acontecendo em turma regular, porém não demorou a perceber que as classes de 5º ano que a mim chegavam a cada ano, podem ser consideradas multisseriadas, são estudantes do mesmo ano, porém com vários níveis de aprendizagem, chamo a atenção que em de 2017, ano de realização dessa pesquisa, encontro uma turma com o mesmo problema supracitado. A consolidação do processo de alfabetização tornou-se para mim um dos desafios mais instigantes ao qual venho enfrentando ao longo do percurso, dada a complexidade de lecionar em turmas com muitas crianças não alfabetizadas.

Depois de muitos cursos concluídos nessa minha trajetória docente, eis que surge o Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ao adentrar no universo UFBA, me reporto a Barthes, “um sujeito impuro que se acolhe numa casa onde reinam a ciência, o saber, o rigor e a invenção disciplinada” (2005, p. 3). Minha inserção no Mestrado além de ser uma porta de entrada para meu crescimento pessoal e conseqüentemente profissional trouxe-me a oportunidade de pesquisar e buscar apoio para minimizar uma problemática tão presente nas turmas de 4º e 5º ano, (Crianças não alfabetizadas), um problema que exclui, estigmatiza e discrimina. Muitas vezes essas crianças são adjetivadas de desinteressadas e indisciplinadas.

A presente pesquisa intitulada “**Desafios e possibilidades de intervenção pedagógica para a consolidação do processo de alfabetização em turmas de 4º e 5º ano em escolas do município de Ibititá - Bahia**”, constitui-se em um Projeto de Intervenção, o mesmo versa sobre as possibilidades de intervenção em turmas de 4º e 5º ano com crianças não alfabetizadas tendo como foco uma melhoria na aprendizagem dessas crianças através de um apoio especializado, sobretudo em relação ao processo de alfabetização e letramento, sendo este uma condição necessária para que a criança consiga construir o conhecimento emergente nos anos seguintes, sabendo atender as exigências de uma sociedade grafocêntrica .

A meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) sendo também meta do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Ibititá (Lei de 745/2015), preconiza que o estudante seja alfabetizado até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, aos oito anos de idade¹, no entanto essa meta ainda está distante de ser alcançada. Como professora de turmas do 5º ano, antes 4ª série², há mais de quinze anos atuando nessas classes, reitero que em geral as turmas são compostas por muitas crianças que sequer domina o sistema alfabético de escrita. Essa problemática me inquieta muito e me deixa insatisfeita, pois muitas crianças ficam prejudicadas, essa “minha” realidade foi a motivação que impulsionou - me a realizar essa investigação.

O desenvolvimento desse projeto de intervenção deu-se em movimento de permanência e deslocamento. A permanência no meu ambiente de trabalho, exigência básica do Mestrado Profissional, uma experiência que permitiu um olhar sobre mim, e no movimento de travessia, o deslocamento para o espaço do outro. Nessa travessia, como dizia Guimarães Rosa : “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (ROSA, 2001, p. 81.) A travessia, em “A terceira margem do rio”, representa a simbologia da existência humana, o rito de passagem, um desejo de mudança, de ver as coisas sob um novo olhar, a busca da identidade. Essa investigação buscou a compreensão da realidade, de como os sujeitos participantes (professores) atuam em suas práticas de sala de aula, de como estão as crianças atuantes nas turmas de 4º e 5º ano em face à aprendizagem, e partir daí pude ter um olhar mais amplo dessa realidade e as possibilidades de intervenção e melhoria . Para tanto defini como objetivos gerais:

- Analisar as concepções e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 4º e 5º ano das escolas da sede do município de Ibititá- Bahia, no atendimento aos alunos não alfabetizados;

¹ Ressalto que na Produção desse trabalho a exigência da alfabetização até os oito anos ainda está posta, porém a Base Nacional Curricular Comum prevê que a criança seja alfabetizada até o segundo ano do ensino fundamental, por volta dos sete anos de idade.

² Após a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental de 8 anos passou a ser de 9 anos. A nomenclatura foi alterada para o quinto ano.

- Fomentar a elaboração de uma proposta diferenciada de ensino e aprendizagem que possibilite um apoio específico as crianças que estudam no 4º e 5º ano que não tiveram sua alfabetização consolidada.

Frente aos objetivos específicos procurei:

- Observar a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas do 4º e 5º ano tendo em vista o conhecimento de suas experiências pedagógicas;
- Identificar as dificuldades dos professores no apoio às crianças não alfabetizadas;
- Discutir os aspectos apresentados pelos professores sobre as dificuldades dos alunos;
- Identificar metodologias apropriadas de ensino referentes ao 4º e 5º ano;
- Definir estratégias possíveis de promoção da aprendizagem das crianças através do Projeto de Intervenção.

Com a consciência que as crianças são as principais prejudicadas nesse universo de diversos aspectos capazes de interferir no processo de aprendizagem, volto a atenção para as concepções de alfabetização e letramento, nesse viés é pertinente o enfoque de teorias de aprendizagem para a compreensão de como a aprendizagem acontece. Durante todo o processo de construção dessa pesquisa, busquei aportes epistemológicos para sua sustentação a fim de compreender com mais propriedade as concepções de alfabetização, dada a sua complexidade.

O aporte metodológico é configurado como uma pesquisa qualitativa, não é uma pesquisa puramente etnográfica, mas traz elementos da etnografia, a mesma é desenvolvida no campo de saberes e práticas educativas docentes, na qual a observação, o questionário, a entrevista e o diálogo coletivo corroborou com o desenvolvimento dessa investigação.

A escola é uma instituição constituída para promover justiça social, nessa premissa qual sentido tem uma instituição com essa função, continuar a reproduzir as desigualdades tão presentes na sociedade? Quando privilegiamos um grupo em detrimento de outro, ainda que não seja intencional, contribuimos involuntariamente para reforçar as desigualdades. Acredito que quando ignoramos a carência de aprendizagem trazida na bagagem dos alunos, estamos sendo cúmplices de um sistema excludente que mais cedo ou mais tarde forçará o estudante a abandonar a escola, e como enfatiza Zen (2014), ficará “pelo meio do caminho”.

Constata-se, de acordo Oliveira (2007) uma quase universalização do ensino. A expansão significativa das oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar data-se em fins do século XX no que diz respeito ao acesso. Para o autor, a democratização do acesso, realça a visibilidade da exclusão na escola. Essa exclusão pode ser provocada pelo não-aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente. Em face a essa situação, esse projeto de intervenção promove um diálogo sobre o ensino que é oferecido, e as possibilidades de torná-lo mais viável para a descontinuidade da desigualdade na aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a instituição escolar pode fazer alguma diferença se a dimensão pedagógica for mais cuidadosamente estudada, planejada, objetivada e priorizada.

Apresento agora a forma como o trabalho está organizado, além dessa parte introdutória, o mesmo se dispõe em seis partes: Na parte um, abordo as controvérsias das avaliações externas no município de Ibititá, se há um avanço na qualidade da educação, o que é possível fazer com aqueles que não acompanham esses avanços? Trago questões dos documentos instituídos que asseguram a qualidade da educação como aparato legal para o fortalecimento do Projeto de Intervenção como instrumento possível para essa qualidade sair do contexto do texto para o contexto da prática.

Na parte dois, realizo um estudo teórico sobre a alfabetização e letramento imbricados por uma análise das teorias da aprendizagem e suas contribuições para a concepção de metodologias de ensino.

A política de formação de professores a partir das propostas governamentais, os percursos formativos no município de Ibititá, é questão discutida na parte três, nesse contexto, há um enfoque nos programas de capacitação oriundos da esfera macro e questiono a carência de uma formação local alicerçada na realidade a qual é o *lócus* dessa investigação. O diálogo entre estudiosos sobre a formação docente contribuiu significativamente com a temática desse estudo, levando em consideração a importância da formação docente para a melhoria do ensino e conseqüentemente da aprendizagem das crianças.

A formação é um dos mecanismos de construção de identidade docente, através dela e experiência cotidiana em sala de aula, o sujeito se constitui professor, assim uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam em educação, manifestando-se e transformando o que acontece a sua volta, nesse sentido aponto a

necessidade da formação docente considerando o princípio da horizontalidade³, tendo em vista as situações vivenciadas pelo professor no âmbito da sala de aula com vistas a modificar a realidade que o inquieto. Essa discussão é alicerçada nos estudos de Imbenòn com ênfase na formação coletiva no regime de colaboração entre os professores. Zeichner e Nóvoa entram nesse diálogo fortalecendo a ideia da formação docente, para possivelmente “criar lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas” (NÓVOA, 2007). Os saberes necessários docente para o fomento da aprendizagem e a prática pedagógica em turmas com desníveis de aprendizagem compõe também a discussão desse espaço.

Na parte quatro explicito o percurso metodológico utilizado para o acontecer da pesquisa, os dados coletados foram analisados, as concepções e falas dos professores que participaram da pesquisa foram transcritas e escritas da forma como estavam. O material foi produzido por meio da observação no âmbito das escolas, e na dinâmica da sala de aula dos professores colaboradores. O questionário com questões abertas foi utilizado para uma melhor compreensão da prática pedagógica, esse instrumento propiciou aos sujeitos da pesquisa um momento de reflexão sobre si e o trabalho pedagógico que conseguem desenvolver. Uma oficina metodológica foi realizada com todos os professores atuantes o 4º e 5º anos atuantes nas escolas pesquisadas. Denominei essa parte por “Diálogo coletivo”, uma atividade que nos possibilitou uma interação e o conhecimento da vivência dos colegas no seu espaço de atuação, as salas de aula.

Nesse contexto, os professores envolvidos na pesquisa são os principais colaboradores para a culminância do Projeto de Intervenção, pois além de explicitarem a realidade em que vivem nas escolas, propõe mudanças e estratégias de reorganização do currículo adequando-o às necessidades de aprendizagem das crianças de 4º e 5º ano que não estão alfabetizadas.

Na parte cinco explicito a proposta de intervenção, a mesma sugere uma rede de colaboração com o envolvimento dos professores das turmas de 4º e 5º ano das escolas envolvidas na pesquisa, a participação dos pais ou responsáveis pelas crianças e o apoio da Secretaria de Educação do município de Ibititá.

Por fim, na parte seis trago as considerações finais, momento que faço uma síntese dos elementos constantes no trabalho.

³ Uma formação baseada na horizontalidade, valoriza a colaboração e reciprocidade objetivando uma intervenção em uma dada realidade. (Keim 2012).

Frente à realidade exposta, ressalto a relevância dessa investigação, e proponho uma intervenção que venha diminuir o problema da não alfabetização de alunos em turmas de 4º e 5º ano das escolas do município de Ibititá, reitero a necessidade de um apoio especializado a essas crianças, já que a alfabetização é uma exigência para a vida contemporânea, para seguirem seu percurso construindo o conhecimento em cada etapa escolar. Assim, é relevante dizer que os sujeitos devem não apenas decodificar sons e letras, mas principalmente ser capazes de dar significações às leituras, compreendendo-as no contexto social ao qual estão inseridos.

1 ASPECTOS NORTEADORES DA PESQUISA E OS CAMINHOS LEGAIS QUE INSTITUEM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Nesta parte trago delinea-se os aspectos norteadores da pesquisa em seu sentido técnico e legal, em especial na observância do enquadramento das crianças ao Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), destacando as controvérsias entre resultados e qualidade da educação/alfabetização no município de Ibititá. Desta forma, discuto a necessidade de enxergar as crianças que não se enquadram no índice de qualidade previsto pelo IDEB, e a elaboração de um projeto educativo que priorize a flexibilidade curricular no intuito de atender as peculiaridades inerentes à aprendizagem das crianças.

Posteriormente, faço um breve estudo dos documentos legais que regem a educação, citando e discutindo artigos que asseguram a qualidade da educação, e a abordagem do ciclo das políticas Ball & Bowe (1992). Os contextos da influência, da produção de texto e da prática estão relacionados, aponto para a importância do contexto da prática na elaboração de política pública que melhore a aprendizagem das crianças.

1.1 CONTROVÉRSIAS ENTRE RESULTADOS DO IDEB E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

As pesquisas em educação, no referente ao ensino fundamental são voltadas em grande parte à alfabetização tendo em vista os anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano, etapa na qual teoricamente a criança deva ser alfabetizada. Muitos métodos foram desenvolvidos na tentativa de que esse processo seja consolidado no tempo pensado para a alfabetização. Posteriormente, abordo com alguns detalhes sobre a questão dos métodos para o processo de alfabetização.

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados, municípios e também do Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017). O município de Ibititá está entre os 5421 municípios que aderiram ao PNAIC.

Em entrevista concedida à Plataforma do Letramento⁴, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, coordenadora geral do PNAIC da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), afirma que

⁴ A Plataforma do Letramento é uma página da Web que nasce da ideia de se criar um espaço para a reflexão, formação, disseminação e produção de conhecimento sobre o letramento. (...) pretende criar

o Pacto é uma política de continuidade do governo brasileiro em relação à formação dos educadores. “Ele [o PNAIC] é uma política educacional mais aprofundada, pois reúne três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, de avaliação e a disponibilidade de materiais didáticos nas escolas, para o uso do educador e do aluno” (FRADE, 2015)

É compreensível a preocupação dos pesquisadores em realizar estudos teóricos e empíricos em alfabetização, já que esse período é primordial para a construção das bases para aprendizagem e conseqüentemente a sequenciação da escolaridade sem maiores dificuldades. Porém, após o término do ciclo de alfabetização, não se percebe uma preocupação em pesquisas que abordem a aprendizagem alfabética das crianças que possivelmente não foram alfabetizadas. Nessa perspectiva o analfabetismo, apesar de representar uma 'perversão' social incomparável, não pode ser entendido como um fato consumado, sem alternativas.

Quando se trata de educação, especialmente sobre alfabetização e letramento, emerge uma gama de discussões que motivam estudos, pesquisas e projetos com o intuito da superação de empecilhos para a efetivação da aprendizagem das crianças que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando o currículo proposto pelo sistema de educacional brasileiro, e a meta 5 do PNE: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental percebe-se uma precariedade na leitura e na escrita alfabética desses estudantes.

Com a regulamentação do decreto n. 6.094/2007, que implantou o Plano de metas compromisso todos pela educação, ficou estabelecido que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica seria o indicador da qualidade da educação brasileira. Neste documento, o capítulo 2 é dedicado especialmente ao Ideb, conforme pode ser constatado em seu artigo 3º,

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. (BRASIL, 2007)

uma comunidade de referência para educadores, professores, gestores e demais profissionais que têm se dedicado a assegurar o direito ao pleno acesso ao mundo da escrita para todos os brasileiros, como garantia do aprendizado ao longo da vida e da participação ativa e autônoma nas diversas esferas do mundo social.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a dez e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Sistema de Avaliação Básica (SAEB) ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. Assim o Ideb, constitui-se em um condutor de política pública em prol da qualidade da educação e as escolas estimuladas a buscar o sucesso escolar de seus alunos evitando a reprovação e a evasão.

No cenário nacional, o último Ideb, mostrou que houve avanço na qualidade da educação no Ensino Fundamental, anos iniciais. A meta nacional projetada pelo MEC era de 5,2, no entanto o resultado alcançado foi 5,5 (BRASIL, 2015). A tabela 1 mostra a evolução do índice no município de Ibititá, observa-se que em 2013 ficou em 4,5 ultrapassando a meta que era 3,8. Para 2015 o índice superou a meta de 4,1 permanecendo com 4,5. É válido ressaltar que o município superou a meta definida pelo MEC, contudo permaneceu estável em relação a 2013.

Tabela 1 – Ideb no município de Ibititá – Bahia em 2015

Resultado do IDEB- 5º ano														
Ideb Observado							Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ibititá	2.7	3.5	3.4	4.1	4.5	4.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

Fonte: Inep 2015 – Prova Brasil

Os dados da tabela 2 sinalizam um crescimento da quantidade de alunos com aprendizado adequado em leitura e interpretação entre os anos de 2011 e 2015, porém apesar do

crescimento, nota-se que a maioria das crianças que realizaram a prova ainda está com aprendizado inadequado.

Os referidos resultados confirmam o que venho sempre dizendo na escrita desse trabalho, muitas crianças não foram alfabetizadas até o 3º ano, passam pelo 4º e chegam ao 5º ano sem habilidades em leitura e interpretação, dessa forma a criança dificilmente conseguirá construir um conhecimento profícuo frente aos conteúdos propostos para ano e a complexidade dos textos que a cada ano vai aumentando.

Tabela 2: Aprendizado adequado em leitura e interpretação: Língua Portuguesa

Resultados de leitura e interpretação: Língua Portuguesa	
ANO	Percentual de alunos, sobre ao aprendizado adequado
2011	14%
2012	13%
2015	24%

Fonte: Inep 2015 – Prova Brasil

Apesar dos avanços numéricos demonstrados pelo Ideb, o cotidiano da sala de aula demonstra uma realidade díspare. As avaliações externas como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Saeb que chegam à rede de ensino de Ibititá não explicitam a realidade das instituições em suas individualidades. Como docente de turmas de 5º ano, percebo a disparidade de aprendizagem entre os estudantes dessas turmas, conviver cotidianamente nesses espaços micros (salas de aulas), permite-me conhecer as discrepâncias entre resultados numéricos e situação precária da aprendizagem dos estudantes.

Em 2015, 197 alunos realizaram a Prova Brasil no município de Ibititá. A tabela 3 apresenta os resultados em percentuais quantificados em 2015, e evidencia um número elevado de crianças com pouco aprendizado e nenhum aprendizado totalizando 71%, quanto ao aprendizado proficiente, considerado o esperado para as crianças que estão no 5º ano, o número é mínimo, apenas 17%. Observa – se através desses números uma larga distância para se chegar pelo menos na metade de crianças com o aprendizado proficiente em leitura e interpretação.

Tabela 3: Proficiência de leitura e interpretação

Resultado de Proficiência de leitura e interpretação – 5º ano	
Avançado - além da expectativa	7%
Proficiente - aprendizado esperado	17%
Básico - pouco aprendido	45%
Insuficiente – quase nenhum aprendizado	31%

Fonte: Inep 2015 - Prova Brasil

Não se trata aqui de desconsiderar os avanços gerais demonstrados pelos resultados do Ideb, explicitados aqui na tabela 1, mas de fomentar uma discussão sobre aqueles (crianças) que não se enquadram nessa qualidade. Os desacordos percebidos por nós que lidamos diariamente com as crianças talvez se explique pela inoperância da escola em buscar estratégias que envolvam todas as turmas numa educação contextualizada, nesse sentido é comum atribuir a responsabilidade ao professor do 5º ano na qualidade dos resultados. Assim, percebe-se a preocupação da rede de Ibititá, mais evidente no ano em que as crianças são submetidas à Prova Brasil. Desde quando essa avaliação chegou ao município de Ibititá, é notório também o empenho da rede em abolir a reprovação, para tal, “a reprovação interfere nos resultados do Ideb.”

É válido ressaltar que o Ideb se utiliza de dois fatores que indicam uma determinada concepção de qualidade na educação, o rendimento e o desempenho, sobre isso Castro fala que,

O desenho do indicador evita que os sistemas de ensino direcionem suas ações para um dos seus componentes, ou seja, uma escola que reprova sistematicamente, fazendo que muitos alunos abandonem os estudos antes de completar a educação fundamental, não é desejável mesmo que os poucos alunos sobreviventes tenham bom desempenho nas provas nacionais. Também não é desejável uma escola que aprova em massa, sem dar atenção à qualidade da aprendizagem de seus alunos, pois não adianta alcançar taxas elevadas de conclusão dos ensinos fundamental e médio, se os alunos aprendem pouco na escola. (Castro, 2009, p. 12)

Para tanto, as escolas devem sim se preocupar em diminuir a reprovação, mas há de se comprometer com a promoção da aprendizagem das crianças, para evitar que estas sejam aprovadas sem os devidos conhecimentos para ingressarem em cada etapa da escolaridade. E isso requer a implementação das políticas públicas de melhoria na educação, com vistas a um

planejamento institucional pedagógico que alvejem também as crianças em situação de pouco aprendizado ou nenhum aprendizado.

Entende-se que o Ideb se configura como importante indicador da situação educacional brasileira, contudo deve-se considerar que a qualidade da educação é algo difícil de medir pelo fato da educação ser um campo subjetivo e heterogêneo, com resultados nem sempre observáveis e mensuráveis. Diante do exposto, reitero a disparidade entre os números gerais observados no município e o número considerável de alunos não alfabetizados em turmas do 5º ano. Quando falo aqui de não alfabetizados refere-se a questões inerentes a conhecimentos alfabéticos que os estudantes deveriam alcançar no ciclo inicial do Fundamental, 1º ao 3º ano.

Obviamente que uma proposta pedagógica deve ser pensada e organizada desde a primeira etapa da escolaridade, porém dentro dessa proposta há de se considerar a flexibilidade curricular no intuito de atender as peculiaridades inerentes à aprendizagem das crianças. Conforme Soares (2013, p. 15), “Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita.” Essa ideia, talvez tenha gerado a compreensão por parte das instituições de ensino que mesmo que o aluno não compreenda o sistema alfabético no tempo “certo”, no período subsequente, esse processo será adquirido sem maiores dificuldades. Assim é pertinente a ideia de que,

[...] de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento: etimologicamente o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar a aquisição do alfabeto”, ou seja ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. (SOARES, 2013,p. 15, grifos da autora)

Todavia, acredito que a alfabetização não deve ficar restrita as técnicas de se ensinar a ler e escrever apenas, alfabetizar envolve uma série de procedimentos didáticos diversificados. Ler para os alunos, criar situações de escrita de palavras, de frase e até de pequenos textos, e propor atividades voltadas à apropriação da escrita alfabética são importantes para o ensino da leitura e da escrita iniciais.

É evidente que o ofício do professor é cuidar que o aluno aprenda. Ensinar e aprender exige esforço e disciplina. Porém a tarefa de ensinar em uma classe de 5º ano com muitas crianças que não ainda não foram alfabetizadas, consiste em um trabalho complexo e muitas vezes

“surreal”. Refiro-me ao 5º ano, por trabalhar nessas turmas, mas de certo os docentes do 4º ano sentem a mesma dificuldade, pois se essas crianças adentram ao 5º ano, é porque passaram pelo 4º. A defasagem na alfabetização causa barreiras na aquisição dos conhecimentos preconizados para o 4º e 5º ano, uma vez que o PCN de Língua Portuguesa prevê para essa etapa:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para conhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para adotá-las;

[...]

- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases. (BRASIL, 1997, p. 124)

Perante os objetivos previstos, é bem complexo atingi-los, sem que os estudantes não tenham anteriormente adquirido as habilidades e competências⁵ de alfabetização. Chamo atenção que me refiro aos PCNs para falar do currículo nacional, visto que desde que foram postos em ação, são utilizados por muitas redes de ensino para organizar seus currículos, mas recentemente foi homologada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pelo MEC em 20 de novembro de 2017, certamente, *a posteriori* a base servirá de referência para as redes organizarem seus currículos.

A experiência e o tempo de docência me mostram que não existem turmas homogêneas. Em uma mesma classe, ainda que não seja multisseriada, há diferentes níveis de aprendizagem, e o sucesso das crianças ocorre *a priori* pela ação habilidosa, compromisso e disponibilidade do professor para fazer um trabalho diferenciado com o intuito de atender a todos. A meu ver, o ensino precisa ser repensado para que alcance a aprendizagem das crianças mesmo em turmas com saberes tão diversificados, ou seja, uma parte possui as competências necessárias para o ano e outra se encontra no nível não alfabético.

⁵ Segundo Perrenoud (1999, p. 30): "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

Diante do exposto, reitero então a complexidade da prática docente quando o objetivo é promover uma aprendizagem eficaz em consonância com a proposta curricular definida para cada etapa da escolaridade. Ressalto aqui que a rede municipal de Ibititá não tem uma proposta pedagógica implementada. O currículo que a rede utiliza é o que está descrito nos livros didáticos em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN. Dados descritos no Plano Municipal de Educação explicitam que

em 2010, estima-se que a população do município de Ibititá era de 3.600 crianças entre 4 e 14 anos de idade. Dessas crianças a maioria está matriculada no ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Os três primeiros anos do ensino Fundamental compõem o primeiro bloco da organização escolar em ciclos – Bloco Inicial de Alfabetização, tendo como princípio a progressão continuada das aprendizagens e sem reprovação. O objetivo dessa organização é que os estudantes estejam alfabetizados até o final do 3º ano, ou seja, leiam e escrevam proficientemente, na perspectiva do letramento, com a possibilidade de reprovação apenas ao final do 3º ano, com documentos que comprove a não apropriação das competências e habilidades, ao decorrer do segundo ciclo, 4º e 5º ano, aos alunos que não conseguem alcançar as competências e habilidades para esse ciclo, são retidas (IBITITÁ, 2015).

Esse fragmento retirado do PME, demonstra como a rede de ensino se organiza, considera o ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano sem possibilidade de reprovação. Dessa forma todo aluno que concluir o 3º ano, ainda que não esteja alfabetizado é promovido, sendo reprovado apenas sob a apresentação de documentos, como afirma o PME. Segundo as propostas de implantação dos ciclos, segundo Mainardes (2009), a reprovação é possível apenas no final de cada ciclo e, em algumas experiências, ela é totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão dos alunos.

A retenção/reprovação é vista por grande parte dos educadores como “(...) mecanismo necessário para garantir aprendizagem, mesmo que não seja para todos os alunos, atribuindo-se a ela um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem (...)” (BARRETTO; SOUZA 2004, p.16). Percebo a retenção como mais um mecanismo de exclusão, podendo ter alguma eficácia, em qualquer ano de escolarização, se o aluno receber um apoio específico focado em suas dificuldades.

Assim uma política pública educacional municipal elaborada com base em dados demonstrados pela escola pode contribuir para minimizar a problemática que possivelmente envolverá as crianças que não conseguem sair do 3º com as competências e habilidades de alfabetização, visto que nos anos subsequentes, 4º e 5º ano o currículo direcionado para esses

anos torna-se sem sentido e além das necessidades de aprendizagem que esses estudantes possuem.

No contexto de uma política pública para fins de melhoria na aprendizagem da referidas turmas, é válido pensar a existência desses sujeitos, como sujeitos de direitos, levando em conta a democratização da educação concebida não somente com a inserção de todos nos espaços da escola, mas assegurando a qualidade desse atendimento. É necessário conhecer o passado escolar desses meninos e meninas, para compreender a dimensão de suas aprendizagens e dificuldades, pensar sobre o que pode ser feito no agora, pois é no presente que as coisas podem ou não acontecer.

O diagnóstico de não alfabetização em crianças estudantes das classes de 4º e 5º ano poderia ser um indicador de uma investigação do início do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano, obviamente que o ciclo de alfabetização carece ser problematizado, no entanto se as crianças passam por essa etapa e não obtém êxito nos saberes, mas ainda assim seguem sem as competências exigidas, entendo que não podemos continuar a abandoná-las.

Desse modo, a construção de um projeto educacional que priorize o ensino em consonância com a aprendizagem das crianças faz-se necessário. Um projeto que promova a reconstrução da escola envolvendo-a na responsabilidade em oferecer boas condições de ensino para uma aprendizagem eficaz, mesmo àquele que segundo os discursos “não quer aprender, não tem acompanhamento familiar...”, pois se a escola continuar a ensinar uma parte dos alunos e seguir abandonando outros sobre a ótica do desinteresse discente, da negligência da família, estará operando na pedagogia do privilégio.

1.2 CONSIDERAÇÕES LEGAIS QUE ASSEGURAM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, UM OLHAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais que regem a educação básica do país definem direitos a serem adquiridos em cada etapa da escolaridade. É coerente observar que o documento elaborado seja em âmbito nacional, estadual ou municipal respalda-se na Carta Magna. O artigo 210 da Constituição Federal (CF), de 1988 determina que é dever do Estado fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação comum aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Em consonância com CF, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) 9394/96 assegura em seu artigo 9º, Inciso IV, incube a União 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 norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar a formação básica comum.

O Plano Nacional de Educação – PNE,(2014-2024) institui metas e estratégias para a política educacional para serem efetivadas no prazo de dez anos, a contar da data em que este fora instituído. O plano prevê metas estruturantes visando a melhoria da educação. O primeiro grupo de metas visa a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que garantam o direito a educação básica e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e a ampliação das oportunidades nacionais.

Concomitante com a hierarquia legal, o Plano Municipal de Educação de Ibititá foi elaborado em 2010 e avaliado em 2014 sendo adequado as novas diretrizes e metas do PNE. A elaboração do plano contou com a colaboração da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, através do Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM). O referido programa norteia – se pela LDBEN (9394/1996), pelo PME (Lei de nº 745/2015, 2014), Planos de Metas e Compromisso “Todos pela Educação e da Lei Orgânica do Município – (Lei nº 03/ 2009). Contou-se também com documentos e discussões locais resultantes de encontros pedagógicos, Jornadas Pedagógicas Municipais, formações do PACTO/PNAIC (IBITITÁ, 2015).

O PNE (2014), define na meta 2 “ Universalizar o Ensino Fundamental de 09 (nove)anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (catorze) anos, e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o ultimo ano de vigência deste PME. Para o cumprimento dessa meta o plano estabelece estratégias, objetivando:

2.1 garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para todos os estudantes do Ensino Fundamental, até o final do sexto ano de vigência do PME;

2.2 Organizar atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem pedagógicas em turno oposto, através do apoio pedagógico semanal pelos professores parceiros, que estão concluindo o curso na área da docência e de assistência social. [...] (IBITITÁ, 2015)

Ao pesquisar os referidos documentos encontro respaldo legal para subsidiar o trabalho a ser desenvolvido no Projeto de Intervenção ao qual apresento. Os documentos oficiais instituem o desenvolvimento de uma educação básica de qualidade, assim é pertinente não confundir quantidade com qualidade, como se institui a universalização do ensino, há de se desenvolver uma política para que a qualidade seja consolidada. Para melhor entender a elaboração dos documentos oficiais, fui buscar em Ball & Bowe (1992) citado por Mainardes, a abordagem

do “ciclo das políticas”. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006).

Ball & Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos se relacionam, e não tem uma dimensão temporal ou sequencial. Cada um apresenta lugares, grupos de interesses envolvendo disputas e embates. É no contexto da influência onde as políticas públicas são iniciadas, nessa arena os grupos de interesse disputam para influenciar as finalidades sociais da educação, (redes sociais dentro e em torno de partidos políticos do governo e do legislativo), aqui os conceitos adquirem legitimidade e discurso de base para a política. O contexto da prática é onde as políticas são interpretadas e ficam sujeitas a serem recriadas, (Bowe et al., 1992, p. 22) defende que

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Nesse pressuposto, pode-se entender que os professores agem por conta própria e as políticas públicas não obtêm os resultados desejados pela rejeição desses profissionais a essas políticas, o que não pode ser visto como algo danoso, pois as políticas nem sempre propõem ações capazes de resolver problemas aos quais vivenciam os professores no reduto das escolas. Vale ressaltar que os programas chegam a nível micro e muitas vezes, nós atuantes no contexto da prática não encontramos condições necessárias para colocar em prática o que se propõe o instituído.

Essa abordagem explicita que o professor tem papel ativo no processo de interpretação e implementação das políticas da educação, assim, suas ideias podem implicar na implementação das políticas educacionais. O discurso político tem como função ouvir

“vozes”. Segundo Ball (1992), na visão de Foucault, os atores serão imersos numa gama de discursos, porém alguns serão mais dominantes que outros. Provavelmente as vozes menos ouvidas serão as dos profissionais da educação, daqueles que convivem cotidianamente com as necessidades educacionais do Brasil.

Compreender o “ciclo das políticas” é compreender como as políticas são elaboradas, como uma abordagem que se interessa por demonstrar a complexidade que permeia as políticas educacionais, mostrando a intersecção entre micro e macropolíticas. Assim pensar os programas instituídos com foco na melhoria da aprendizagem traz uma compreensão de elaboração de uma política pública local para aproximar o instituído do instituinte.

O instituído traz em seus textos a proposta de uma educação de qualidade, portanto busco através desse projeto de intervenção fazer ecoar as vozes dos atores do âmbito micro da educação, o espaço da sala de aula, onde as experiências são vividas, as angústias são sentidas e a partir do que está instituído lançar estratégias que promovam uma melhor aprendizagem às crianças que necessitam de uma atenção mais direcionada para os saberes que necessitam aprender.

Ignorar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. A partir da recontextualização é produzido o discurso pedagógico.

O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos. O eficientismo da política curricular nacional se expressa não apenas nas Orientações Curriculares e nos Descritores. Expressa-se, também, de forma geral, pela defesa de uma associação estreita entre a educação e o mundo produtivo: o desejo de formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos. A lógica da produtividade escolar visa à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, e desconsidera o entendimento do currículo como política social e cultural.

2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta parte do trabalho, abordo o aporte teórico que está presente na formação inicial e continuada de professores, com base em autores contemporâneos do campo da alfabetização. Retomo a obra Piagetiana para a compreensão de como a criança constrói o conhecimento, e a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro também é colocada nesse estudo como base para a compreensão das hipóteses de escrita que as crianças apresentam. Essa compreensão faz-se necessária aos conhecimentos dos docentes ainda que sua atuação seja no ano em que supostamente as crianças já estejam alfabetizadas. Considero um diálogo pertinente, porque apresento também elementos da realidade e da pesquisa, fazendo com que o mesmo não se configure apenas teórico.

2.1 MÉTODOS E TEORIAS QUE INFLUENCIARAM A ALFABETIZAÇÃO: EQUÍVOCOS E CONTRIBUIÇÕES

Muito se discute no meio educacional acerca dos métodos de alfabetização e sua eficácia na aprendizagem das crianças. No Brasil, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização⁶, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: o desafio da aprendizagem da leitura e da escrita ao qual passam nossas crianças, especialmente na escola pública. Assim diz Mortatti (2006), o transcurso da história da alfabetização é marcado por disputas entre os métodos tradicionais e os modernos, enfatizados pelas orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita no combate ao analfabetismo.

A complexidade do processo de alfabetização promove, na linha da história, não apenas a construção de vários métodos que visaram ou visam ao adentramento dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) no universo da escrita, mas também a formação de professores que possam fazer frente àquela complexidade, pela síntese de conhecimentos oriundos de diferentes áreas. Além disso, a alfabetização aumenta o seu leque de aplicações através

⁶ Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da "parte" para o "todo") e analítico (do "todo" para a "parte"). Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou "todo" ou "parte", ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentencição, historieta, conto. (MORTATTI, 2006)

do acelerado advento de inovações tecnológicas oriundas da revolução digital –aos tradicionais modos de leitura somam-se outros, exigindo uma constante reformulação de condutas pedagógicas, a instalação de aparatos condizentes e a inserção de novos conteúdos curriculares nas escolas. (MORTATTI E FRADE, 2014. p. 8).

Com as mudanças sociais e políticas ocorridas no âmbito brasileiro, desde a instituição do modelo republicano de escola, o fracasso escolar tem sido alvo de sucessivos debates. O fracasso recorrente engendra soluções urgentes com a implementação de políticas pensadas para o ensino da leitura e da escrita inicial. Mortatti (2006) lembra que:

A face mais visível dessas discussões se foi configurando na questão dos métodos de alfabetização ou “querela dos métodos”, como passou a ser denominada. Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização).

Com a consolidação da escola como um lugar institucionalizado e vetor da cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e da escrita, a alfabetização fez-se um fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita. Assim a leitura e escrita torna-se nesse cenário objeto da educação formal, e são submetidos a organização sistemática e tecnicamente ensináveis e demandando a preparação dos professores. Nesse pressuposto a alfabetização se manifesta como um signo complexo da relação entre a educação e a modernidade, evidenciando sua importância para a eficiência da educação escolar.

No Brasil até os anos 1980 o ensino da alfabetização se deu pela alternância dos métodos sintéticos e analíticos, sempre com foco nos verbos ler e escrever, pressupostos considerados primordiais para só depois de vencida essa etapa atribuir complemento a esses verbos: ler textos, livros, histórias, escrever textos, etc. O método sintético estrutura-se dentro da teoria do behaviorismo, e é considerado um dos mais rápidos, simples e antigo método de alfabetização, podendo ser aplicado a qualquer tipo de criança. Para subsidiar a execução desses métodos foram criadas as cartilhas, os silabários. As cartilhas foram usadas por muito tempo nas escolas e ainda hoje estão implícitas nos livros didáticos.

Por muito tempo, gerações inteiras foram alfabetizadas com as cartilhas e muitos acreditam na eficiência das mesmas. Vale dizer que o objetivo das cartilhas é codificar e decodificar os signos, nesse sentido a mesma tinham resultados satisfatórios. Atualmente, diante da

exigência de leitura e escrita a alfabetização através das cartilhas tornam-se ineficazes, já que exige-se uma compreensão mais profunda do significado de ler e escrever, rompendo com a crença que ler e escrever é apenas codificar e decodificar.

A ênfase no ensino por transmissão, tem fulcro nas exposições orais do professor, a chamada aprendizagem por estímulo – resposta, o professor transmite o saber e os alunos acumulam e reproduzem as informações,(SANTOS & PRAIA, 1992). Nesse pressuposto, o aluno tem um papel passivo, no qual sua mente é um receptáculo de informações que supostamente serão úteis para sua vida. O professor que é o detentor dos saberes científicos tem seu papel sobreposto aos saberes do aluno, Cachapuz, Praia e Jorge (2000) observam que quase tudo reduz ao professor injetar nos alunos as “matérias” obrigatórias que são definidas ao longo do ano, importando, sobretudo os resultados finais em que cumprir os programa e preparar para os exames é compreendido como aprender o programa. Essa prática esteve presente no ambiente escolar e ainda hoje são princípios norteadores em muitas instituições de ensino, fazendo parte da nossa prática em dados momentos.

Com o surgimento das teorias cognitivo- construtivistas, é dada uma ênfase mais sólida do aluno como construtor do conhecimento, priorizando um caráter mais determinante às concepções prévias dos estudantes. O modelo piagetiano e de Ausubel impulsiona essas teorias, contrárias aos behavioristas, Piaget e Ausubel se preocuparam com o aprender a pensar e o aprender a aprender. (NOVACK e HANESIAN, 1981).

Os estudos teóricos de Ausubel e Cols (1981), enfatizam a aprendizagem *significativa*, um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Com esse pensamento também Moreira e Masini (1982) reitera que a *aprendizagem significativa* só ocorre quando o novo material que apresenta uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos disponíveis na estrutura cognitiva. Entende-se então que se conceitos relevantes não existem na estrutura cognitiva, a aprendizagem tende a ocorrer mecanicamente. Novack, (1989, p. 9) cita Ausubel: “o mais importante fator isolado que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe.”

Em consonância com Ausubel, compartilho desse pensamento, o conhecimento prévio sobre os conteúdos é salutar para a conexão de uma ideia nova com estruturas cognitivas já existentes. Percebo na minha prática pedagógica, o quanto a valorização do que as crianças já trazem de seus estudos anteriores seja na escola ou espaços não formais, onde também

constroem saberes que os auxiliarão no fortalecimento dos conhecimentos e até para facilitar o entendimento de novos saberes. “Nesse processo interativo entre o material recém-aprendido e os conceitos existentes é que está o cerne da teoria de assimilação de Ausubel, (Novack, 1981 p. 63). O conceito de organizadores prévios funciona como uma *ponte cognitiva* que deveria servir de ancoradouro para um novo conhecimento, Novack (1981). Essa concepção, implica o aluno como um construtor ativo do conhecimento e o que ele aprende e como aprende depende de seus interesses de suas capacidades mentais. Nesse pressuposto, os currículos instituídos precisa ser revisto e reorganizado de modo a aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem, desde as mais simples as mais complexas.

É válido trazer a discussão de alguns autores, cujas ideias são pertinentes sobre a aquisição da leitura e escrita. André e Kramer (1986) consideram no conceito de alfabetização que o domínio mecânico das técnicas da escrita não deve ser predominante, valorizando a possibilidade de apreensão significativa da escrita, em um processo de representação do mundo. Franchi (1985) avalia que, no processo de alfabetização, a função do professor é importante na organização de que as crianças necessitam, principalmente porque é preciso criar situações concretas para que elas, “[...] sem espontaneísmos, mas espontâneas, se exercitem na formação de sua disciplina intelectual”, por esse olhar é importante “deixá-la escrever livre e espontaneamente, não para que ela invente o seu próprio sistema idiossincrático⁷” (FRANCHI, 1985 p. 122), mas para que a partir de sua escrita, ainda que esta esteja em desacordo com a forma aprendida na escola, possam se constituir como um instrumento que a conduzira as formas mais elaboradas do sistema alfabético.

A compreensão do sucesso ou insucesso no processo de aprendizagem escolar requer uma compreensão de teorias desenvolvidas por estudiosos do comportamento humano. Há na constituição dos saberes escolares elementos imprescindíveis para o sucesso acontecer: O aluno, o professor e a situação de aprendizagem. Assim diz (MOREIRA, 1999), uma teoria da aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos de aprendizagem.

A formação docente que nos é dada orienta-nos implícita ou explicitamente através dos referenciais teóricos inerentes aos cursos de formação de professores, e corrobora com a

⁷ Que tem um sentido pessoal, intransferível. Característica comportamental peculiar a um grupo ou a uma pessoa. (HOUAISS, 2001)

prática pedagógica. Segundo (BIGGE, 1977, p. 3), “o homem não só quis aprender, como também frequentemente, sua curiosidade o impeliu a tentar aprender como se aprende.” A sala de aula é um laboratório vivo ao qual experimentamos cotidianamente as possibilidades de as crianças construírem o conhecimento que as oferecemos, enquanto profissionais capacitados para mediar e orientar a aprendizagem. Nesse pressuposto, conceber uma proposta de intervenção visando a melhoria da aprendizagem das crianças, faz-se relevante essa discussão sobre como o conhecimento é construído.

A Epistemologia Genética de Piaget (1971) teve grande influência no meio educacional. Essa teoria está centrada na explicação de como acontece a aprendizagem. Entende-se que quando se fala genético nessa ênfase, faz-se associação ao conceito de gênese, que significa a origem do conhecimento, desde que o indivíduo nasce até a morte. Em se tratando da aprendizagem, questiona-se: Como o sujeito aprende? Qual a origem do conhecimento? Assim a teoria piagetiana salienta a importância que tem o conhecimento em toda evolução do intelecto, em especial na criança e adolescente para chegar à fase adulta.

O método genético de pesquisa desenvolvido por Piaget refere-se ao acompanhamento científico de fatos que acontecem sucessivamente, numa evolução linear, por etapas a qual se denominou “estágios”. Suas pesquisas explicam que através desses, acontece o desenvolvimento do conhecimento em especial do intelecto. Balestra (2007) afirma que Piaget busca compreender o “sujeito epistêmico”, seus estudos se fundamentam na ideia do indivíduo em processo na construção do conhecimento.

Os estudos de Piaget influenciaram significativamente a concepção construtivista, visto que observa como a criança constrói o conhecimento, orienta e explicita essa construção. Conceber um ensino baseado nessa concepção, torna-se necessário que o professor conheça o aluno e a fase de desenvolvimento em que se encontra.

Segundo Piaget (1971), o construtivismo diferencia fatores variantes de invariantes no desenvolvimento cognitivo humano. Os fatores invariantes são aqueles que o indivíduo ao nascer recebe como herança uma série de estruturas biológicas pré-determinadas-sensoriais e neurológicas, que irão permanecer constantes ao longo de sua vida e vão predispor o surgimento de estruturas mentais. Os fatores variantes, podem ser representados pelo conceito de esquemas, que se transforma no processo de interação com o meio, buscando a adaptação ao que está a sua volta. Portanto, são “[...] dois processos complementares de um só

mecanismo, sendo o primeiro a parte interna de um ciclo e o segundo o aspecto externo (...)" (PIAGET, 1975a, p. 37-38)

Terra (2001) ressalta que o equilíbrio nunca é alcançado, devido ao fato de que nesse processo de interação sempre ocorre desequilíbrios. A busca do organismo para novas adaptações envolve os mecanismos de assimilação e acomodação, conceitos centrais do pensamento de Piaget.

De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento ocorre espontaneamente a partir de suas potencialidades neuronais e a interação com o meio, sendo o processo lento, ocorrendo por meio de graduações sucessivas através de estágios, Basso (2011).

Diaz (2011), relata que para Piaget, o meio oferece situações de conflito [de conhecimentos] que exige da criança determinado nível de conhecimentos que naquele momento ela não dispõe de forma a resolver determinada situação, obrigando-a, assim, a aprender um dado conhecimento para adaptar-se a tal situação: dar a resposta adequada ou, no caso inverso, a não dar a resposta certa e, portanto, manter o conflito (querer responder e não poder) e ainda não adaptar-se a essa situação até alcançar o nível de resposta adequado.

Esse relato remete-me a inúmeras situações vivenciadas por mim em meu caminhar de professora. Em meu laboratório vivo e dinâmico, meu ambiente da sala de aula, posso constatar a situações preconizadas por Piaget. Se uma criança ainda não conhece o código escrito e a ela for solicitado que se produza um texto escrito utilizando letras, de certo ela não conseguirá, haja vista a mesma não possuir em sua mente o conhecimento das letras. Então no meu entendimento seriam nesse caso esquemas.

Segundo Martí (1996, p. 23 citado por CORREIA, 2001 p. 557) a partir da teoria de Piaget é possível fazer algumas considerações a respeito das diretrizes educacionais: Outorgar ao aluno um papel central em suas aprendizagens, aceitar o processo de aprendizagem como um processo construtivo, lento, no qual o aluno deve carregar o peso da atribuição de significados, pensar que o processo de equilibração é essencial em qualquer construção de conhecimentos, defender um ensino favorável às situações nas quais ocorra esta aprendizagem significativa, não devendo ser um processo mecânico e repetitivo.

Para compreendermos como a criança aprende, vista pelo olhar de Piaget, faz-se imprescindível refletirmos sobre os estágios de desenvolvimento mental. Segundo o biólogo, entre 0 e 2 anos está o estágio sensório-motor; o Pré-operatório acontece dos 2 aos 6 anos; o

estágio Operatório- concreto ocorre entre 6 e 12 anos; por último acontece o estágio Operatório- formal de 12 anos em diante. Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia. (Cool e Gillieron, 1987).

Estágio 1: do nascimento até aproximadamente dois anos de idade, a criança se encontra no estágio sensório-motor, atingindo um nível de equilíbrio biológico e cognitivo que permite constituir uma estrutura linguística, isto é propriamente conceitual; e isso por volta dos 12 - 18 meses.

Estágio 2: terminado este período, ela adentra no estágio pré-operatório, calcado na constituição ainda incipiente de uma estrutura operatória, e permanece nele até completar mais ou menos 7 - 8 anos, sendo que o equilíbrio próprio é atingido aqui quando a criança está com a idade de 4 - 5 anos.

Estágio 3: operatório concreto. Com início no final do segundo estágio e calcado na capacidade de coordenar ações bem ordenadas em “sistemas de conjunto ou ‘estruturas’, suscetíveis de se fecharem” enquanto tais, ele tem duração, em média, até os 11 - 12 anos. E quanto, especificamente, ao nível de equilíbrio próprio, este acontece aqui por volta dos 9 - 10 anos.

Estágio 4: operatório formal, que se inicia ao final do terceiro e no qual o ser humano permanece por toda a vida adulta, atingindo um estado de equilíbrio próprio por volta dos 14 - 15 anos de idade. Assim, ao atingir essa fase, o indivíduo adquire sua forma final de equilíbrio que persistirá até a idade adulta. Nesse viés Rappaport (1981) entende que esta será a forma predominante de raciocínio utilizada pelo adulto. Seu desenvolvimento posterior consistirá numa ampliação de conhecimentos tanto em extensão como em profundidade, mas não na aquisição de novos modos de funcionamento mental.

Para Piaget (1983, p.236), “o desenvolvimento ocorre de forma que as aquisições de um período sejam necessariamente integradas nos períodos posteriores. É o “caráter integrativo” segundo o qual “as estruturas construídas numa dada idade se tornam parte integrante das estruturas da idade seguinte”. Nessa perspectiva o desenvolvimento cognitivo se inicia partir do nascimento. Entende - se que todo conhecimento construído pelo sujeito servirá de base para outras construções. A observação dos estágios definidos por Piaget ecoa nas etapas da

escolarização, pois assimilar certos conceitos sem ter adquiridos outros é uma atividade bastante complexa.

2.2 A INFLUÊNCIA DA TEORIA PIAGETIANA PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR E A CONTRIBUIÇÃO ÀS PESQUISAS DE EMILIA FERREIRO

Segundo Coll (1992, p.172), “ao que se sabe, ele [Piaget] nunca participou diretamente nem coordenou uma pesquisa com objetivos pedagógicos.” O objetivo da teoria piagetina foi definir, a partir da perspectiva da biologia, como o sujeito passaria de um conhecimento menor anterior para um nível de maior conhecimento.

O modelo piagetiano veio a se tornar uma das mais importantes diretrizes no campo da aprendizagem, nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil. Coll (1992) fala que a aplicabilidade da teoria em discussão não obteve resultados práticos tão frutíferos. As razões segundo ele é o difícil entendimento do seu conteúdo conceitual; dificuldades de ordem técnica, metodológica e teórica no uso de provas operatórias concretas exigindo um alto grau de especialização e de prudência profissional; predominância no “como” ensinar e colocar objetivo do “o que” ensinar em segundo plano, contrapondo assim ao caráter fundamental que é a transmissão do saber acumulado culturalmente, uma das funções da instituição escolar. Coll continua falando que a ideia básica do construtivismo de que a planificação da aquisição do conhecimento está a cargo dos alunos, acaba por não explicar o caráter da intervenção do professor e a ideia que o indivíduo se apropria dos conteúdos em conformidade de suas estruturas cognitivas, no qual o objeto a conhecer não está nem além, nem aquém da capacidade do aprendiz.

Essa leitura do pensamento de Coll me faz reportar os entendimentos que tive sobre as pesquisas de Piaget, ainda no curso do Magistério, quando estudava os estágios e ao comparar com a vivência que eu tinha com crianças, especialmente de 0 a 2 anos, podia comprar os resultados das pesquisas do epistemólogo em consonância com as ações daquelas crianças. Mas só aprofundi um pouco mais em tais estudos no curso de Pedagogia na disciplina de Estágio, nesse período eu já atuava como docente há sete anos. Era preciso desconstruir equívocos provocados nos cursos de capacitação que tínhamos tido. Um desses equívocos era de que não podia corrigir o aluno, sendo o aluno construtor de seu conhecimento o professor não precisaria intervir.

As incongruências ocorridas diante da tese piagetina são reais, assim como outras teorias, porém é válido ressaltar como contribuições contundentes desse pensamento: a) a possibilidade de estabelecer objetivos educacionais, uma vez que a teoria fornece parâmetros importantes sobre o processo de pensamento da criança, relacionados aos estágios de desenvolvimento; b) em contrário a visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como estratégias usadas pelo aluno na tentativa da aprendizagem de novos conhecimentos; c) outra contribuição do enfoque psicogenético foi lançar a luz dos diferentes estilos individuais de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Apesar dos complicadores decorrentes da “dicotomia entre os aspectos estruturais da explicação genética” e da tendência dos projetos privilegiarem em grande parte, um reducionismo psicologizante em detrimento do social, considera-se que a teoria psicogenética trouxe contribuições importantes ao campo da aprendizagem escolar, diz Coll (1992).

Para Abreu (2010), dentre as teorias do conhecimento já elaboradas, é possível que a Epistemologia Genética seja uma das mais completas não só porque abrange a aquisição de conhecimentos pelo homem, desde o nascimento até a idade adulta, mas também porque ela procura responder, com certo nível de detalhamento prático e teórico a construção do conhecimento, e quais são os processos naturais - cognitivos dessa aquisição.

A teoria piagetiana influenciou os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as pesquisadoras desenvolveram seus estudos sobre os fatores estruturantes da construção da linguagem oral e escrita no processo de alfabetização partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre a escrita, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita, (MENDONÇA E MENDONÇA, 2011).

A teoria formulada e comprovada por Ferreiro e Teberosky foi divulgada pela sua primeira obra publicada no Brasil, em 1986, a Psicogênese da Língua Escrita. Foi a partir desse estudo que o olhar sobre a alfabetização tomou um novo rumo influenciando distintos programas estaduais de alfabetização e, mais tarde, em âmbito nacional, sobretudo nas décadas de 80 e 90, quando o denominado “construtivismo” foi tido como solução para os altos índices de reprovação. A teoria psicogenética inspirou a produção dos referenciais curriculares nacionais para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Emilia Ferreiro definiu a alfabetização segundo os pressupostos piagetianos negando a visão associacionista, a pesquisadora procura se afastar do modelo tradicional de alfabetização como forma de criticar o ensino puramente mecanicista, segundo a pesquisadora,

[...] o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 21).

Com a emergência da teoria construtivista, a concepção do processo de alfabetização focado em escrever e ler apenas, se rompeu e suscitou o debate em torno da alfabetização com ênfase na associação da aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. MORTTATI (2006) afirma que o construtivismo não se configura como um método, mas como uma mudança conceitual radical no cenário brasileiro das discussões pedagógicas. A partir do referencial construtivista, o foco das discussões sobre os métodos de ensino foi deslocado para o sujeito que aprende, ou seja, o processo de aprendizagem da criança. Ao pregar o abandono de tradicionais concepções teórico-metodológicas, o construtivismo contribuiu para o processo de desmetodização da alfabetização. Soares (2013, p. 8) enfatiza:

A perspectiva psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”.

Essa mudança paradigmática na área da alfabetização trouxe aos educadores uma compreensão da trajetória da criança em busca da descoberta do sistema alfabético. Entretanto, é preciso reconhecer que também trouxe equívocos e falsas inferências que podem explicar a “desinvenção da alfabetização”, expressão entendida por Soares (2003) como a progressiva perda da especificidade da alfabetização, ou seja, quando o ensino da língua

escrita se voltou diretamente para a faceta psicológica da alfabetização, se desligou da faceta lingüística (fonética e fonológica).

De certo a alfabetização, nos dias atuais não pode ser compreendida sob os mesmos pressupostos com que se ensinava a leitura e a escrita logo ao início de sua história, nem com as mesmas concepções do início do século passado, diante de inúmeras mudanças ocorridas na sociedade em que se exige um sujeito que seja capaz de interpretar o mundo além dos muros da escola, um mundo de mudanças, no qual suscita uma alteração na base da organização material, seja cultural, econômica, tecnológica, novas necessidades são engendradas.

Em cada momento histórico, a mudança exigiu (e continua exigindo), dos sujeitos protagonistas da alfabetização, operações de diferenciação qualitativa, mediante reconstrução sintética do passado (e, em particular, do passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações), a fim de homogeneizá-lo e esvaziá-lo de qualidades e diferenças, identificando-o como portador do antigo indesejável, decadente e obstáculo ao progresso, buscando definir o novo, melhor e mais desejável, ora *contra*, ora *independente* em relação ao antigo, mas sempre e inevitavelmente *a partir* dele, sinaliza Morttati (2006), nesse sentido, há uma tentativa de desqualificação do passado para a implementação do novo.

Ao que se entende e se vivencia a complexidade do processo de alfabetização no Brasil, se evidencia pela tensão constante entre permanências e rupturas, pela disputa de projetos políticos educacionais na tentativa de uma modernização para a alfabetização. As mudanças influenciam na concepção dos diversos saberes professorais sobre os métodos de alfabetização. São saberes constituídos no percurso de vida profissional, Soares (2014, p.30-31, *grifos* da autora) sinaliza que “os diferentes SABERES sobre a alfabetização têm proposto diferentes FAZERES na alfabetização – de novo, o plural se impõe”. E continua, “Cada SABER preceitua o *seu* FAZER: um fazer fonológico, um fazer construtivista, um fazer sociocultural...Assim, diferentes SABERES buscam materializar-se em diferentes FAZERES, os quais, refletindo as divergências teóricas, são FAZERES geralmente considerados antagônicos e incompatíveis.” A propósito, é relevante a compreensão que o fazer pedagógico não somente é construído com base em teorias, mas também pelo acontecer nas salas de aula.

É incontestável que a partir do chão da sala de aula enfrentamos uma situação de desconforto que a realidade escolar provocou em nossas teorias iniciais, foi preciso rever caminhos a partir de novos horizontes, nessa visão Bortolaci (2015) cita Belintane (2013, p. 14), “Não há teoria inabalável diante das diferenças e complexidades que emergem em uma sala de aula situada em seu tempo e lugar”.

Desde que me inseri na educação como professora, a rede de ensino de Ibititá conduz o processo de alfabetização baseada nos programas instituídos pelo MEC. A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, trouxe a nós professores uma visão diferenciada do trabalho com alfabetização. Um conceito mais amplo, rompendo com a ideia de alfabetização com o propósito de codificar e decodificar apenas, traz uma compreensão de alfabetização com foco no letramento, como diz Soares (2013) se alfabetização diz das habilidades que o aluno vai adquirir para aprender o sistema de da escrita e leitura, letramento é definido como a utilização da leitura e escrita nas práticas sociais. Nesse sentido:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários (...) Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997. PCN- Língua Portuguesa, p.34)

Conceber a alfabetização no viés da cultura e do meio social ao qual estão inseridas nossas crianças, requer a discussão coletiva dos professores alfabetizadores em desenvolver estratégias metodológicas adequadas que assistam às crianças, levando em conta os condicionantes sociais, políticos e econômicos que as podem determinar (SOARES, 2013). Tais condicionantes podem ser determinantes para o entrave ou sucesso no processo de alfabetização.

Assim, pensar em estratégias metodológicas não significa que busquemos métodos de alfabetização ortodoxo, sinônimo de manual que transforma o ensino numa aplicação rotineira de procedimentos e técnicas, mas buscar proposições estratégicas claras, com objetivos definidos, conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada numa perspectiva psicológica, linguística e, sobretudo social e política, compreendendo a criança

como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não um ser passivo que responde a estímulos externos, como diz Soares (2014).

Retomando a questão das teorias, considero apropriado trazer um pouco do pensamento de Paulo Freire, apesar de ter sido pensada para a alfabetização de jovens e adultos, sua teoria pode embasar metodologias para a alfabetização de crianças, a respeito de que a concepção freiriana prioriza a realidade vivenciada pelo sujeito e a compreensão de mundo que já trazem quando adentram à escola. Nesse sentido é fundamental levar em conta os conhecimentos prévios das crianças seja qual for a etapa da escolaridade a qual se encontra. Assim Freire (1989, p.13) relata que: “(...) seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu.

Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Um ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização em Freire tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que a ajuda do educador deva anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Para realização de seu trabalho, o educador deveria saber ouvir o educando em suas experiências e através delas elaborar seu roteiro de ação, apresentando materiais que apresentassem sentido para a vida dos alfabetizandos, proporcionando a eles ricos momentos de reflexão.

Percebe-se na concepção freiriana de alfabetização, uma visão abrangente que contém as características do letramento e da importância da leitura, leitura que para ele tem por finalidade inserir o indivíduo em um contexto de conhecimento e sabedoria para uma formação de conhecimento, algo que uma educação bancária não objetiva. A educação bancária é compreendida em FREIRE (2005), quando o conhecimento é transferido do educador para o educando por imposição. Sendo a opressão, o seu cerne, não exige consciência crítica dos sujeitos envolvidos e, mantém a distância entre o educador e o educando que jamais é desafiado a construir o conhecimento. Segundo o autor, “(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem.” (FREIRE, 2009, p.60). Nesse pressuposto, é pertinente ultrapassar as barreiras do currículo fechado, e reinventar um currículo contextualizado, com

base nos saberes que as crianças trazem das suas vivências do mundo além dos muros da escola.

Como já enfatizei, as mudanças nas estruturas no ensino da alfabetização causaram muitas controvérsias e conflitos na prática dos professores. Em Ibititá muitos não tiveram a coragem de continuar e conhecer aquele mundo novo e frearam aquela caminhada. Os equívocos sobre a nova teoria de aprendizagem impregnaram nas mentes dos professores, assim foi compreendido o construtivismo como um método. Essa incompreensão acarretou na prática docente um sentimento de não “saber mais ensinar” e diziam estarem “perdidos no meio do caminho”. Entretanto, é compreensível todos esses entraves, visto que é mais fácil tentar ensinar da forma como aprendemos, e a ruptura é sempre conflituosa. Sair da zona de conforto e trilhar um caminho novo, com diferentes maneiras de ensinar, não constitui em algo fácil.

Um dos equívocos provocados pela mudança paradigmática foi talvez, a crença que apenas o trabalho com os gêneros textuais⁸ sem preocupação com a consciência fonológica fosse suficiente para garantir a alfabetização das crianças. Conforme Hargreaves (2002, p.115) “Uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. Assim um projeto novo necessita contemplar os significados e as interpretações que os docentes atribuem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas. Pois a inovação da prática sem o entendimento suficiente das bases teóricas que a sustenta, pode-nos levar a um deslocando de um modelo a outro, tornando mais conflituoso o ensino e conseqüentemente a aprendizagem.

Outra crença em relação ao construtivismo foi de que não seria mais necessária a intervenção do professor. Diante dos mitos criados em torno da teoria, há uma tentativa de encontrar culpados pelo fracasso escolar, a parte mais “alta” do sistema educacional se isenta das responsabilidades, atribuindo-a apenas a um, e afirma:

⁸ Como nos ensina Bakhtin, gêneros textuais definem-se principalmente por sua **função social**. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) *razão determinada* em uma *situação comunicativa* (um contexto) para promover uma *interação específica*. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa. (Nova Escola, 2013)

Diante da informação de que quem constrói o conhecimento é o sujeito, houve professores que entenderam que a intervenção pedagógica seria, então, desnecessária. Se é o aluno quem vai construir o conhecimento, o que os professores teriam a fazer dentro da sala de aula? E passaram a não fazer nada. Como se vê, é fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações. Ou melhor, de quais são as nossas teorias em ação. (BRASIL, 2001.)

De certo que os equívocos aconteceram, mas daí atribuir a culpa ao professor, este que é responsável direto pelo acontecer na sala de aula, um espaço de paradoxos, é uma afirmação um tanto equivocada. A compreensão errônea acerca do construtivismo pode ter contribuído para a não alfabetização e conseqüentemente com o fracasso escolar. Reitero a dificuldade na alfabetização em alunos que chegam ao 4º e 5º ano, questão essa, estudada nessa pesquisa.

É imprescindível a codificação e decodificação dos sinais gráficos para aquisição da escrita alfabética, de acordo com Magda Soares, “*alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (2013, p.15). No entanto insuficiente para a produção e compreensão dos textos, é preciso que se saiba comunicar plenamente, através da escrita utilizando os diversos tipos de discurso. Indubitavelmente é essencial que esses conhecimentos sejam produzidos para que outros conhecimentos sejam construídos. Em minha experiência como professora em turmas do 5º ano por muitas vezes me deparei com situações no qual a eficácia da aprendizagem foi insatisfatória por conta dos desníveis de aprendizagem entre os alunos e dificuldade em mediar o ensino.

E em todo esse tempo, a fala dos coordenadores pedagógicos e gestores nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe, sempre se repetia e se repete: “Ah, a sua turma não está alfabetizada? Você tem que parar para alfabetizar, alfabetização é um processo”. E eu sempre questionava: “Eu tenho que parar o que? Parar de segmentar o ensino àqueles que estão com os conhecimentos necessários para estarem ali? Em que momento faríamos tal proeza? Como incluir no processo alfabético os não alfabetizados sem excluir os alfabetizados? Então, mesmo com tantas indagações e reflexão frente a esse problema, por inúmeras vezes tentamos fazer diferente, com estratégias de acolhimento e inclusão de todos, acabávamos por excluir alguns do processo de aprendizagem e dos direitos de aprender o que está planejado e pensado para aquele ano específico. Ao final de cada ano letivo, ficava evidenciado o insucesso, sendo este uma conseqüência da incapacidade da escola em reverter a precariedade do ensino oferecido as crianças. Dessa forma as crianças, por muitas “invisíveis” ou distante do ensino acumulam o fracasso escolar, que pode está ligado à concepção de ensino e aprendizagem

tornando a escola uma instituição fracassada. Porém, alguns avanços são perceptíveis, como passar de uma escrita silábica – alfabética para a escrita alfabética, constatamos que o conhecimento adquirido ainda se encontra bem distanciado do que é necessário para seguir firme nas etapas subsequentes da aprendizagem.

Magda Soares aponta que “o fracasso em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares” (SOARES, 2013. p. 21). A esse respeito reitero o pensamento da autora que considera os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos como condicionantes para o processo de alfabetização, assim uma teoria da alfabetização só é possível de se associar se esses fatores forem contextualizados com foco na realidade que as crianças vivem. Portanto entende-se que tais condições precisam ser consideradas para a definição de teorias e metodologias a serem desenvolvidos no ambiente alfabetizador.

Em outras palavras, ao definir metodologias de alfabetização, é preciso que se observe e analise o perfil da turma, se o aluno está inserido em um ambiente onde não tem acesso a diferentes fontes leitura, como se pode solicitar que o mesmo traga de casa um jornal, uma revista etc. Situações assim vivencio sempre, visto que leciono em uma escola pública a qual atende uma clientela oriunda das classes populares, e a escola , muitas vezes é o único lugar que os mesmos tem contato com a leitura.

Penso que é relevante na sala de aula um ambiente alfabetizador, o espaço não pode ser caracterizado como neutro, ele transmite mensagens, promove ações, revela a importância daquilo que está explícito em suas paredes, revela marcas das singularidades do grupo que ali atua. É válido introduzir a re-significação do aprender a ler e a escrever, priorizando o universo que a criança está inserida, pois o ambiente escolar pode e deve favorecer a aprendizagem. Segundo Ferreiro (1999, p.35) criar um ambiente alfabetizador significa, “(...) organizar a sala de aula de maneira que favoreça a aquisição de conhecimento e obtenha-se ou desenvolva a participação em práticas de leitura e escrita. A participação ativa das crianças nesses momentos configura um ambiente alfabetizador”. Nessa perspectiva pode-se entender como ambiente alfabetizador, aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitados ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente.

É importante nesse contexto, conhecer *a priori* como a criança constrói sua aprendizagem, assim um dos principais trabalhos que buscam explicar o processo de aprendizagem do código

escrito pela criança é o livro *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). O trabalho das pesquisadoras, propõem-se níveis evolutivos por que passam as crianças no seu processo de aprendizagem do código escrito, tendo como aparato a teoria Psicogenética de Jean Piaget. Descrevo em linhas gerais etapas do processo de construção da escrita, organizados pelas autoras da seguinte forma:

- **Nível pré-silábico:** no início dessas construções, as tentativas das crianças dão-se no sentido de reprodução dos traços básicos da escrita que elas se deparam no cotidiano. O que vale é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante, cada um lê em seus rabiscos aquilo que quis escrever. Dessa maneira, cada um só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos outros. Nessa fase, aparece a ideia de que objetos grandes precisam de muitas letras para serem escritos e curtos necessitam de poucas letras
- **Nível silábico:** são construções cuja hipótese central é que para ler coisas diferentes é preciso usar formas diferentes. A criança procura combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir. Nessa fase, ao tentar escrever, a criança respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras, nunca inferior a três. São feitas construções numa tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. Surge a chamada hipótese silábica, isto é, cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipo de grafia. Há, nesse momento, um conflito entre hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigidas para que a escrita possa ser lida. A criança, nesse nível, trabalhando com a hipótese silábica, precisa usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro às suas ideias iniciais de que são necessários pelo menos três caracteres. Esse conflito a faz caminhar em seu processo de alfabetização. Ainda nessa fase, a criança representa cada sílaba ou emissão oral por uma única letra, caminhando assim para outra fase.
- **Nível silábico-alfabético:** aqui ocorre a transição da hipótese silábica para a alfabética. O conflito que se estabeleceu entre uma exigência interna da própria criança (o número mínimo de grafias) e a realidade das formas que o meio lhe oferece faz com que ela procure soluções. Ela, então, começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente.

- Nível alfabético: finalmente atinge-se o estágio da escrita alfabética, pela compreensão de que cada um dos caracteres da escrita corresponde valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas sílabas exigindo, portanto, dois movimentos para ser pronunciadas, necessitará mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formar uma representação de inúmeras sílabas.

Entende-se, a partir da pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que o processo para apropriação da escrita não acontece em um único passo, mas é de forma gradativa, onde o indivíduo vai adquirindo concepções, regras, normas, constrói e reconstrói hipóteses, ou seja, ele passa por várias reflexões até chegar à complexidade da escrita. Significa dizer que os dados experimentais das pesquisadoras demonstram o caminho percorrido pelas crianças quando busca compreender e, assim, aprender a ler e escrever. Assim é imprescindível ao docente o conhecimento dessas etapas para criar situação reais e concretas de aprendizagem para o pleno desenvolvimento e formação intelectual do indivíduo. Rodrigues (1985), fala que a escrita sendo significativa e contextualizada: social, cultural e politicamente, torna-se possível a elucidação dos usos e funções da escrita na tentativa de abolir a artificialidade dos textos das cartilhas e manuais de alfabetização, e partir daquilo que é natural e próprio no mundo da criança.

Nessa perspectiva o processo de alfabetização poderá se concretizar no sentido mais interpretativo em detrimento da mera memorização, codificação e decodificação dos signos. Assim recomenda os PCNs (BRASIL, 1998) que a alfabetização não seja um aprendizado de decodificação e memorizações na tentativa de encontrar novos caminhos trazem novos conceitos (teorias do conhecimento e da aprendizagem, filosofia da linguagem, filosofia da linguagem, linguística textual).

Muito já se discutiu sobre a alfabetização, programas são lançados a cada troca de governo. Não resolver questões como, quando e de que forma alfabetizar implica abrir mão de um ensino de qualidade, condição fundamental para uma sociedade democrática. A persistência do problema e as controvérsias em torno dos métodos de alfabetização demandam uma reflexão profunda sobre o tema.

Segundo Soares (2017), A responsabilidade disso não está em métodos de alfabetização, mas na formação que se tem dado aos futuros alfabetizadores, uma formação que não tem se voltado a levar à compreensão do processo de aprendizagem do objeto linguístico, que é a

língua escrita. Isso dificulta ensinar com compreensão, e resulta em aprendizagem insuficiente. Para a pesquisadora o método é caminhar em direção à criança alfabetizanda. Nesse sentido, alfabetizadores precisam conhecer os caminhos da criança para orientar seus próprios passos e os passos da criança. Hoje, a própria expressão “método de alfabetização” tem sido muito questionada. Pensar num método rígido sem pensar na criança, no seu modo de aprender, sem pensar a complexidade da cultura escrita na sociedade, representa um desconhecimento do que as pesquisas atuais trouxeram para a área e a redução do problema da alfabetização a apenas uma de suas dimensões.

2.3 O LETRAMENTO, UM DIRECIONAMENTO PARA O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO COM FOCO NO USO SOCIAL DE LEITURA E ESCRITA

No decorrer de tantas controvérsias em torno dos métodos de alfabetização e do construtivismo, um novo fenômeno ganha visibilidade na área da educação: o letramento, seu conceito é recente na linguagem da educação e nas ciências linguísticas. Segundo Mortatti (2006), os primeiros registros de uso do termo letramento no Brasil surgiram nos trabalhos de Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, em especial sua aprendizagem escolar, por parte de crianças, e Leda Tfouni (1988), que estabelece um sentido para o termo, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando esta se torna letrada. Entretanto, o termo passou a ser usado mais sistemática e extensivamente na década de 1990, a partir de publicações de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (2014). Na apresentação de sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986, Kato sinaliza que,

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7)

Entende-se por essa afirmação da autora que o termo letramento está ligado à habilidade de o indivíduo usar a língua na sua variedade culta, nesse contexto pode-se inferir que é letrado aquele que domina essa variedade da língua. Para (TFOUNI, 1995, p. 20). Enquanto a

alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade.

Soares, (2014, p. 47) diferencia alfabetização e letramento. Enquanto o primeiro é definido como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, o segundo é o “estado de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Como diz Soares (2014), não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Diante dessas afirmativas, devemos promover a alfabetização atendendo as especificidades do sistema de escrita sem perder de vista as práticas sociais de leitura e escrita. É preciso que se compreenda como a criança aprende, para que a aprendizagem seja mediada.

Ao adentrar no mundo da escolarização a criança já traz um vasto conhecimento do mundo que a envolve. Já dizia Freire (1989) em seu livro *A importância do ato de ler*, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Arruda (2009) diz que para Freire, aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.”

De acordo com a proposta de alfabetização de Paulo Freire, podemos entender que o processo de alfabetização e letramento estão imbricados. Como sabemos, a concepção de alfabetização freiriana é alicerçada no contexto social do estudante tendo como palavras geradoras aquelas conhecidas pelo mesmo, promovendo assim uma aprendizagem reflexiva sobre a escrita. Dessa forma percebemos que, mesmo desconhecendo o termo letramento, Paulo Freire já trazia uma visão de alfabetização muito próxima do significado do mesmo em suas produções (Pereira, *et al.*, 2010) .

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como,

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato,

dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Os termos alfabetização e letramento são dois processos frequentemente confundidos, para (FERREIRO, 2003) talvez fosse desnecessário no plano conceitual a distinção entre esses dois termos bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização, para ela a coexistência dos dois termos não funciona, pois a alfabetização é uma forma de apropriar das funções sociais da escrita. Assim “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais não são recebidas passivamente pelas crianças”.(FERREIRO. 1996, p.24)

Por sua vez, Soares (2014) considera a distinção entre os termos alfabetização e letramento e que embora distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes. Nesse último pode-se concordar que uma pessoa pode ser letrado e não alfabetizado e vice-versa. Tomado esses dois extremos em que ora privilegia-se a aprendizagem do sistema ou prioriza-se apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos, Soares (2014) defende a complementaridade e o equilíbrio entre alfabetização e letramento. “Assim teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando* (...), ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2014, p.47, grifos da autora)

Assim como defende a autora, é pertinente reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos, bem como suas implicações na aprendizagem de forma a perceber o movimento pendular das propostas pedagógicas, transformadas muitas vezes em modismos mal assimilados. Compreender o fenômeno do letramento suscita o debate sobre as práticas mecânicas de ensino instrumental e a reflexão na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, vale reiterar o desafio dos educadores face ao ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

A alfabetização e letramento são processos articulados e como enfatiza Soares (2013), considerar as várias facetas do processo de aprendizagem da língua escrita pode ser um caminho para minimizar os problemas que estamos enfrentando nesta etapa da escolarização. Diante da complexidade do processo de alfabetização caracterizado pelas múltiplas facetas e condicionantes, cabe ao professor,

Saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído á alfabetização. (SOARES, 2013, p.24)

Assim, é possível e pertinente fomentar o envolvimento das habilidades e comportamento do uso competente da língua escrita no contexto da realidade em que a criança está inserida, concomitantemente como a aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.

Soares (2013) apregoa que para a criança adentrar ao mundo da escrita, é imprescindível a aquisição sistema convencional de escrita, sendo esse a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita sendo essa o letramento. Não seria esse entendimento da autora sobre a aquisição do sistema convencional de escrita, a compreensão no meio educacional que primeiro se alfabetiza e depois se letra?

Percebe-se que alguns teóricos são contra o termo letramento, outros a favor, e no posicionamento a favor, e das controvérsias geradas pelos equívocos sobre a compreensão entre alfabetização e letramento, há de se rejeitar o ensino da alfabetização restrito a aquisição da leitura e escrita como código apenas e fomentar desenvolvimento de um trabalho para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que contemple a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA E IDENTIDADE, DO CONTEXTO GLOBAL AO CONTEXTO LOCAL

Conceber um trabalho vislumbrando uma intervenção na realidade da sala de aula, com foco na aprendizagem das crianças que não aprenderam o que se instituiu necessário para o seu caminhar com êxito nos estudos, faz-me buscar uma reflexão na formação docente. As mazelas do cotidiano escolar recaem principalmente na figura do professor que é considerado um dos principais atores responsáveis pela aprendizagem ou não dos alunos.

Para Pimenta (1999), a profissão de professor, como as demais, emerge de um dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade. Sendo o professor um profissional assim como outros, inserido nessa sociedade que não é estática e que constantemente dita as regras, à escola sempre foi dada a função de reproduzir essas regras e a socializar o conhecimento.

Ao professor é dada a função de “transmissor desse conhecimento, a mediador, de mero aplicador de técnicas, a autônomo, vem experimentando as agruras da profissão, que tem um pouco da sua história contada através das Escolas Normais.” (Lelis, 1996, citado por Santos e Grumbach, 2004, p. 38). As características das Escolas Normais, outrora responsáveis pela formação de professores, traziam o princípio da elitista e patriarcal, que retratavam o domínio dos homens sobre as mulheres. Os currículos dessas escolas eram de caráter religioso e privilegiava o domínio dos conteúdos, considerado como fundamental.

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. (SAVIANI, 2009). A partir daí, pode-se distinguir períodos na história da formação de professores, nos quais ocorreram de acordo com a questão pedagógica articuladas com as transformações sociais. O autor destaca:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827 – 1890), período que se inicia com a lei das Escolas de Primeiras Letras.

[...]

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996 – 2006), (SAVIANI, 2009).

Ressaltado a função atribuída à escola, a de transmissora das necessidades da sociedade, o Golpe Militar de 1964, determina condições sociais e políticas que deveriam conduzir o Brasil

na era da industrialização a fim de servir ao capital estrangeiro. Assim, atender os interesse de uma sociedade industrializada num momento de grandes avanços tecnológicos pressupõe-se uma escola responsável por modelar o comportamento humano. Com a Lei 5692/1971⁹, o professor é visto como técnico, incapaz de pensar sua teoria e prática. Um contexto à moda tecnicista. O curso de pedagogia volta-se à formação de Administradores Escolares, Orientadores e Supervisores. Pode - se dizer, os chamados especialistas em educação. Alves ((1998) sinaliza, será vista por a tendência linear, fracionada e hierarquizada. Por esse viés, o docente é condicionado a ver a sua função reduzida ao cumprimento de determinações perdendo de vista o controle sobre seu próprio trabalho.

Com a promulgação da LDB 9.394/96, são estabelecidas finalidades e fundamentos da formação profissional. Para Freitas (1992), profissional da educação é aquele preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque constituindo um mesmo núcleo central de sua formação. Conforme o artigo 61 da LDB a finalidade da formação dos profissionais de educação é “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e características de cada fase de desenvolvimento do educando”. (BRASIL. Lei nº 9394/ 96). Essa finalidade terá por fundamentos segundo a lei “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “ o aproveitamento da formação e experiências anteriores”.

A formação docente implica na construção da identidade profissional, valorização, qualidade do ensino e conseqüentemente na aprendizagem discente. Como se sabe a formação inicial do professor se deu nos extintos cursos de Magistério, posteriormente nos cursos de Pedagogia. É obvio que a titularidade advém após a conclusão desses cursos, porem essa formação e construção de identidade se dá nas instituições escolares, nos recintos das salas de aula, local de oportunidade para vivenciar tantas e tantas experiências. Roldão (2007, p. 101) fala que “torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizado e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular”. Ao professor deve ser dada a oportunidade de recriar sua prática com a perspectiva de melhorar a educação, e sendo esses, considerados sujeitos subjetivos de transformações sociais, visto que são detentores de saberes específicos dentro do contexto escolar são mediadores dos saberes a

⁹ Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, sancionada em 11 de agosto de 1971)

serem construídos pelos alunos. Tardif (2002, p. 228) explica:

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa no fim das contas, a missão educativa da escola.

Fala-se muito que a escola deve mudar, mas espera-se que o foco dessa mudança seja o professor. Hargreaves (1994), sinaliza que a escola constitui-se hoje em um receptáculo político, no qual se depositam os problemas insolúveis da sociedade. Nesse pressuposto, atribui-se ao professor a reconstrução de cultura e identidade nacional. O insucesso do trabalho pedagógico frente as exigências curriculares fazem-nos experimentar uma sensação de intolerável culpabilidade e trabalho intensificado.

Há em nossas falas professorais, um discurso saudosista em olhar o passado e dizer que outrora os alunos aprendiam mais e melhor. Ao refletir sobre esse “achar”, percebo ser uma constatação ingênua e talvez equivocada visto a diversidade que hoje a escola recebe. Para Nóvoa (1995), a configuração do sistema de ensino mudou radicalmente e encontramos, por um lado, perante uma autêntica socialização divergente: a de uma sociedade pluralista, com modelos de educação opostos e valores diferentes e contraditórios e, por outro lado, a da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue. Diante dessa diversidade cultural, não faz mais sentido um caráter unificador de cultura, em que se firmava e/ou se firma a escola, é obrigatória e necessária uma ação diversificada do professor.

Conforme prevê o Art. 205 da Constituição Federal – CF, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, assim a escola abre suas portas para receber toda essa vasta cultura, e esse acolhimento não se dá por completo se esta não diversifica a sua forma de ensinar. As crianças das classes populares ficam às margens do que se ensina, visto que não conseguem se inserir nas propostas curriculares das instituições escolares. Então a formação inicial docente seja no Magistério ou nos cursos de Pedagogia é insuficiente para percurso docente enquanto profissional responsável pela mediação da aprendizagem.

Ainda sobre a formação inicial, Imbernòn (2009), afirma que esta foi exercida desde a antiguidade, quando se decidiu que outros educariam seus filhos e preocupou-se como fazê-

lo. Porém, a inquietude em saber como, de que modo, com quais pressupostos, quais modalidades formativas podem gerar inovações e a consciência de que o nosso saber deve ser revisto e atualizado, é uma preocupação bem mais recente.

Por esse ângulo, formar-se não constitui em algo finito, mas um princípio necessário para atuar no campo que se pretende inserir, neste caso aqui, da docência. As mudanças no âmbito educacional sempre ocorrem, e o conhecimento que se cria sobre a formação docente torna-se “caduco” como lembra Imbernòn (2009, p. 12). Diante dessas mudanças, das necessidades que nosso alunado venha a ter, seja no aspecto cognitivo ou comportamental, é oportuno fazer uma análise do que funciona para a promoção da aprendizagem, o que precisamos desconstruir sobre o que pensamos ser o mais eficaz, o que pode ser reconstruído para que atinjamos os objetivos do ensino, no caso, atender as necessidades de aprendizagem que tem nossas crianças.

Se a formação inicial é obrigatória, a formação continuada não poderia ser diferente, haja vista as transformações dos sujeitos que adentram o cotidiano escolar anualmente. Continuar a estudar no âmbito do trabalho, permite ao professor a melhoria da prática pedagógica e construção de sua identidade, afirma Cunha (2007, p.154),

a maneira como cada um se sente, diz-se professor, apropria-se do sentido de sua história pessoal e profissional é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e em outros espaços para além deles, construindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações e rupturas presentes nesses espaços.

Um estudo contínuo suscita a compreensão do todo, a docência, o ensino, a escola, os alunos, a aprendizagem e a finalidade da educação. Exige também a reflexão da prática pedagógica a partir da análise de seus determinantes para proposição de alternativas de intervenção nessa prática.

A reflexão sobre a prática defendida por Schön (1992) expõe que a reflexão na ação, ocorre simultaneamente na prática, na interação com as experiências, e permite ao professor um diálogo com a situação, elaborar um diagnóstico rápido e tomar decisões diante da ambiguidade e situações inesperadas do momento. Para Zeichner (1993, p. 22),

Os professores que não refletem sobre o seu ensino, aceitam naturalmente essa realidade quotidiana das suas escolas, e concentram seus esforços na procura de meios eficazes e eficientes para atingir seus objetivos e para encontrarem soluções para os problemas que os outros definiram no seu

lugar. Os professores não reflexivos aceitam autonomamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação.

Acredito que todo professor é reflexivo, todavia, nem sempre há uma ação sobre essa reflexão, não se trata de aceitar naturalmente a realidade do dia-a-dia das escolas, mas de suas vozes não serem ouvidas, suas queixas não serem acolhidas. Nesse contexto o professor pouco pode fazer diante da realidade ao qual se depara. Significa dizer que facilmente pode-se identificar as dificuldades que as crianças de 4º e 5º ano possuem nas questões de alfabetização e se identifico essa situação, me conscientizo que ao longo dos anos a forma em que estamos conduzindo o processo de ensino e que essa forma de ensinar não está favorecendo a aprendizagem de todas as crianças, estou refletindo sobre minha ação, mas não estou encontrando apoio específico para agir favoravelmente às necessidades dessas crianças. Para tanto, essa pesquisa focaliza a formação docente vislumbrando a vivência do cotidiano de sala de aula, reverberando na prática pedagógica de modo a favorecer a aprendizagem de todas as crianças.

Nem toda reflexão provoca uma ação que implique crítica e autocrítica sobre a ação do outro e a própria ação. Nóvoa (1992, p. 22) cita Imbernòn: “O professor reflexivo crítico transpassa as paredes da sala de aula e da escola [...] O profissional da educação tem de participar na criação do conhecimento pedagógico, na política curricular e na tomada de decisões a respeito dos processos formativos”. Segundo Gomes (1995, p. 106), “Quando um professor reflete, converte-se num investigador de sala de aula: afastando da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem nas prescrições impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar”.

A negação do sistema de ensino a uma formação contínua com vistas o cotidiano da sala de aula e as dificuldades enfrentadas pelos professores conduz - nos a uma situação a qual eu denomino “estado de solidão pedagógica”, para Imbernòn, citado por Nóvoa (1992) sair da solidão significa buscar uma interiorização de trabalho colaborativo como forma de atuar no cotidiano da sala de aula. Nesse prisma, “as práticas de formação que priorizam as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1992, p. 27).

3.1 PERCURSOS FORMATIVOS DOCENTES NO MUNICÍPIO DE IBITITÁ

O município de Ibititá, lugar onde essa investigação aconteceu, teve a sua emancipação política no ano de 1961 por decreto lei nº. 1518, a Câmara Estadual do Estado da Bahia em assembleia, aprovou o desligamento territorial do então distrito de Rochedo¹⁰ do município de Irecê e passou a se chamar Ibititá.

Após a emancipação política do município, a lotação dos professores se dava por indicação política, a formação da maioria desses profissionais era incompleta. Eram chamados professores leigos. Em 1997 foi realizado o primeiro concurso, entre os diversos cargos foi criado o de auxiliar de ensino que admitia pessoas com a formação incompleta. Esses profissionais após serem aprovados no concurso assumiram sala de aula. O quadro docente do município foi formado por professores “formados”, que tinham concluído o Magistério e professores auxiliares de ensino, os chamados leigos.

Entretanto, por exigência Ministério da Educação, o município aderiu ao Proformação, um curso instituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, através resolução nº 40 de 1º de dezembro 2006. O Proformação foi um curso a distância, de formação inicial para o Magistério, em Nível Médio, na modalidade normal, oferecido para professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, classes de alfabetização e de Jovens e Adultos (1º segmento) das redes públicas de ensino, nos sistemas estaduais e municipais de educação e que não possuíam a formação exigida pela legislação vigente. (BRASIL, 2006). Sendo assim os profissionais considerados inabilitados para o exercício da docência, tiveram sua formação concluída através desse programa e passaram a ser nível I, professores formados em Magistério.

Quando iniciei o exercício da docência em 1997, com a cabeça cheia de dúvidas quanto ao ser professora, apesar de ter a formação inicial, tive a felicidade de participar do Programa de aperfeiçoamento para professores de 1ª a 4ª série – Projeto Nordeste. Foi uma capacitação, oferecida pelo Governo do Estado da Bahia em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Ibititá. Além de estudos teóricos, estudávamos também situações práticas. Essa formação trouxe aportes teóricos e práticos que subsidiaram a minha prática naquele meu início na docência .

¹⁰ Rochedo foi o nome primitivo dado ao povoado pelos aventureiros que se estabeleceram naquelas terras por volta do ano 1887. O nome Rochedo foi dado devido a grande quantidade de rocha existente naquele solo.

Vale salientar que a formação continuada no município sempre se deu através dos cursos ofertados pelo MEC, com a parceria da Secretaria de Educação. A participação efetiva dos docentes sempre foi marcante na formação continuada, sendo essa participação organizada de acordo com a etapa que os profissionais estejam atuando.

O Fluxo de Regularização escolar teve início em 2002 e foi oferecido pelo Estado da Bahia, no qual os professores participavam de estudos e tinham acompanhamento no dia-a-dia de suas salas de aula. O objetivo do programa era atender os alunos com distorção idade série.

Pensando em subsidiar os professores atuantes na alfabetização, o município aderiu ao Programa de Formação de Professores alfabetizadores – PROFA, que ocorreu entre os anos 2000 e 2001 e foi oferecido aos professores de 1ª e 2ª série. Nesse período eu lecionava na 3ª série, hoje 4º ano, porém fui inscrita no programa, por conta de atuar também como coordenadora dos PCNs. A formação dos PCNs em ação teve início antes da formação do PROFA.

O percurso formativo dos professores de Ibititá segue, com o Pro – letramento Alfabetização e linguagem em 2006 e posteriormente com o de Linguagem matemática, ambos oferecidos pelo MEC, através do convênio entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e a Secretaria de Educação Básica –SEB /MEC. Tais cursos tinham o objetivo de contribuir com a ação pedagógica dos professores atuantes do 1º ao 5º ano, com vistas na melhoria da qualidade nas disciplinas de Português e Matemática com foco na leitura, escrita e matemática.

Para a Educação infantil, a Secretaria de Educação do município, por meio de seus coordenadores técnicos¹¹ promovia estudos baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, essa formação aconteceu na mesma época que os PCNs em Ação. Algum tempo depois, a coordenação desse segmento, criou um grupo de estudos chamado Aprender e Ensinar na Educação Infantil – APREEI. “O Projeto APREEI, projeto de formação de professores de Educação Infantil ofereceu formação continuada aos

¹¹ Os coordenadores técnicos são os profissionais que trabalham na Secretaria de Educação de Ibititá com a função de promover formação aos professores.

professores efetivos da rede municipal de Ibititá, promovendo “um ver” o outro, mas também “um ver-se” a distância, perceber-se em seu próprio caminho, e caminhar para si”. (PAIVA, 2012, p. 30). O grupo foi composto pelas professoras da Educação Infantil, com o intuito de discutir temáticas voltadas para as crianças de 03 a 06 anos. Deste grupo de estudo foi criado um material didático específico com atividades para a Educação Infantil.

Cursos como o Gestar e o Progestão também foram implementados no município, os mesmos subsidiavam os professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano e qualificação em serviço dos Gestores escolares, respectivamente. Como pode se constatar, os professores do município habitualmente estiveram engajados na sua formação continuada, na concepção de Garcia (2009, p.9) “o que marca mais claramente o profissional do ensino porque sugere evolução e continuidade”.

Historicamente a formação parte do órgão responsável pela educação, seja ele federal ou municipal, então os programas instituídos nem sempre atendem as necessidades pedagógicas das escolas. Contudo, saberes foram construídos, prática revistas e atualizadas. O princípio da horizontalidade pode ser exercido, na medida em que as relações são de parceria e de colaboração e reciprocidade, na horizontalidade o processo educativo reúne pessoas diferentes, com diferentes graus de conhecimentos e diferentes tipos de conhecimentos, que não se submetem, por esses atributos, a hierarquia pré-estabelecida, (Keim 2012), assim há a possibilidade da dialogicidade nesses espaços formativos. Em Freire (1979, p.115-116) encontro uma explicação, sobre esse diálogo. “É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo”. Como afirma Candau (1996, p. 150), a formação continuada deve ser vista “[...] como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”. (PAIVA, 2012) ressalta que é preciso um lugar na formação para que o professor, sujeito da experiência interligue-se através das palavras para uma formalização, dessa forma a experiência se encontra com a teoria.

A necessidade de formação exigida pelo instituído e pelo próprio docente que se vê como ator de um mundo de mudanças, as quais muitas vezes nos sobrecarregam, e o peso que carregamos, nos impele a prosseguir por caminhos que torne mais leve esse fardo. Para continuar na profissão, outras exigências aparecem. A Lei 9394/96, artigo 62 diz que,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.(BRASIL, 1996).

Assim, algo considerado impossível para alguns, impulsionou os ânimos dos professores do município de Ibititá. Em 2005, com muito diálogo entre a Secretaria de Educação e o então gestor, através da mediação de coordenadores pedagógicos, o município confirmou o convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo Programa Rede Uneb 2000. Foi criada a Faculdade de Ibititá (FACI). Esse período foi considerado o ápice da formação docente no município, afinal se constituía a primeira turma de Pedagogia funcionando em Ibititá. Em 2009, 97 docentes concluíram o curso.

Em agosto de 2011, formou-se no município, a segunda turma de Licenciatura em Pedagogia através da Plataforma Freire (PAFOR), com um número menor de professores, apenas 40, desses quarenta, 11 acabaram desistindo devido a proximidade da aposentadoria. (IBITITÁ, 2015). Com a implantação da Rede Uneb 2000 e a PAFOR, o número de professores da rede sem o ensino superior ficou bastante reduzido.

Aos professores do 6º ao 9º ano, o município proporcionou a formação inicial nas disciplinas de Arte, Geografia, Matemática e História, em parceria com PAFOR, e formação em Pedagogia àqueles que atuavam na Educação Infantil e de 1º ao 5º ano. Ressalto a importância dessas parcerias. Atualmente quase 100% dos docentes têm nível superior.

Seguindo a política dos programas, em 2011 o município aderiu ao Pacto/Bahia, oferecido pelo governo do estado em parceria com os municípios, o programa foi destinado aos professores de 1º ano. Com lançamento do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC pelo governo federal, todos os profissionais do ciclo de alfabetização foram contemplados, oferecendo formação e material paradidático para melhorar o ensino e a aprendizagem. Por fim o município de Ibititá aderiu ao programa Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), que visa a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Todas as formações ofertadas, seja inicial ou continuada, provavelmente contribuem para o aprendizado dos professores, e a construção da sua identidade profissional e pessoal. Diante de todo o percurso formativo ao qual narrei, é válido observar que as formações quase sempre partem hierarquicamente. São estudos pensados por especialistas, baseados em teorias dos mais renomados estudiosos dos temas que envolvem o ensino e aprendizagem. Imbernòn (2009, p. 53/54), aponta que:

Se a diversidade das práticas educativas e se o contexto influencia na forma de ensinar e pensar a educação, se é difícil de o professorado de forma genérica e, mais precisamente, de professor e professora, a alternativa a essa formação padrão e solucionadora de problemas genéricos(ao “treinamento”) é a progressiva substituição da formação padrão dirigida por *experts* acadêmicos que dão solução a tudo, por uma formação que se aproxime às situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação.

Para montar um cenário favorável à melhoria da educação, diante de inúmeras situações problemáticas, talvez seja vital ouvir a nossa voz, os protagonistas da ação, os que vivenciam bem de pertinho as dificuldades. Nesse momento de leitura, me sinto acolhida em Imbernòn (2009, p. 53.), é essencial promover uma formação que “ ajude mais do que desmoralize a quem não pode colocar em prática a solução do *expert* porque seu contexto não o apoia ou as diferenças são tantas que é impossível replicar a solução (a menos que esta seja rotineira e mecânica)”. Segundo o autor, na atualidade, observamos que para mudar em educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Assim se o contexto não muda, podemos ter professores com muitos conhecimentos pedagógicos, mas não inovador, impossibilitando a inovação ou mesmo recluir-se em seu microcontexto. (Imbernòn, 2009).

3.2 SABERES NECESSÁRIOS DOCENTES PARA O FOMENTO DA APRENDIZAGEM DISCENTE

Diversos são os fatores influenciáveis de modo negativo ou positivo para aprendizagem daqueles que frequentam o âmbito da educação, na condição de aprendiz. É comum atribuímos a não aprendizagem à família, ao docente do ano anterior, a indisciplina, a falta de interesse da criança. Porém, os saberes docentes considerados necessários, podem ser determinantes na função atribuída a esta profissão, esses saberes conseqüentemente terão influência na aprendizagem das crianças e em seu sucesso escolar. Falar da formação de

professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, me remete a uma compreensão dos saberes plurais que implicam a atividade docente.

A rede municipal de educação de Ibititá está organizada de 4º ao 5º ano, de forma disciplinar, mas com um professor polivalente¹², responsável por ministrar todas as disciplinas. Essa organização pode favorecer o trabalho interdisciplinar, entretanto quase sempre o que acontece é a fragmentação do ensino. Ressalto que a organização curricular baseada nos livros didáticos tende a nortear o planejamento do professor de modo fragmentado. Para Gauthier (1998), para avançar num repertório de conhecimentos sobre o ensino implica em dois obstáculos: de um ofício sem saberes e saberes sem ofício. O primeiro entende-se que para ensinar “basta ter conteúdo” Gauthier (1998, p. 21), dessa forma acredita-se que se o professor tem domínio da matéria e transmite esses conhecimentos, é o suficiente para ensinar seus alunos. O autor reforça que tais conhecimentos são insuficientes para promover a aprendizagem, se estes [professores], não tiverem um planejamento e organização do seu trabalho pedagógico.

Sobre o Ofício sem saberes, Gauthier (1998) fala que muitos professores realizam uma prática em que para saber ensinar basta ter talento, bom senso, intuição, experiência ou cultura. Muitos dos saberes que são construídos pelos docentes são adquiridos nos Centros acadêmicos, e outros são construídos pelo próprio professor em suas atividades diárias, nas instituições onde trabalham. O autor diz que “tomá-los como exclusivos, é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância”. Gauthier (198, p. 25). Desconsiderar os saberes que trazem os alunos a cada ano escolar e “escanteiar” suas necessidades de aprendizagem pode reforçar essa ignorância e contribuir com o fracasso escolar.

De acordo com Gauthier (1998), é preciso propor um Ofício feito de saberes, e estes envolve o saber disciplinar, relativo ao conteúdo a ser ensinado; conhecer o programa da disciplina, permitindo planejar, avaliar; os saberes da Ciência da Educação; um saber específico que não está diretamente ligado a ação pedagógica na sala de aula, mas são saberes que contribuem para compreender a educação, as atividades como professor; o saber da experiência de sala de aula que o professor realiza e desenvolve e muitas vezes o saberes experienciais ficam

¹² A noção de professor polivalente seria associada à visão de que este seria um profissional que transita por diferentes áreas de conhecimentos articulando saberes e procedimentos.(FARIAS, 1998)

confinados ao segredo da sala de aula. Gauthier (1998, p. 187) explicita que: “O essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique somente ao campo da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimento.” Assim o professor é produto e produtor de suas experiências e, somente ele, a partir das condições presentes no campo educacional, pode gerar as transformações no seu contexto profissional. (ZEN. 2014).

Além de “revelar” e “validar” o saber experiencial abordado por Gauthier, a formação docente pautada na coletividade como bem lembra Imbernòn (2009, p. 54) “ baseada em situações problemáticas centrada nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. (...) A escola passa a ser foco do processo de “ação – reflexão”, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”. Em Freire, (2010, p. 21) entende-se ser necessário que o docente saiba que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Ao que se entende, Freire indica um ensino que priorize as dificuldades dos discentes, o contexto social destes carece ser considerado, a mera transmissão de conteúdos não tem sentido para o mesmo se estiverem desvinculados da sua realidade. Realidade de vida, de saberes prévios. Percebo um vazio, uma não aprendizagem, quando tentamos ensinar determinados conteúdos e as crianças não possuem conhecimentos necessários para a construção de um novo saber, elas ficam perdidas em seu desenvolvimento cognitivo.

Os docentes também são aprendizes, para Freire (2010), compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo é um saber que implica dizer que a prática não é neutra e exige dele uma definição. Ensinar exige liberdade e autoridade, no sentido de que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. Exige também tomar consciência nas decisões para que a educação não seja neutra, sem discordância nenhuma entre as pessoas, pois somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. Saber escutar, entender a educação como um instrumento ideológico, que pode haver ocultação de fatos e verdades.

Portanto, a disponibilidade para uma relação dialógica abre espaço para que o sujeito se abra ao mundo. Por fim, a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. Com esse pensamento de Freire, ciente da indispensabilidade de a escola suscitar mudanças focadas na aprendizagem das crianças, acredito que “se escolhermos uma profissão a qual podemos dar o máximo pela humanidade não podemos dobrar sob o seu peso” (MARX citado por KONDER, 1999, p. 12). Assim me ponho enquanto ser e estar professora como instrumento de pensar e escrever um trabalho propositivo de intervenção em uma realidade que há muito tempo me inquieta.

Para Freire (2010, p.50), “ensinar exige consciência do inacabamento”. Assim vejo-me como profissional em permanente formação, atuante em um ambiente de constantes mudanças, me conscientizo do ser inacabado que sou, e nesse espaço dinâmico educacional há sempre saberes a conhecer, visto as transformações que ocorrem na sociedade e conseqüentemente no cenário da educação. Está em formação constante é fator contributivo para a aprendizagem discente. Gauthier (1998, p. 187) afirma que “grandes professores deixam marcas no aluno, mas não no ensino quanto tal”. Significa dizer que tão importante quanto conhecer a matéria, a disciplina, são os conhecimentos produzidos pelos professores nas suas práticas de ensinar, no interior da sala de aula.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TURMAS COM NÍVEL DIFERENCIADO DE APRENDIZAGEM: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

As diferenças sociais, culturais e econômicas são fatores existentes na sociedade. Estes se misturam no âmbito da escola. Esta por vezes, não se adapta para incluir a todos que entram e trazem em sua bagagem aspectos que os tornam tão diferentes. A inclusão a que me refiro nesse texto talvez seja mais fácil do que a inclusão das crianças com necessidades especiais (aquelas que tem deficiência física ou mental). Refiro-me às crianças que tem necessidades de aprendizagem. Tais necessidades, creio que é alimentada pelo sistema escolar que de certa forma nega o direito constitucional a todos de ter uma educação de qualidade. Talvez seja exdrúxulo falar em necessidades de aprendizagem, já que todos carecem sempre de aprender, pois o conhecimento é considerado inesgotável.

Os objetivos previstos para o 4º e 5º ano definidos pelos PCN, aos quais citei no início desse trabalho, determinam os conteúdos a serem ensinados para uma aprendizagem por competência e habilidades. A aptidão a cursar o ano, ciclo ou série, deve depender de as crianças terem alcançado os objetivos propostos pelo que a instituição escolar prioriza. É pertinente lembrar que o município (Ibititá) ao qual essa pesquisa é feita instituiu seu currículo de acordo com o currículo nacional, e este é disseminado pelos livros didáticos. O que se aprende em um ano de estudo na educação formal possivelmente refletirá no ano seguinte.

Obviamente que uma classe de alunos, não terá crianças com o mesmo nível de aprendizagem. Ainda que tenham um nível aproximado, há diferenças quanto ao ritmo e como os conhecimentos são assimilados. Para atender essa demanda, são os professores os principais responsáveis por atender a essas especificidades, a ser sensível e aberto a compreender as características de cada aluno, de tal modo que todos possam encontrar respostas e igualdade de oportunidades para aprender.

A prática pedagógica pode não estar inclusiva ou adequada diante diversidade de saberes entre os discentes, podendo estar além ou aquém do que se propõe um ensino por competências e habilidades. Muitas as exigências institucionais e curriculares nos “obrigam” a priorizar determinados saberes em detrimento de outros. Esses outros ao qual me refiro são conteúdos que as crianças não aprenderam anteriormente e que agora carecem para dar continuidade a aprendizagem.

Sobre o trabalho pedagógico realizado uma professora ressalta a dificuldade que sente em desenvolvê-lo frente os diferentes níveis de aprendizagem de sua turma, pois alega que quando prioriza um determinado grupo, atrasa o outro.

A professora Abena disse no questionário “Por eu ter trabalhado em escola particular por muitos anos, me assustei um pouco com o nível tão baixo da educação pública. São turmas em que sua maioria encontra-se alunos pré-silábicos e silábico-alfabéticos fazendo com que o professor retroceda em determinados conteúdos no decorrer do ano letivo.” O professor Hórus diz “ficam sempre a desejar, pois dentro dessas turmas tem aqueles que não possuem as competências mínimas para cursar o ano e isso atrapalha o desenvolvimento das atividades e rendimento daqueles que já estão adiantados.” A realidade ora apresentada por mim sobre as dificuldades de aprendizagem nas turmas, aparecem nas falas dos professores, veremos adiante essas falas mais detalhadamente.

Uma prática pedagógica que se adapte às necessidades de aprendizagem pode dar oportunidade para que todos aprendam, adequando a oferta curricular do sistema para uma diferenciação nesse currículo, com projetos que possam atender as diferenças de aprendizagem tão explícitas nas turmas de 4º e 5º ano. Dessa forma, se há essa diferenciação, obviamente não haverá sucesso em uma prática pedagógica que “feche os olhos” frente às diferenças. Assim, uma prática acolhedora e inclusiva, a qual propicie um currículo flexível e sensível poderá possibilitar o sucesso escolar das crianças com dificuldades de aprendizagem.

É válido refletir em Vygotsky (2003) observando que todo conhecimento tem a necessidade de ser mediado, situação que torna o papel do professor mais ativo. O ensino deve antecipar-se ao que o aluno não sabe nem é capaz de aprender sozinho. Essa situação é exposta por Vygostky (2003) através do conceito de “Zona de desenvolvimento proximal.” Segundo o teórico, o nível de desenvolvimento real, compreende aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, porque já tem um conhecimento consolidado. Sobre o “nível de desenvolvimento potencial”, representa os momentos em que a criança é capaz de realizar tarefas complexas, orientadas por um adulto ou na interação com seus pares. Esses níveis apresentados por Vygotsky são pertinentes, pois vivenciar com crianças e observar como aprendem, as experiências diárias em sala de aula faz-me perceber nelas a importância da mediação e da interação para a consolidação dos conhecimentos.

A prática pedagógica, frente aos entraves em atender as dificuldades das crianças, implica em o professor enxergar sua prática como espaço/momento de reflexão crítica, observando e diagnosticando a realidade pedagógica e a partir daí buscar meios de reelaboração dos caminhos que reestruture sua ação para minorar os possíveis conflitos. As atribuições proferidas ao docente, em parte, só a ele compete resolver, porém há questões que carecem de apoio pedagógico, recursos humanos e materiais, espaço e tempo para formação coletiva com seus pares.

Para Pimenta (2002), a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula, requer além da atitude reflexiva, o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos. Assim há de se considerar o contexto social em que as crianças estão inseridas.

Há uma culpabilização do insucesso escolar na figura do professor que por sua vez culpa a família que não acompanha o desenvolvimento escolar dos filhos, ou ao aluno que é indisciplinado e não tem interesse em aprender. “Segundo Roazzi e Almeida (1998, p.50) “a

escola está aberta a todos e a todas, cria uma igualdade de oportunidades” e “permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar (falta de motivação, deficiência cognitiva, eficiência linguística).” Os mesmos autores afirmam que o insucesso escolar dos alunos poderá determinar “ a posição que cada um irá ocupar no tecido social”. Para Iturra (1990, p. 17), o insucesso é resultado do “divórcio” existente entre o ensino e a aprendizagem. Para o autor todo o problema que chamamos de insucesso: técnicas de ler, escrever, calcular, interpretar, estão preenchidas antes com conteúdos derivados de experiência letrada [que não] contempla o conhecimento prévio que as crianças trazem de casa para a escola.

Nessa compreensão de insucesso escolar, cabe salientar que importa refletir sobre o processo e a criação de estratégias para se chegar ao sucesso, ou a realização pessoal, e sobre esta, Hoz (1970) apresenta quatro hipóteses sobre o rendimento escolar: 1. *Rendimento satisfatório e suficiente*, corresponde ao rendimento obtido pelo aluno de acordo com suas possibilidades, e atingiu os níveis mínimos de aprendizagem exigidos pelo sistema educativo para o seu ano escolar . 2. *O Rendimento* continua satisfatório, mas é insuficiente, o aluno progrediu quando lhe era possível, mas não foi capaz de atingir os níveis mínimos por lei para poder transitar esse ano. 3. *Rendimento insatisfatório*, mas suficiente. Aqui o autor diz que o rendimento escolar do aluno ficou aquém das suas capacidades, porém conseguiu transitar de ano, com níveis mínimos legais. 4. O rendimento escolar do aluno é considerado *insatisfatório e insuficiente*. O aluno teve rendimento escolar abaixo das suas capacidades e não conseguiu alcançar os níveis mínimos estabelecidos para transitar de ano na escola.

3.4 DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E PEDAGOGIA DIFERENCIADA

A ideia de diferenciação no âmbito escolar pode ser atribuída ao princípio da democratização do ensino. Defendo a ideia de uma democratização que vá mais além da inserção das crianças no espaço da escola, que esse espaço seja ampliado para um espaço de democratização onde todos possam aprender. Um espaço no qual não se negue o direito a educação e o direito ao sucesso da mesma. Estando eu inserida diretamente na instituição escolar, questiono se o ensino está democratizado, se as crianças estão tendo os seus direitos de aprendizagem garantidos.

Conforme Perrenoud (2001) a diferenciação do ensino não passa somente pela sua individualização (explicações dadas pelo professor, atividades e o trabalho dos alunos, em sala de aula e em casa; observação e avaliação), passa também pela “mediação do ensino

mútuo... a procura de atividades e situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais.” (p. 36).

A proposta de diferenciação do ensino baseada da “mediação” e “cooperação” visa combater o que Perrenoud (2001, p. 49) intitula de “diferenciação selvagem”. Segundo ele esta proposta é “as vezes geradora de injustiças e desigualdades” já que “não oferece um ensino uniforme”, pois o professor não consegue manter o mesmo relacionamento com todos os alunos, não conseguem fazer uma intervenção de acordo com as necessidades de cada um.

Sabendo da função docente de promover a aprendizagem, anseio por um ensino que atenda a todas as crianças, as que têm mais dificuldades e mesmo aquelas que são autônomas, independentes, queremos acompanhá-las nas atividades propostas, e esta última se faz mais fácil para o professor. Assim o professor deve tentar “ir mais longe, em ter tempo para distinguir as dificuldades de um aluno e de trabalhar com ele para superá-las”. (PERRENOUD, 2001. p, 38). Esse tempo pode ser um empecilho para trabalhar essas dificuldades, haja vista a diversidade de saberes que possivelmente existam em uma turma.

O autor supracitado sugere que se faça um atendimento imediato, ele denomina diferenciação imediata, muitas vezes de forma espontânea como resposta a muitas situações da vida cotidiana. Essa é uma diferenciação limitada que permite apenas ajustes circunstanciais. Em oposição a referida diferenciação, ele ressalta as formas de diferenciação ambiciosa, estas demandam mais tempo. São situações na qual, um aluno com dificuldades em ortografia, leitura, cálculo mental, o professor pode organizar uma ação que dê suporte ao aluno a longo prazo, é possível ajudá-lo com a tarefa sozinho os seus exercícios, ou aplicar um sistema de controle e apoio por várias semanas, Perrenoud (2001).

A diferenciação do currículo pode ser outra forma de favorecimento da aprendizagem, tendo em vista os diferentes níveis de saberes das crianças. Essa “diferenciação”, proposta por Perrenoud (2001), provoca uma reflexão sobre a prática pedagógica e não constitui uma tarefa fácil. Tendemos a encarar essa diferenciação a fazer um reducionismo do currículo, podendo priorizar uns conteúdos em detrimento de outros. Refletir sobre essa possibilidade me fez lembrar de um uma criança estudante do 5º ano, quando em sua ânsia por aprender me abraçava e dizia, “pró, minha mãe disse que a senhora tem que me ensinar a ler, porque o ano passado foi um ano perdido, não aprendi nada”. Por essa e outras situações tão complexas encontradas na sala de aula, a diferenciação sugerida por Perrenoud, pode trazer uma

oportunidade de “oportunizar” a aprendizagem a crianças que se encontram com nível aquém dos objetivos que se propõe.

A diferenciação curricular pode ser entendida como uma adequação do currículo às necessidades de aprendizagem das crianças. Encarar essa diferenciação permite ao professor ser autor do próprio currículo, no qual faz-se uma análise crítica do currículo oficial, desconstruí-lo e reconstruí-lo dentro da diversidade contextual dos sujeitos atuantes nas escolas. Roldão (2007) ressalta que a diferenciação curricular tem sido trabalhada no âmbito das práticas pedagógicas, em níveis diferentes, o primeiro apoia-se na simplificação – redução curricular; o segundo ao nível dos Projetos Educativos, onde essa diferenciação é mais sentida no âmbito extracurricular, cuja meta é a melhoria da integração social e afetiva. O terceiro diz respeito ao apoio educativo, destinado a alunos com necessidades educativas especiais numa lógica de compensação qualitativa. Por último a diferenciação curricular pode ser sentida na organização do trabalho curricular das unidades de trabalho, na reorganização do papel do professor e dos seus modos de trabalhar o currículo.

Nesse entendimento o papel do professor se estende quanto às possibilidades de adequação a um currículo incluyente, dessa forma a diferenciação curricular é, no fundo, uma estratégia que articula o currículo formal com as características específicas de cada aluno, compatibilizando-as. Não deve ser o aluno a adaptar-se ao currículo, mas sim o inverso. O currículo deverá ser um terreno de complexidade a desmontar e reconstruir passo a passo, indo ao encontro de uma lógica mais construtivista e interpretativa (Silva, 2011). A pedagogia diferenciada é outro aspecto discutido quando se pensa em melhorar a aprendizagem em razão de que toda turma é heterogênea, então Perrenoud (2013) a destaca como

uma característica que deveria permear qualquer metodologia de ensino. Consiste em reconhecer que toda turma tem alunos diferentes e que é preciso orientar a ação pedagógica levando isso em conta. Diferenciar é ensinar de modo que cada aluno esteja sempre diante de situações didáticas propícias para aprender. Isso exclui aquelas que não trazem desafio e as que propõem uma missão fora do alcance. O interessante é que a diferenciação é um conceito presente em muitas áreas. Costumo dar o exemplo da medicina. Um médico não pode dar o mesmo medicamento a todos os doentes. É preciso fazer diagnósticos individuais e adaptar o tratamento de cada um.

É possível essa analogia da ação médica com a ação docente, porém o diagnóstico na educação pode ser bem mais complexo, visto que uma variedade de fatores entra em jogo, tanto no processo de aprendizagem, como fatores de ordem internas: físicos, intelectuais, emocionais e fatores externos diretamente ligados ao meio ambiente escolar. Diferente do

médico que diagnostica e remedia um paciente por vez, para o professor descobrir que a criança não está apta, em termos de aprendizagem de determinados conteúdos para o ano escolar ao qual se encontra é fácil, porém prestar atendimento a esses alunos é complexo, frente aos diferentes níveis de saberes em uma única turma.

3.5 CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As políticas públicas voltadas para a alfabetização, tem se constituído ao longo dos anos muito mais por políticas de governo, buscando a profusão de programas sociais e educativos que visam atender a públicos focalizados, revelando-se mais como políticas de governo do que de Estado.

Como já foi explicitado, os programas de capacitação de professores foram implementados no município de Ibititá em parceria com o MEC. Historicamente as capacitações oferecidas ao município priorizaram-se mais os professores dos primeiros anos do ensino Fundamental, (1º ao 3º ano). Provavelmente essa priorização se dá pela crença que assegurando a formação continuada a esses profissionais, a questão da alfabetização estará resolvida. Aos professores do 4º e 5º ano os cursos de formação acontecem de forma mais remota, relembro os PCNs em Ação e o Fluxo escolar, já citado em outra parte desse trabalho.

No geral os programas como PROFA, PCNs em Ação, Proletramento e atualmente o PNAIC, trouxe-me expectativas de melhoria na alfabetização. Com a concretização de tais programas, esperei uma redução de alunos não alfabetizados no 4º e 5º ano. Contudo, essa crença não se consolida, até porque vários fatores influenciam para essa problemática. Talvez a descontinuidade nas políticas públicas em formação continuada docente seja um dos entraves causadores de conflitos nas redes de ensino, comprometendo a qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem. Frente a tantos programas ora implementados e a continuidade do insucesso escolar, percebe-se que as políticas de programas pouco têm ajudado na efetivação da alfabetização.

De certo a efetivação da alfabetização de todas as crianças é um desafio gigante diante da “complexidade e multiplicidade de facetas” referidas por Soares (2013, p. 18). Nesse sentido entendo que há um despreparo da escola em promover uma educação satisfatória às crianças oriundas das classes populares, quando se considera os condicionantes sociais, culturais e linguísticos são considerados pressupostos capazes de interferir na aprendizagem.

É válido ressaltar que a formação atual [2017] no município aborda a neurociência com o tema Neurociência e os Processos de Aprendizagem da Leitura: Um Saber Necessário, uma formação pautada no discurso teórico, nele o conhecimento é disseminado pela formadora e o professor exerce um papel passivo. Por esse viés, parece que os professores estão ali, mas não estão, pois não há um discurso sobre a prática e nos dá um sentimento de solidão pedagógica, no sentido de reflexão coletiva frente a problemas que enfrentamos no cotidiano da sala de aula. Em face aos desafios do ensino e aprendizagem, alfabetizar as crianças na “idade certa”, é desafiante, entretanto muito mais desafiante, e eu diria até agonizante é alfabetizar no ano (4º/ 5º ano), no qual o conhecimento exigido torna-se mais complexo.

Há de se considerar a ideia de fazer agrupamentos heterogêneos no ciclo de alfabetização, com crianças com hipótese de escritas aproximadas. Segundo Silva (2008, p. 53):

Para o agrupamento dos alunos, é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados.

Posteriormente ao ciclo de alfabetização, o desenvolvimento dos conteúdos se dá quase sempre de maneira uniforme. É como se aquela metodologia fosse eficaz e alcance os objetivos do ensino. Apesar das tentativas de diferenciação nas estratégias, prevalece um planejamento pensado para atender uma turma única, mesmo tendo consciência que naquela turma há múltiplas aprendizagens com aprendizagens singulares. Essa inércia ao qual me vejo, traz uma inquietude, quanto ao desejo de ensinar a todos. Tenho consciência de essa não ser uma prática proposital, mas uma prática muitas vezes carentes de apoio extrasala.

São muitos os entraves a uma prática pedagógica inclusiva, como turmas com diversos níveis de aprendizagem, ausência de material didático, tempo insuficiente para um planejamento mais reflexivo pautado nas dificuldades dos alunos, ausência de formação para os professores atuantes nas turmas.

Em minhas andanças pelas escolas pesquisadas, ao observar a aula das professoras e professores, me enxerguei ali em vários momentos, as aulas expositivas estimulam a participação das crianças que detém os conhecimentos alfabéticos, de leitura e interpretação, enquanto os demais ficam mais retraídos à espera de alguém [professor ou colega] que os

ajude. Estes, ao que parece, sentem dificuldades em acompanhar o que está sendo exposto, informado, ensinado.

Sendo e estando professora da turma que me é apresentada a cada ano, vejo tudo se repetir, apesar dos meus anseios, enxergo o passado no presente. A escola enquanto instituição formadora da cidadania e da promoção da aprendizagem, continua na inércia e se abstém de desenvolver estratégias que corroborem com a ampliação de aprendizagem que nossas crianças necessitam. Nesse contexto são os saberes alfabéticos que por inúmeros motivos não conseguiram adquirir.

4 DIÁLOGOS FORMATIVOS E INFORMATIVOS: O ACONTECER DA PESQUISA

Essa parte da investigação está estruturada em duas grandes seções. Na primeira, apresento as opções metodológicas que me serviram de alicerce na realização da pesquisa e o caminho trilhado na pesquisa que culmina com a proposta de intervenção.

Na segunda seção, analiso os dados gerados a partir dos instrumentos utilizados: a observação da prática pedagógica dos dez professores que protagonizaram a pesquisa, a análise do questionário respondido por eles e as discussões e considerações dos professores suas turmas. É um capítulo importante, cerne do meu viver profissional com as escolas pesquisadas e base da construção da proposta de intervenção.

4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O início metodológico dessa investigação se deu ainda no primeiro ciclo do Mestrado, com o componente curricular Oficina Descobrimdo a Rede, sob a mediação da professora Inês Carvalho, a qual trouxe-nos importantes reflexões sobre o ambiente da pesquisa. Adentrei aos espaços de duas escolas. A escola Luiz Viana Filho que é o meu local de trabalho, em que procurei me manter suspensa e através da observação descrever a dinâmica de organização desde a entrada dos alunos e um olhar em uma turma do 3º ano do matutino. A outra observação realizei na Escola Hermano Marques Dourado, desta vez com um olhar implicado fiz a descrição do funcionamento daquele ambiente educativo, desde a chegada dos estudantes e em seguida em uma das turmas de 5º ano do turno matutino. Assim explicita Marli André sobre a observação como sendo uma das características da etnografia pois:

Envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. [...] Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista (ANDRÉ, p. 25, 2015).

Ao definir o tema abordado nessa pesquisa optei por realizar um estudo qualitativo, cujo desenvolvimento se imbricam sujeitos e contextos escolares, implica olhar esses sujeitos, participantes da pesquisa e esses contextos cenários de pesquisa, ambos integrantes de uma totalidade, a partir de um cenário mais amplo, denominado contexto sociocultural. A cultura deve ser vista como uma teia, como um enredamento, que perpassa e se constrói com o

sujeito, atravessando suas vivências, suas pertinências, suas possibilidades, suas memórias e suas interpretações das experiências vividas cotidianamente no ambiente escolar. Conforme Minayo (1996, p.21 e 22), uma pesquisa qualitativa se caracteriza como aquela que valoriza um “[...]universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos.”

A investigação qualitativa permite o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 34). Esses autores definem cinco características da investigação qualitativa, aqui apresentadas de forma esquemática. São elas: 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; 5) tem um significado extremamente importante. (1994, p. 47-50), tais características estiveram presentes nesse estudo, pois como pesquisadora me coloco em contato direto com o local da pesquisa, e por meio da observação, entrevista, questionário fiz anotações, e produzi os dados.

O percurso desse estudo vai em busca de respostas para os questionamentos, apresenta alguns elementos de uma pesquisa etnográfica, contudo é preciso esclarecer que não se trata de um estudo etnográfico completo. A pesquisa de tipo etnográfico é adequada ao estudo do cotidiano escolar por se caracterizar “[...] fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. (ANDRÉ, 1995, p. 41). Por meio desse contato, é possível desvelar o que não está subjacente e exercitar o estranhamento daquilo que se transmutou em familiar, tornando-o assim, passível de uma análise que não se pretenda imparcial e objetiva, mas distanciada e que se abra para novos códigos e que busque compreender as relações dos sujeitos com as várias dimensões do universo escolar e extra-escolar.

Minha inserção nos contextos da pesquisa enseja a visão mais ampla do cotidiano, a percepção dos sentidos, podendo me surpreender mesmo diante de situações que poderia parecer trivial a muitos. Correspondente a descrição, os dados recolhidos foram transcritos em forma de narrativa respeitando sempre as falas e pontos de vista dos sujeitos envolvidos. Com a análise desses dados é possível, “[...] comparar diferentes tipos de discurso, confrontar

falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita” (FONSECA, C., 1999, p. 64).

Inicialmente, eu tinha a intenção de pesquisar apenas a instituição onde trabalho e iria contemplar apenas três professores, mas em conversa com minha orientadora, decidimos que a ampliação do espaço de investigação, contribuiria para um melhor entendimento da situação das turmas de 4º e 5º ano. Com a intenção de compreender esses processos, defini como espaço de investigação a escola onde estou atuando e adentrei a outras três escolas da sede. Kramer (2006, p.2) fala que “o objeto de pesquisa é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica”.

Nesse sentido é preciso esclarecer de que lugar observo, um lugar fecundo onde também sou sujeito desse estudo, no qual ouço e diálogo com os sujeitos investigados. São professores e estudantes de turmas do 4º e 5º ano das escolas da Sede do município de Ibititá. As quatro escolas estão localizadas na sede do município de Ibititá. Duas dessas se situam no centro da cidade e as outras ficam nos bairros mais afastados do centro da cidade.

Nessas escolas fiz observação direta na sala de aula a fim de perceber metodologias e estratégias de ensino dos professores. A escolha pela observação justifica-se por buscar uma visão mais concreta do processo de ensino para estabelecer relações entre o currículo proposto e o currículo real. Assim a análise e reflexão acerca dessas relações entre professores e alunos contribuíram para a elaboração da minha proposta de intervenção.

Para além da observação, direcionei aos professores do 4º e 5º ano um questionário com questões abertas e posteriormente fiz uma análise de suas concepções e práticas sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem de seus alunos. A escolha por esse instrumento foi devido à quantidade de professores investigados, a fim de alcançar todas as vozes e fazer uma análise minuciosa de suas falas.

As concepções e narrativas dos professores sobre as questões propostas são analisadas e comentadas em uma parte específica desse trabalho. Estou entre os professores pesquisados, me permitindo uma autoavaliação do trabalho pedagógico, respondendo as questões, tentando me manter suspensa à situação. Na concepção de Gil (1999): O questionário é definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

Na busca de mais respostas que comprovassem as respostas do questionário, aceitei a sugestão da professora Roseli de Sá do componente Oficina 4 Escrevendo seu espaço de Investigação na rede, organizei uma oficina dialógica, nesse momento apresentei meu projeto de pesquisa, enfatizando os objetivos gerais e específicos. Demonstrei as respostas que outrora concederam através do questionário, a partir da releitura de suas respostas foi feito um debate em torno da problemática e evidenciava-se certa (in) satisfação ao perceber semelhanças nos problemas enfrentados em sala de aula. Essa atividade constituiu-se em um espaço para escuta, um instante de ouvir as vozes daqueles que como eu, buscam possibilidades de melhoria na aprendizagem das crianças. Após as falas dos professores, encaminhei alguns questionamentos solicitando a escrita de uma narrativa sobre as turmas, por escola.

Além de ouvir os docentes, providenciei outro momento de escuta, dessa vez com as crianças com o objetivo de compreender as dificuldades que sentem na realização de tarefas. Fiz uma entrevista com meus alunos, as perguntas foram diretas. Ali eles expõem seus sentimentos frente as suas dificuldades. Lakatos (2003, p.195) esclarece que

a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Foi um momento de aprender, e perceber ali, naquelas vozinhas a expressão de sentimentos, muitas vezes passados despercebidos aos meus olhos, quero ressaltar que essa entrevista foi definida no decorrer do trabalho, depois de ouvir professores e coordenadores considerei que a escuta das vozes das crianças seria bem pertinente, já que o problema aqui investigado se manifesta na vida escolar dessas crianças.

4.2 A OBSERVAÇÃO E O AMBIENTE DA PESQUISA

Delinear o espaço- tempo onde a pesquisa foi desenvolvida envolve a contextualização do trabalho como também a explicitação do lugar do encontro. O cenário aqui é a escola, um ambiente de dualidades, contraditório, nele se cogita o acolhimento às diferenças, é ao mesmo tempo um cenário marcado por singularidade e pluralidade, tornando-se tão complexo. As escolas pesquisadas estão localizadas na sede do município de Ibititá, todas são públicas e mantidas pela prefeitura.

Durante o mês de maio do ano de 2017 inserir-me no ambiente da pesquisa, a escola, e nesse contexto direcionei meu olhar para as quatro instituições. Adentrei aos espaços micro da instituição, a sala de aula. Refiro-me às escolas nesse momento com nomes fictícios. Escola Vida, Escola Paz, Escola Aconchego e Escola Luz.

4.2.1 Escola Luz

Escolhi por chamá-la de Luz, pelo fato de ser nesse ambiente onde meu caminho começou a ser iluminado para enxergar o conhecimento escolar. Nesta instituição fui alfabetizada, e segui até a 3ª série. Desde aquela época até os dias atuais as mudanças estruturais foram mínimas. Considerando que o aluno almeja tanto um espaço de liberdade para o recreio, o pátio da escola não atende a essa vontade, é realmente muito pequeno para o gastar de energias que as crianças precisam. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e atende a turmas de educação infantil ao 5º ano, sendo uma classe multisseriada composta por crianças de 4º e 5º ano.

Está situada num dos bairros mais antigos do município. As salas são grandes considerando o pequeno número de alunos. As crianças que estudam na Luz, são egressas do próprio bairro. Há um certo preconceito sobre essa instituição, muitos pais deslocam seus filhos para as escola da “rua”, talvez a estrutura física afugente esses pais, sob a lógica de que o que está perto não é bom, como dito popular bem expressa “santo de casa não faz milagre”.

4.2.2 Escola Aconchego

Cheguei nesse espaço no turno matutino. Lá as crianças chegam dos mais diversos recintos do município, as crianças aparentam pertencer às classes populares, usam uniforme que os tornam “iguais”, percebo o uso de chinelos e as mais diferentes vestimentas na parte inferior, a exigência é apenas no uso da camisa.

Esta escola foi criada como uma extensão de outra escola da sede com o objetivo de atender a um crescente número de alunos. Nessa escola eu concluí a 4ª série, e atualmente trabalho como professora. Em 2017, o número de alunos matriculados foi de aproximadamente 130, uma quantidade pequena em relação a anos anteriores que contava sempre com aproximadamente 230 alunos. Sua localização é o centro da cidade.

A escola tem suporte físico para comportar catorze turmas, entre os turnos matutinos e vespertinos, no entanto funcionam apenas nove, da Educação Infantil ao 5º ano. As salas de

aula são espaçosas, todas forradas com gesso, são muito quentes, apesar de ter janelas, a localização não favorece a entrada de ar. A área externa é bem grande, mas carece de um local coberto para atividades extraclasse.

4.2.3 A Escola Vida

É vista por grande parte de pais e mesmo dos gestores como “escola modelo”, nessa instituição, as crianças que outrora frequentavam esse espaço eram oriundas da considerada “classe média” do município, aqueles com poder aquisitivo melhor. Atualmente essa realidade vem mudando, a escola está recebendo um público mais diverso, sendo em maioria, crianças residentes na sede do município.

Tem uma boa estrutura física, com salas de aula amplas e arejadas. Na entrada vislumbra-se um jardim o que torna o ambiente mais agradável e alegre. O pátio é coberto com material tipo alumínio. Percebe-se uma atenção diferente a essa escola no sentido da estrutura, talvez seja porque é no espaço dessa escola onde se realizam muitos eventos, da educação e de outras secretarias do município. Atualmente (2017) funcionam catorze turmas da Educação Infantil ao 5º ano, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. São duas turmas de 4º ano e duas de 5º ano. Além da observação externa, dirigi meu olhar para as turmas, ambiente principal dessa pesquisa. Durante quatro dias percorri os espaços dessa escola.

4.2.4 Escola Paz

A referida escola localiza-se, num bairro mais afastado do centro da cidade. Os alunos matriculados nesse âmbito são moradores do próprio bairro. O espaço físico em geral é bom, porém as salas de aula são pequenas, com janelas que as deixam bem arejadas. As salas são forradas com PVC. A área externa é grande com algumas árvores. Um espaço bom, mas carente de uma cobertura para que possam se proteger do sol na hora da merenda. Essa instituição atende turmas da Educação Infantil ao 5º ano.

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS: INFORMAÇÕES ADVINDAS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Minha investigação seguiu com a participação de professores e professoras atuantes no 4º e 5º ano das referidas escolas. São eles os protagonistas desse processo, por minhas mãos esse trabalho se concretiza, mas com a certeza que sem a contribuição desses profissionais, este

não seria concluído. As coordenadoras das escolas tiveram sua participação. Em um dado momento de observação, pude conversar sobre a problemática investigada.

Entre os docentes investigados, apenas um não faz parte do quadro efetivo do município, os demais são concursados entre oito e dezenove anos. Todos são graduados em Pedagogia, possuem especialização em áreas da educação e um já é Mestre em Educação pela UFBA.

Aqui os atores da pesquisa são personagens reais, porém para preservar suas identidades dei-lhes nomes fictícios. As vozes ouvidas são de Dandara, Abena, Ayana, Cleópatra, Ísis, Rashida, Uloma, Osíris, Nilo e Hórus.

Durante o mês de maio iniciei a pesquisa no espaço de atuação dos partícipes, e faço aqui a narração do que meu olhar alcançou. Nessa história sou narradora personagem, dialogo sobre o meu próprio espaço de atuação profissional, e caminho para o espaço do outro.

No universo de dez professores, fiz observação em sete turmas de 4º e 5º nos períodos matutino e vespertino. Precisei de seis dias para essa observação. Quando cheguei na sala da professora Dandara, percebi uma relação amigável entre ela e as crianças. A sala dispunha de carteiras postas em círculo, uma organização que facilita o diálogo. A aula seguiu com uma exposição do conteúdo de Ciências sobre as doenças do sistema urinário. Algumas crianças se manifestavam aos questionamentos de Dandara sobre o conteúdo trabalhado dando a entender a compreensão do que fora explicado, mas outras crianças se mantiveram caladas, talvez por timidez ou mesmo desentendimento da temática. Em um dado momento a professora falou para mim da dificuldade em trabalhar com os alunos não alfabetizados e como a angustia o fato de eles ficarem pra “escanteio”, pois segundo ela “não acompanham os que estão desenvolvidos”.

A professora Abena, demonstrou-se incomodada com a turma, quando cheguei à sala, ela logo desabafou, dizendo que a sua turma era bem complicada, pois os alunos teriam sido selecionados, lá estavam os considerados mais difíceis, com problema de comportamento e de aprendizagem, alega também a falta de interesse deles e a inércia da escola em ajudá-la. Após ouvi-la, sentei-me no fundo da sala e presenciei um pouco de sua aula, naquele momento, um fazer matemático foi pautado na execução de atividades bem corriqueiras, também presente em minha ação, escreve-se no quadro e as crianças copiam no caderno, depois de algum tempo é feita a correção pela professora.

Uloma atua no 5º ano, é o primeiro ano ensinado para esse segmento. Sua aula se delineou numa atividade de produção de texto. O encaminhamento foi feito em atividade xerocada, ali tinha um texto imagético e as crianças foram solicitadas a escrever a história, Uloma passava nas carteiras das crianças, orientando a escrita, algumas crianças iniciaram suas produções, outras apenas pintavam as imagens. Segundo ela, a maior parte de sua atuação foi de 1º ao 3º ano, e agora faz sua experiência em 5º ano, disse que a metade dos alunos foram seus no 3º ano e comentou, “retorno agora e encontro uma turma onde aqueles que alfabetizei, parece não ter avançado, e outros que vieram de fora não estão alfabetizados.” Relatou que trabalha com o livro didático, mas acha complexo diante das dificuldades alfabéticas de alguns alunos.

Na turma do professor Osíris, as crianças se mostraram bem participativas. O trabalho era realizado naquele momento no livro didático. Tratava-se de um texto enfocando os perigos das redes sociais. O professor indagava de acordo com as questões do livro, os alunos iam respondendo oralmente e ele complementando as respostas. Dessa forma não deu pra perceber se todos conseguiam acompanhar a correção e saber se tinham feito certo a atividade.

Isis iniciou sua aula com uma leitura, após corrigir a tarefa de casa seguiu sua aula com um conteúdo do livro didático, História dos povos indígenas, solicitou as crianças fazerem uma leitura silenciosa do texto. Depois de alguns minutos expôs o assunto, lendo e explicando, a seguir encaminhou um trabalho em grupo, a turma foi dividida em três grupos com cinco crianças cada. Isis dividiu o conteúdo com os subtítulos: povos indígenas no Brasil, Diferenças e semelhanças entre tribos; cultura indígena e contribuições para a cultura brasileira. A professora seguiu orientando em cada grupo como deveriam fazer o trabalho, em cartolina colocando as principais informações e fazendo ilustrações.

Cheguei à sala da professora Ayana por volta das oito horas, sentei-me num cantinho da sala e ali presenciava a correção da tarefa de casa, tratava-se de situações problemas envolvendo multiplicação e divisão. Após a correção, Ayana continuou com o mesmo conteúdo, provavelmente dando sequência ao tema estudado. Ela escrevia as situações problemas no quadro e os alunos copiavam no caderno. Algumas crianças se dirigiam a mim, mostrando a atividade e perguntando se estaria certo, depois de algum tempo a professora corrigiu, de modo que alguns participam oralmente e outros não, enquanto a professora finaliza as respostas.

O objetivo das observações foi perceber a prática pedagógica dos professores implicados em minha investigação. Obviamente que o tempo observado não é suficiente para uma percepção

mais ampla do fazer dos docentes, mas os momentos de observação me revelaram o quanto estamos imbricados em nossas ações. Percebi ali, crianças de um mesmo ano, sendo orientadas por uma ação comum. Em cada sala visitada, me enxerguei na prática daqueles professores. Uma forma única para ensinar a todos, desconsiderando que todos não estão no mesmo nível, mesmo tendo esse conhecimento, continuamos com a prática “quem sabe faz”. Diante das situações, pode-se afirmar a nossa (in) capacidade, em realizar uma prática favorável a todos, desse modo as crianças seguirão seu caminho, mas sua bagagem de conhecimento poderá estar desfalcada. Ao fazer a observação, deixei com cada professor o questionário, que foi me devolvido posteriormente.

O questionário foi um instrumento norteador para o entendimento de questões que me aflige em todos esses anos de docência em turmas de 5º ano. Nele, os docentes puderam escrever suas angústias, e expor suas sugestões. Início por perguntar-lhes sobre o tempo de experiência docente; turma que leciona e tempo que atua nessas turmas. Entre os dez investigados, dois disseram exercer a docência entre cinco e sete anos, quatro exercem entre doze e dezesseis anos e quatro estão na profissão entre dezenove e vinte e nove anos. São seis professores atuantes no 4º ano e quatro no 5º ano.

Ao serem indagadas sobre o maior problema que consideram tornar complexo o trabalho pedagógico, as queixas dos professores são semelhantes. Os professores Nilo, Osiris e Ayana dizem ser a indisciplina e a falta de interesse dos alunos. Segundo Vasconcelos (2004), a indisciplina pode ter suas causas encontradas em cinco grandes grupos: Sociedade, família, escola, professor e aluno.

Muitas vezes o aluno considerado indisciplinado é aquele com dificuldades de aprendizagem, a metodologia usada pelos professores pode não contemplar suas dificuldades. Rashida, Hórus, Abena e Nilo falam que a falta de apoio pedagógico, falta de um currículo a falta de material e descaso dos pais são determinantes para essa complexidade. Já as professoras Dandara, Cleópatra, Isis e Uloma dizem que tem alunos não alfabetizados. Para mim a não alfabetização é fator influenciável, visto a incapacidade das crianças em se integrar a um currículo quase sempre fechado, baseado em livros didáticos.

Sugeri aos professores fazerem uma retrospectiva das turmas ao qual já haviam trabalhado, descrevendo o nível de alfabetização das crianças. Vejamos agora seus relatos:

“a maioria das turmas que já trabalhei apresentaram problemas de alfabetização. Eles não têm as competências esperadas para o ano em curso, dificultando todo o processo.(quando focamos neles, atrasamos os outros)”.(professora Dandara)

“Poderia dizer que a situação é muito complicada, a maioria dos alunos não é alfabetizada, encontrando até no nível pré-silábico”. (professor Nilo)

“Tive turmas com níveis surpreendentes e muito trabalho em alfabetizar algumas crianças em outras turmas.” (professora Ayana)

“Turmas com poucos alunos alfabetizados e um número significativo de não alfabetizados com idade avançada (12 a 15 anos) e que apresentam grandes dificuldades na alfabetização”. (professora Ísis)

“Elas chegam com um bom nível de alfabetização. Em quase todas as turmas que trabalhei, apareceram no máximo quatro alunos com nível baixo de alfabetização”. (professor Osíris)

Constata-se em todas as falas, a presença de crianças com nível de alfabetização inadequado se levarmos em conta que estas devem estar alfabetizadas ao final do 3º ano, como diz o PME, é uma situação persistente, apesar dos programas de alfabetização oferecidos aos professores alfabetizadores, estamos recebendo no 4º e 5º ano crianças não alfabetizadas. Não se trata aqui de culpar os professores ou as crianças, pois sabe-se que vários fatores podem influenciar para esse problema.

Nota-se, um presente não tão distante do passado, parecem imbricados, as turmas atuais estão com as mesmas dificuldades. Para certificar dessa afirmação fiz a leitura dos escritos do agora [2017]. Assim Hórus fala, “este ano de 2017, parece o pior ano, pois como já dito falta uma base curricular, a turma, no entanto não possui competência para cursar tal ano, de 15 alunos, 7 não conseguem ao menos dominar o alfabeto... e para piorar não temos material básico nem uma máquina/computador para Xerox.” A voz de Hórus se encontra com a de Cleópatra, ela escreve: “Muito baixo. Pra falar a verdade 80% dos alunos não estão aptos para estarem no 4º ano”. A cada resposta a essa questão vejo uma repetição, a professora Abena é direta e fala: “Péssimo, meus alunos são alunos que estavam a 3 anos no 4º ano foram aprovados por não poderem permanecer mais, e outros também repetentes do 5º ano”. Dá a entender que essa turma fora organizada propositalmente, uma tentativa de homogeneizar. Quando observei a aula de Abena, ela me dizia sobre essa seleção de alunos, “os piores”, segundo a professora, a proposta da escola seria fazer um trabalho diferente, no entanto se sentia sozinha, sem apoio

pedagógico, utilizando os livros didáticos que considera tão descabido para dar sentido ao real e necessário para a aprendizagem de seus alunos.

Continuo “lendo” as vozes docentes, através do questionário. A professora Uloma diz: “O nível de alfabetização está baixo para o 5º ano, tenho mais alunos não alfabetizados nas turmas”. Enquanto Nilo afirma: “Atualmente tenho 12 alunos, alguns alfabéticos que ainda não conseguem ler, outros leem com dificuldade. Tenho alunos em nível pré-silábico e silábico”. Percebe-se uma heterogeneidade tamanha nessa turma, mesmo com a quantidade pequena de alunos, os níveis de aprendizagem são diversos. Sendo eu conhecedora dessa situação, visto ser uma realidade também minha, sei o quanto é difícil uma prática pedagógica inovadora, se não contarmos com apoio extrasala. A professora Ísis sintetiza os níveis de aprendizagem de sua turma em “está entre pré-silábico, silábico e silábico alfabético”.

Em menor discrepância, encontro outras turmas com nível de “razoável ou bom”, conforme escreveu os professores. Dandara diz, “considero a turma razoável. Desde quando trabalho com 5º ano, as turmas de 2017 são as mais próximas do que esperamos, apesar de que ainda têm alguns não alfabetizados”. Osiris é sucinto em suas palavras e afirma “o nível é bom, tem só três alunos com baixo nível de alfabetização”. A professora Rashida considera sua turma “razoável, dentre os 14 alunos, 3 não leem convencionalmente”. Por fim, Ayana diz ser a sua turma “com nível de aprendizagem em evolução e de bom proveito.”

Fazendo uma análise das escritas dos professores, frente ao nível de alfabetização das turmas as quais já trabalharam e as que estão trabalhando, confirmo minha suspeita inicial, a problemática apresentada nesse trabalho, não é algo esporádico, não está apenas em minhas turmas. Desde os professores atuantes entre dezesseis a vinte nove anos na docência, quanto aos mais jovens, apresentam um quadro de alunos com conhecimentos aquém do desejado. Mesmo aqueles que dizem ter uma turma com nível razoável ou bom, há crianças não alfabetizadas. Portanto faz-se necessário uma intervenção pedagógica, é inadmissível existir um problema tão costumaz e nada ser feito a fim de amenizá-lo.

4.4 O CURRÍCULO POSTO E AS (IM) POSSIBILIDADES DE DESENVOLVÊ-LO

Quem vive de perto as mais complexas situações de uma sala de aula são os professores, entre as muitas complexidades está constatada nessa investigação a dificuldade em desenvolver ações includentes de aprendizagem, ou seja, ações que oportunize a aprendizagem a todas as crianças.

A professora Uloma fala que não consegue desenvolver os conteúdos propostos, pois além deles ainda precisa se atentar a questões referentes a alfabetização. Encontro outra afirmação semelhante, o professor Nilo diz não conseguir trabalhar os conteúdos previstos para o 4º ano, segundo ele, tenta adaptá-los em atividades de alfabetização, mas nem sempre é possível, assim também trabalha Ísis, ela afirma também fazer adaptações dos conteúdos e reformula questões, mas ressalta que ao final do ano grande parte dos conteúdos não são contemplados. A fala desses docentes mostra-os como construtores do currículo, ainda que este seja engessado e até excludente, no interior da sala de aula o currículo é transformado, assim “o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. (SILVA, 1996, p. 37)

O professor Osiris fala que “com os alunos alfabetizados consigo trabalhar os conteúdos, mas os que estão abaixo, tenho dificuldade, principalmente em realizar atividades diferenciadas.”

Ao pedir que sugerissem estratégias para a melhoria da aprendizagem dos alunos em questão e possíveis ações a serem desenvolvidas pelo município, nesse viés assim sugeriram: “Acho que a melhor solução é a aula de reforço. Em turno oposto e com profissionais capacitados.” (Osiris),

“Aulas de alfabetização diferenciadas em horário oposto, com profissional da área, já que a maioria dos casos necessitam de atendimento especial.”(Isis)

“Um programa com profissionais de qualidade para alfabetizar essas crianças, no turno oposto. Pois na sala regular é inviável. Já tentei mas sem êxito”. (Dandara)

“Com base nos relatos dos demais colegas, pensou-se na realização de um caderno pedagógico voltado para as dificuldades encontradas nesses alunos. Talvez em turno oposto.”(Rashida)

As falas dos professores refletem um desejo antigo, quando estamos dialogando sobre as estratégias para ajudar as crianças com dificuldade sempre surge a ideia do reforço e o atendimento em turno oposto. Não se trata de querermos isentar a nossa responsabilidade de ensinar, mas de termos apoio pedagógico, já que constata-se uma inviabilidade de ajudar na aprendizagem dessas crianças de forma mais específica, como Dandara diz, que apesar de tentar não consegue fazer no turno regular.

As professoras Ayana, Abena e Uloma sugerem também a aula de reforço e acrescenta “acompanhamento psicopedagógico” (Ayana); “acompanhamento de um profissional de saúde.” (Abena) e a colega Uloma complementa ser preciso “acompanhamento por especialistas” ela acrescenta que “muitos alunos tem necessidades especiais e não tem acompanhamento adequado”. Essa é uma realidade que dificulta muito nosso trabalho, as crianças são inseridas no âmbito escolar, mas não são incluídas em suas necessidades, constata-se na fala das professoras as dificuldades que sentem em trabalhar com essas crianças, visto que além dos problemas de aprendizagem existem também os problemas patológicos. Uloma sugere uma “parceria entre professor e o profissional que atende o aluno com necessidades especiais”.

Além dessas sugestões, o professor Nilo dá ênfase ao currículo e propõe à rede de ensino de Ibititá a “Implementação do currículo: apoio aos alunos com dificuldades; efetiva implementação do ano complementar; formação adequada dos professores coordenadores e técnicos da secretaria de educação”. Segundo ele, se ao final do ciclo o aluno não tiver as habilidades, este faria um ano complementar específico para desenvolver as habilidades. Em consonância com as ideias de Nilo. O professor Hórus diz ser preciso:

1º Ter um currículo onde todos possam acompanhar e sair desse currículo ‘oculto’.” ; 2º Abrir vagas para coordenação por escola para que as mesmas possam trabalhar a realidade e assim desenvolver ações/atividades para tentar solucionar as dificuldades; 3º A própria escola implantar aulas de reforço com pessoas capacitadas (não do Mais Educação,o mesmo não atende essa demanda), para sanar as dificuldades precisa-se de “banca”(diz se aulas em turno oposto) no horário oposto de preferência dentro da escola e custeado pela Secretaria de Educação do município.”

A fala de Hórus demonstra a emergência de o município ter uma proposta curricular implementada, sua fala demonstra que cada um desenvolve seu trabalho de forma aleatória e não intencional com foco num currículo oculto. Para Silva (1995), currículo oculto é o reflexo dos efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. Ele designa dois aspectos, o primeiro refere-se às práticas e processos educativos que induzem resultados de aprendizagem que não foram explicitamente propendidos. O segundo refere-se aos efeitos educativos provocados a partir do que foi almejado pelo currículo formal. Dessa forma o currículo formal pode ser entendido como tudo aquilo que foi contemplado no plano de ensino e aprendizagem, seus objetivos, seus conteúdos e atividades. Tudo aquilo que foi definido com fins de promoção da aprendizagem.

Constata-se portanto, que as falas dos docentes retratam uma realidade semelhante, apesar de algumas diferenças na estrutura das escolas, todos dizem passar pelo mesmo problema ao qual venho falando desde o início da escrita de trabalho.

4.5 OFICINA METODOLÓGICA: DIÁLOGO COLETIVO

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 1996, p. 113)

A proposta agora é de escuta, como diz Freire “é escutando que aprendemos a falar com eles”, e essa ideia é bem oportuna nesse contexto, pois proporcionou uma integração entre os professores e uma discussão em torno da temática em estudo. Os partícipes entoaram as suas vozes sobre algo que os aflige, disseram considerar importante e necessário a discussão acerca do tema, segundo eles mais importante ainda é o acolhimento da proposta pela Secretaria de Educação do município de Ibititá. Participaram desse momento os dez professores da pesquisa, duas diretoras, duas coordenadoras de duas escolas pesquisadas e um coordenador técnico da Secretária de Educação do Município. A atividade foi acompanhada pela professora Roseli, de início fiz junto a colega Leide Rosa. Apresentamos os dois projetos, a seguir a conversa aconteceu em espaços diferentes.

Apresentei aos colegas uma atividade realizada por meus alunos. Tratava-se de uma reescrita de texto com base em textos já lidos e interpretados de formas diversas: oral, escrita e ilustrativa. Pedi que observassem e questionei se os seus alunos tinham escritas semelhantes àquelas. A maioria dos professores disse que tem em suas turmas de 4º e 5º crianças escrevendo daquela forma. Disseram que algumas escritas se assemelhavam a escrita de crianças de 1º ano e outros escrevem convenientes ao 4º ou 5º. Uma das diretoras enaltece o trabalho dos professores do 1º ao 5º ano dizendo: “Do 1º ao 5º ano, o professor tenta ajudar, mas quando chega ao colégio¹³ o aluno fica excluído. Ele desiste.”

Segundo a professora Dandara, uma das complicações para termos crianças assim no 4º e 5º ano com esse nível de escrita acontece porque “a gente se perdeu nessa prática do construtivismo que não pode corrigir”. A afirmação dela, explica o equívoco sobre a teoria construtivista, ao qual corrigir o aluno seria constrangê-lo. Segundo Nilo “na educação

¹³ Instituição escolar atende indivíduos do 6º ao 9º ano. Nomenclatura usada no município de Ibititá.

algumas coisas são permanentes, chega uma teoria nova e a gente acaba implementando de qualquer jeito.” Para a professora Isis, “há uma emergência de complementação”. Entende-se a complementação não como um reforço, mas um complemento daquilo que a criança não aprendeu e precisa aprender para agir nos espaços presentes.

Como forma de atender a todos, uma coordenadora diz que o professor sozinho não dá conta, mas deve pensar na possibilidade de agrupamento. Segundo ela os agrupamentos seriam de acordo aos níveis de aprendizagem das crianças, em resposta a ela, a professora Isis relata já ter tentado essa estratégia, mas acabava por dar mais atenção aos não alfabetizados em detrimento dos outros, e isso a fazia se sentir mal.

Em outra etapa da oficina apresentei aos meus pesquisados os dados gerais do IDEB de 2015 das escolas pesquisadas, todas as instituições tiveram elevação ou mantiveram o índice estável. Para o município foi um motivo de comemorar, afinal o índice não caiu, porém os professores não compartilham dessa comemoração, pois é na sala de aula que vivenciamos e percebemos as contradições. Há um índice considerável de crianças não alfabetizadas no 4º e 5º ano. Diante dessa controvérsia o professor Nilo lembra que “a gente tem que pensar que o IDEB tem vários aspectos que o definem. A realidade é de poucos alunos alfabetizados. Temos que entender que estamos no século vinte e um, na era tecnológica.” A explicitação de Nilo é pertinente para pensarmos essa discrepância. Esse âmbito geral nem sempre pode ser considerado um padrão de qualidade, pois os que não estão aptos para o ano cursado não podem ser privados do direito de aprender.

No momento seguinte apresentei em slides as respostas dadas por eles no questionário, não coloquei os nomes. Como eu, os professores se identificaram com as respostas uns dos outros e se certificaram da problemática tão presente em todas as escolas pesquisadas. Foi um lugar de encontro das nossas semelhanças, e percebermos um problema comum. Uma diretora finaliza dizendo: “se não houver uma intervenção, daqui a alguns anos estaremos aqui, ou outros estarão, discutindo esse mesmo problema.”

Para finalizar esse diálogo coletivo entreguei aos professores algumas questões norteadoras referentes às suas turmas para que fizessem uma descrição. Os professores se organizaram por escola, e descreveram suas vivências pedagógicas.

Ambas as turmas estão num nível de alfabetização ainda bem defasado, estimamos que apenas 40% dos alunos estão alfabetizados. A maioria das dificuldades encontradas são a indisciplina dos alunos, a falta de material e a

estrutura física da escola. A escola não desenvolve atividades que fomentem a aprendizagem a todos os alunos com dificuldades, contudo os professores individualmente tentam buscar soluções. Infelizmente a possibilidade de realizar atividades diferenciadas é remota devido ao número de alunos e a resistência deles em fazer essas atividades diferentes. Há uma necessidade de formação para nós que atuamos no 4º e 5º ano, para atualizarmos a nossa prática. Sugerimos atendimento no turno oposto para alfabetizar esses alunos. (NILO, ULOMA E RASHIDA)

Percebe-se por esse relato, inúmeros aspectos que desequilibram o trabalho dos professores, entre todos eu considero a quantidade de alunos não alfabetizados alarmante. Diante do quadro apresentado, a escola se mantém inerte ao problema ficando a responsabilidade só para os docentes. Os mesmos se dizem incapazes de atender as dificuldades das crianças. Ao ouvir a coordenadora dessa escola, na etapa da observação, ela me relatou que “a escola trabalha de forma geral, mas não fazemos o atendimento individual. Sabemos do problema (alunos não alfabetizados no 4º e 5º ano), pelo relato dos professores que os alunos têm dificuldades e a gente orienta fazer atividade diferenciada”.

Vejamos agora a narrativa da professora Isis, ela descreve a realidade de sua turma explicitando suas dificuldades em conduzir o ensino face às discrepâncias na aprendizagem das crianças.

Trabalho com uma turma de dezesseis alunos onde o nível de alfabetização é relativamente baixo, porém, tenho encontrado muita dificuldade de aprendizagem entre os seis alunos repetentes. Isso é angustiante por ser uma realidade bem distante da outra e, além disso, no período regular sinto que não dou conta de assistir a todos em suas dificuldades. Na verdade nós professores buscamos soluções isoladas e projetos que quase sempre não tem muito êxito na questão da alfabetização. É preocupante a situação desses alunos que param no tempo, ou por conta de um isolamento próprio, pela ausência de estímulo, ou pela falta de capacidade minha em lidar com essa situação de total desequilíbrio na aprendizagem. Daí a necessidade não só de formação para professores do 4º e 5º ano, como também de apoio material e atendimento especializado para eles. Não digo isso apenas no horário oposto, pois se não há a possibilidade defendendo a ideia de retirar esses alunos por um período da sala de aula para atividades voltadas para a alfabetização com professores que tenham formação para isso. (ISIS)

A angústia dessa professora está explícita em suas palavras, além dos problemas citados, ela se coloca como incapaz de lidar com essa problemática. Compartilho de sua fala em relatar que buscamos soluções isoladas com projetos que não contemplam as especificidades, mas tenho consciência e repito não ser proposital essa ação, mas esse isolamento ao qual estamos não promove um trabalho coletivo que a meu ver precisa da interação de professores e coordenadores.

O texto seguinte é do professor Hórus, em seu escrito ele faz uma descrição de sua realidade. O mesmo trabalha com uma turma do povoado e outra na sede, suas angústias se assemelham aos demais, ele detalha uma de suas turmas assim:

Educar não é uma tarefa fácil principalmente quando juntamos pessoas com qualidades, defeitos, costumes e aprendizagens diferentes. Falando das minhas turmas, povoado e sede, as diferenças são praticamente as mesmas. Escrevo aqui sobre a turma da sede. A turma é formada por 14 alunos, o nível de alfabetização é considerado satisfatório se pensarmos a alfabetização somente em processo de decodificação. Pois, destes, apenas um tem “dificuldade” em decodificar (ler). Considero a turma alfabetizada, porém não possui ainda as habilidades necessárias para o 5º ano, são crianças que tem dificuldades em dar opinião, principalmente quando é para colocar no papel, penso que isto é devido a falta de acompanhamento em suas casas, outro problema é a promoção escolar, o que vem a prejudicar a compreensão do livro didático destinado a essas escolas do campo, que é um livro interdisciplinar. Precisamos de apoio extra e na maioria das vezes os projetos trabalhados não permite uma aprendizagem a todos os alunos até porque o nível de aprendizagem está bem distante. Pensando em atender a todos fica quase impossível, pois quando facilita pra um geralmente prejudica o outro. E para atender os mais “fracos” enfrentamos também a falta de interesse do aluno, acho que devido a falta de incentivo por parte das famílias e o que é trabalhado em cada ano/turma, pois não dá para trabalhar as dificuldades do aluno e esquecer os objetivos exigidos para a turma/ano. Quanto a formação dos professores penso que deveríamos ter um acompanhamento nos planejamentos, uma coordenação atuante de verdade voltada para tentar amenizar essas diferenças. Penso que seria o caso de se planejar mais para a prática e em cima dos resultados de cada atividade desenvolvida. Outro ponto seria abolir essa coisa de promoção de alunos, isso prejudica não só os alunos como também os professores. Acho que ao invés de promover o aluno, seria melhor trabalhar as suas reais necessidades, com mais disciplina (regras) e em horário oposto ou poderia ser no horário regular, porém em uma turma que atendesse ao seu nível de aprendizagem. Seria interessante a elaboração de material mais próximo do nível das crianças que também fosse mais fácil de ser compreendido pelo aluno e não ficar somente com o livro que na maioria das vezes prejudica o desenvolvimento do aluno. (Hórus)

Segundo Hórus, apesar de considerar a sua turma alfabetizada no sentido de decodificar, a mesma não tem os conhecimentos previstos para estarem no 5º ano. Lembro então, que a alfabetização não pode ser vista apenas como a aquisição do código linguístico e a decodificação de palavras, precisa da compreensão do que se lê. Percebo na fala do professor a carência de apoio pedagógico. Sua voz ecoa nas outras vozes quando afirmam fazerem um trabalho isolado que acabam por não contemplar a todos.

Os professores seguintes trazem um alento em meio às dificuldades, demonstram certa satisfação com a aprendizagem da maioria da turma, mas essa satisfação pode vir acompanhada de insatisfação visto que, entre todas as crianças existem aquelas necessitadas de atenção pedagógica, eles descrevem suas turmas de 4º ano assim:

O nível de alfabetização das turmas é considerado bom, pois a maioria dos alunos já são alfabetizados. Porém sentimos dificuldades para atender os que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, já que é necessário trabalhar com atividades diferenciadas para cada caso e nós achamos muito difícil fazer esse trabalho. A escola sempre desenvolve projetos para desenvolver a aprendizagem de todos os alunos, porém aqueles que ainda não são alfabetizados terminam sem lograr êxito. Em relação ao atendimento dos alunos não alfabetizados no período regular, nós achamos que uma das possibilidades é colocá-los em turmas de alfabetização (2º e 3º ano), duas ou três vezes por semana. Achamos que é necessário uma formação para nós do (4º e 5º ano), pois precisamos de ajuda para tentar diminuir as dificuldades desses alunos que recebemos todos os anos com problema de alfabetização. (Ayana e Osiris)

Chama-me atenção uma contradição nesse relato, se a escola desenvolve projetos para desenvolver a aprendizagem de todos os alunos, e os não alfabetizados não conseguem êxito, talvez os projetos sejam pensados para todos, mas as atividades do mesmo talvez não estejam sendo planejadas de modo que os não alfabetizados consigam realizá-las. Não considero viável colocar as crianças em turmas de 2º e 3º ano, visto que elas podem se sentir excluídas e incapazes. Os relatos dos professores se encontram com a fala da coordenadora da escola, na observação em um dado momento questionei-a sobre o trabalho com os alunos não alfabetizados de 4º e 5º ano, ela disse: “Não fazemos um trabalho especificamente pra eles, mas dentro dos projetos procuramos desenvolver atividades diferenciadas que atenda esses meninos na turma regular.” Suas falas demonstram um entendimento e uma crença de ser preciso fazer um trabalho diferenciado, porém os professores alegam não conseguirem realizá-lo.

A próxima descrição vem de duas professoras do 5º ano, sendo que uma trabalha quarenta horas semanais, lecionando para duas turmas. Ambas trabalham na mesma escola, e narram dessa forma:

A escola que trabalhamos, está esse ano com três 5º anos, dos quais, dois estão em um nível regular, mas mesmo assim, temos alunos não alfabetizados nas duas turmas. A outra turma a situação é bem pior, a maioria dos alunos não tem as competências para cursar e muitos sequer estão alfabetizados. As dificuldades para trabalhar em turmas com esses problemas são imensuráveis. Não conseguimos fazer com que os alunos com o nível mais baixo avancem. Assim eles ficam excluídos. A escola,

principalmente, a diretora tenta nos assistir com algumas estratégias e atividades específicas, porém não surtem efeito. As possibilidades de atendimento aos alunos não alfabetizados no período regular cremos que não existem. Tentamos várias estratégias e não temos resultados positivos. Certamente, formação continuada para os professores que atuam nessas turmas ajudaria a minimizar a situação, desde que esses alunos estivessem no período oposto, sendo alfabetizados. Sugestões de uma intervenção pedagógica para atender esses alunos, seria reforço no contra turno, formação para os professores que fossem tentar alfabetizar no contra turno. (Dandara e Abena)

A narrativa de Dandara e Abena ressoa com todas as outras retratadas aqui nessa investigação pelos sujeitos envolvidos. Turmas com crianças de nível ruim a “bom” como disse os professores Osíris e Ayana sobre seus alunos. Ainda nessa circunstância do “bom” ou “turma alfabetizada” como relatou Hórus, nos recintos dessas turmas há as diferenças, mas aqui faço um recorte das diferenças (as crianças não alfabetizadas, ou alfabetizadas no sentido da decodificação dos signos), é sobre elas que o projeto de intervenção alvejará, pois são elas as mais prejudicadas nesse contexto.

Compartilho da angústia e dificuldades que todos os professores dessa pesquisa afirmam sentir por não conseguir diferenciar o trabalho pedagógico. Suas sugestões se encontram com as minhas, diferenciar o trabalho na turma regular é pertinente e imprescindível, pois assim poderemos dá oportunidade às crianças de aprender, porém um trabalho extraclasse possivelmente melhorará aprendizagem das crianças.

Considerei bastante relevante esse diálogo, as observações e o questionário foram feitos no mês de maio e essa atividade em julho, em nenhum momento as respostas dos professores se distanciaram das respostas do questionário, as discussões foram contundentes sobre a problemática que vivenciamos, a narrativa sobre as turmas se encontram com as respostas dos questionários.

Outra questão abordada no questionário e na oficina metodológica foi a formação docente, em unanimidade, disseram que acham necessário que estejam sempre em formação, que apesar das formações que já tiveram, é preciso que continuem estudando coletivamente assim poderão trocar conhecimentos, idéias e sugestões sobre os problemas subjacentes à sala de aula.

Em outra parte desse texto falei sobre a formação continuada de professores, e de uma formação que sempre foi pensada e oferecida por que não está na sala de aula. Contrário a esse modelo, a formação horizontal quiçá trará respostas pra nossas dúvidas. Segundo

Imbèrnon (2009, p. 106) “a profundidade dessa mudança ocorrerá quando a formação passar de um processo de “atualização” a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda”. Dessa forma o processo formativo propiciará uma dialogicidade entre os docentes frente aos percalços intrínsecos ao fazer pedagógico, com “estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas, e claro, estabelecer redes de instituições educativas para propiciar o intercâmbio de formação dentro das escolas.”(IMBÈRNON, 2009. p. 107).

4.6 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS, COMO SE SENTEM DIANTE DE DETERMINADAS ATIVIDADES

Estar todos os dias com as crianças pressupõe o conhecimento de suas necessidades, medos e anseios. Com intuito de entender suas dificuldades, me propus no percurso da pesquisa, a ouvi-las, o tempo foi escasso para percorrer outros espaços, então dentro do meu espaço de atuação realizei essa atividade. As crianças participantes desse momento foram alunos de minha turma de 5º ano, fiz uma entrevista sucinta com as dezessete crianças, destas escolhi cinco, para fazer essa demonstração e ressaltar que mesmo entre aqueles com melhor nível de aprendizagem, apresentam sentimentos semelhantes. Preparei o ambiente para essa conversa, numa outra sala da escola recebi uma criança por vez, enquanto as outras realizavam uma atividade de arte com a mediação da coordenadora pedagógica da escola. Delineei os questionamentos da seguinte forma:

1. Qual a atividades de sala de aula que você considera mais difícil de realizar?
 - (A) Escrever textos
 - (B) Interpretar textos
2. Por que você acha difícil realizar essa atividade?

A aluna Rosa me respondeu “acho difícil escrever texto, porque quando vou escrever acho difícil escrever as palavras e ‘falta’ as idéias. O menino Lírio diz “escrever textos, é ruim e sempre erro as palavras. Também sobre essa dificuldade fala Dália “quando vou escrever, esqueço das letras. Quando questioneei a Lótus , o mesmo diz “não gosto de fazer interpretação de textos, pois não sei ler e tem que achar as respostas no texto”. As alunas Margarida e Acácia me relataram que a atividade que acham mais difícil é interpretação de texto, para Diva , as respostas nem sempre estão claras no texto e Mandacaru, reforça “as vezes não acho as respostas”.

Ao conversar com essas crianças olhando no olho pude entender um pouco mais os seus sentimentos e o porquê da morosidade no acontecer das atividades, sem ter conhecimento das suas dificuldades, muitas vezes somos taxativos, atribuindo a não realização das atividades por preguiça ou desinteresse. Talvez a metodologia a qual estamos utilizando não propicie uma facilidade em as crianças tecerem seus conhecimentos. Como já enfatizei em outra parte desse trabalho, uma metodologia desenvolvida como se todos estivessem no mesmo nível de aprendizagem corrobora para as dificuldades continuarem. Bourdieu (1998, p. 53) afirma “(...) a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”. Essa igualdade formal vai se transformar, muitas vezes, em desigualdade natural, e reforça a crença e o discurso que a escola oferece condições iguais para todos, quando essas condições de igualdade não enxerga as diferenças.

Partindo do princípio que orienta o tratamento igual para todos os alunos, a escola tem contribuído com a manutenção das desigualdades de origem. Com esse olhar, todos que chegam devem ser tratados de forma igual. Ao ingressar na escola, na condição de aluno, a escola esquece que o sujeito é composto de singularidades, as diferenças são camufladas, e desconsideradas.

5 CAMINHOS PARA INTERVENÇÃO: UMA PROPOSIÇÃO PARA MELHORIA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 4º E 5º ANO

No início desse trabalho, descrevi a situação das turmas que já trabalhei até o momento. Nos questionários respondidos pelos professores e também nas narrativas feitas por eles na oficina metodológica, constatei a problemática da dificuldade de alfabetização em alunos que estudam no 4º e 5º ano.

As inquietações compartilhadas por nós [os professores participantes da pesquisa e eu], nas dificuldades enfrentadas na prática pedagógica, por conta dessa problemática recorrente, motivou a elaboração desse projeto de intervenção pedagógica. Entende-se que na intervenção o procedimento adotado interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. E tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nas turmas pesquisadas.

A proposição aqui apresentada é pertinente e considerável nos espaços aprendentes [escolas], visto que os protagonistas do cenário são os professores e alunos. Em suas vozes os professores explicitam suas inquietações, suas angustias, suas (in) capacidades de agir nas situações diárias de dificuldades das crianças e propõem estratégias.

Conforme Rosa (1994), mudar, em educação, não depende apenas de teorias revolucionárias ou eficácia de novos métodos, mas do envolvimento dos educadores. Por isso mesmo, toda mudança em educação significa, antes de qualquer coisa, mudança de atitude. Nesse contexto, há entre os professores o querer mudar, mas também há a consciência de que sozinhos não terão êxito, e o apoio das pessoas que estão no topo da hierarquia é imprescindível.

Considerando a possibilidade de promover as mudanças no âmbito da sala de aula, sendo esta o lugar da prática pedagógica, um espaço onde as inoperâncias das propostas verticais nos levam ao isolamento pedagógico, e apesar das nossas vozes abafadas, clamamos para ser ouvidos.

Para fins desse estudo, apresento à Secretaria de Educação de Ibititá, esta proposta de intervenção que alveja crianças que estudam no 4º e 5º ano. O propósito desse projeto é diminuir a defasagem na alfabetização e letramento dessas crianças.

A instituição do programa Mais Educação¹⁴, através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O artigo 1º da referida portaria traz

O objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007)

Em Ibititá o programa Mais Educação foi implementado no ano de 2012, trazendo aos pais, professores e gestores escolares, expectativas de melhorias na aprendizagem. No entanto, o resultado foi insatisfatório, visto que a tão esperada melhoria não aconteceu.

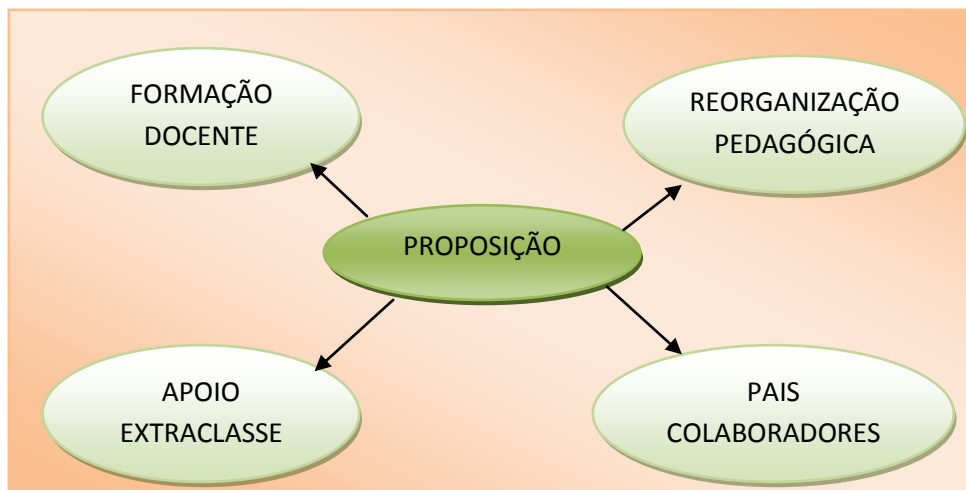
Agora com esse Projeto de Intervenção surge a possibilidade de construir uma rede de colaboração entre os docentes atuantes nas turmas de 4º e 5º ano, e dar oportunidade às crianças de aprender e continuar aprendendo, chegar ao final do ano letivo com conhecimentos que possam ser aprovados sem grandes lacunas. Lacunas essas, que se não forem estreitadas, tendem a provocar abismos bem mais profundos nos quais possivelmente os impedirão de percorrer o caminho que se chegue à aprendizagem com êxito, considerando que o caminho se torna mais complexa a cada ano escolar.

A proposta diferenciada da qual falei no início desse texto, visa proporcionar um apoio específico aos estudantes do 4º e 5º ano que não estão alfabetizados. Esse apoio passa *a priori* pela formação docente. Considerando que é muito difícil que esse apoio seja feito somente em horário regular, como confessa os professores no âmbito dessa pesquisa e eu como “pesquisadora personagem” compartilho de suas falas, não damos conta de realizar esse apoio. Ressalto aqui, não ser este um trabalho para trazer receitas prontas, até por que essas não surtem efeito diante das peculiaridades das crianças atuantes na escola. Constitui-se em uma proposta a ser construída por quem de fato vivencia esses espaços de promoção da aprendizagem. Então, para intervir na realidade explicitada, o projeto foi pensado em quatro

¹⁴ Em 2017, o Mais educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, segundo o MEC é uma estratégia que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

vertentes: **Formação docente, reorganização pedagógica; apoio extraclasse e colaboração dos pais**, numa rede de colaboração.

Figura 4: Rede de colaboração



Produção da autora

A formação docente proposta aqui, é baseada na coletividade, partindo das vivências diárias e dos saberes constituídos na prática pedagógica em consonância com teorias que embasam a aprendizagem. A figura do coordenador pedagógico é vista como essencial para a organização e mediação dos encontros formativos, Lima (2007, p. 87) assegura que

Na constituição da coordenação pedagógica muito mais do que a nomenclatura do cargo, deve-se primar pelo significado que tal cargo deve exercer em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional. Coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa.

Eu me lembrei de um questionamento de um desconhecido “se os professores sofrem juntos, porque não lutar juntos”? Então se compartilhamos no cotidiano escolar de problemas recorrentes e semelhantes, porque não buscar juntos estratégias de redução da problemática identificada? Assim proponho dentro da vertente Formação de professores a criação de um Grupo de Estudos Articulados (GEA), o grupo será composto pelos professores das turmas de 4º e 5º ano, professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos e deverá ser assistido pela Secretaria de Educação na disponibilização de recursos humanos e materiais de acordo com a solicitação do grupo. Os objetivos do GEA é:

- Sair do isolamento individual para uma formação colaborativa;

- Realizar estudos teóricos – práticos sobre questões que envolvem dificuldades de aprendizagem das crianças;
- Analisar os diagnósticos dos alunos;
- Elaborar projetos pedagógicos e/ou sequências didáticas que se adequem as necessidades de aprendizagem dos alunos com base nos diagnósticos.

Considero a composição do GEA, uma estratégia primordial nesse contexto, pois o isolamento pedagógico vivido por nós professores torna-nos vulneráveis a uma prática simplista e prioritária a um dado grupo de alunos. A análise das prováveis dificuldades das crianças será essencial para a elaboração de estratégias metodológicas e viabilização projetos didáticos ou sequência de atividades adequadas para aquelas necessidades de aprendizagem (alfabéticas). Os encontros para os estudos deverão ocorrer quinzenalmente.

Uma cultura colaborativa defendida por Imbernòn (2009), constitui uma estratégia de ruptura com a solidão ao qual vivemos nos recintos das instituições educativas, promovendo uma formação permanente assim seria necessário pensar a formação docente fortalecendo a ideia entre os professores que o desenvolvimento coletivo de processos autônomos do trabalho docente, seja entendidos como uma autonomia compartilhada e não como uma mera soma de individualidades. “Deveria lutar-se contra a ideia de uma profissão subsidiária, em que outros devem ditar o que deve ser feito” (IMBERNÒN, 2009, p. 66). Essa fala encontra-se com o pensamento de Nóvoa em entrevista ao programa Salto para o Futuro,

E, portanto, tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto. A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação. (NÓVOA, 2001)

A reorganização pedagógica é pensada aqui como uma estratégia necessária para essa intervenção. Nesse sentido o trabalho do professor deve ser reorganizado de forma a atender as singularidades, rompendo com as práticas reprodutivistas de conteúdos previamente estabelecidos pelo currículo. Essa parte da proposição objetiva:

- Realizar o diagnóstico no início do ano;
- Identificar as habilidades que os alunos apresentaram dificuldades;
- Descrever as estratégias de intervenção pedagógica possíveis de serem desenvolvidas para o apoio aos que não tiveram sua alfabetização consolidada;
- Selecionar os conteúdos possíveis de serem trabalhados com toda a turma, fazendo as adaptações necessárias.

A fala dos professores protagonistas dessa pesquisa deixa claro a crença de que o atendimento no turno oposto ao aluno com dificuldade é necessário, haja vista a demanda existente em único ano letivo. Considero ser esta uma estratégia apropriada, pois esse deslocamento oportuniza um tempo específico para assistir mais de perto às dificuldades das crianças. Deverão ser atendidas nesse espaço/tempo as crianças ainda não alfabetizadas. O apoio extraclasse tem como objetivos:

- Promover a aprendizagem de conteúdos que ficaram estagnados em anos anteriores;
- Fomentar a aprendizagem das crianças em nível de desigualdade com o ritmo da turma;
- Possibilitar a consolidação e ampliação dos conhecimentos, enriquecendo as experiências culturais e sociais, para assim ajudar as crianças a vencer os obstáculos em sua aprendizagem.

Para que o apoio extraclasse, denominado muitas vezes por reforço escolar, tenha objetividade e coerência, é necessário bastante cuidado com o planejamento, definição de metas, escolha de alternativas envolvendo os educandos, e principalmente a união dos pais e da escola para assim ser uma ação em conjunto. É imprescindível uma articulação entre esse trabalho e o trabalho na turma regular de modo que a construção do conhecimento esteja contextualizado, afastando o perigo da exclusão. O apoio extraclasse deve ser desenvolvido na própria escola.

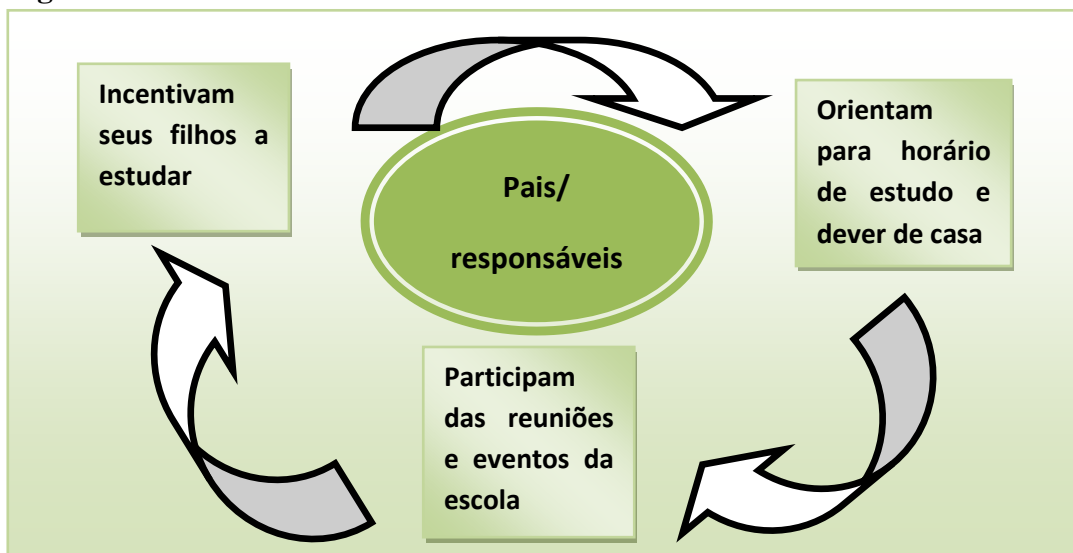
Os professores responsáveis por esse apoio devem ser um profissional alfabetizador, caso o professor da turma regular não possa fazê-lo, este deverá ser feito por docentes que tenham habilidade para tal. O horário deverá ser diferente do turno das aulas normais, deve ter características diferentes das aulas e ao mesmo tempo uma interação entre elas, estando em

consonância com os estudos do turno regular. O tempo pensado para essa intervenção é três vezes na semana com duração de duas horas diárias. A proposta de intervenção pretende que as crianças alcancem habilidades como:

- Atuar em situações de oralidade, ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas, de forma que explique e compreenda o conteúdo estudado manifestando opiniões sobre tal.
- Apreciar e ler os gêneros textuais que circulam socialmente.
- Reescrever de próprio punho histórias conhecidas, considerando as características da linguagem escrita.
- Produzir textos de autoria utilizando os recursos da linguagem escrita.
- Revisar textos individual ou coletivamente com a ajuda do professor ou em parceria com colegas.

A figura 5 explicita a participação dos pais/responsáveis dentro da rede de colaboração com uma importante participação nas ações da proposta de Intervenção Pedagógica.

Figura 5: Pais colaboradores



Produção da autora

Essa etapa visa promover a participação dos pais com as atividades interventivas. Para isso os pais ou responsáveis deverão ser comunicados sobre o problema, para que sejam também responsáveis por esses momentos. Isso envolve a responsabilidade em assegurar a participação das crianças nesses movimentos, [aulas extraclasse/ aulas de reforço] e apoio, dentro de suas possibilidades às crianças nas atividades propostas.

A elaboração dessa proposta interventiva trouxe-me à memória os anos de 1998 a 2002, quando foi lançado pelo MEC o programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, o mesmo foi oferecido aos professores da rede de ensino de Ibititá. Tive a oportunidade de ser coordenadora de grupo por um período de quatro anos. Considero uma experiência que teve resultados satisfatórios, pois permitia uma reflexão individual e coletiva docente, e uma possível melhoria na aprendizagem dos estudantes. Eram realizados estudos embasados nos PCNs, com vista nas dificuldades dos alunos. Posteriormente eram criados projetos de aprendizagem e sequências didáticas com o intuito de melhorar a aprendizagem discente.

Acredito que a proposta interventiva que apresento neste texto, poderá se basear no referido programa, quando proponho que haja a reflexão docente sobre a prática pedagógica, por meio de estudos que fomentem um currículo voltado às necessidades de alfabetização dos alunos do 4º e 5º ano. A proposta deverá inicialmente atender às turmas das escolas da sede, podendo se estender para as escolas situadas nos povoados.

Ressalto aqui, que essa proposta interventiva se diferencia do programa Novo Mais Educação, no qual a meu ver foi implementado de forma inadequada, atendendo a interesses outros, haja vista que os profissionais contratados para atuar no programa em muitos casos não possuem formação adequada para promover a aprendizagem. Contrário a esse sistema, a intervenção aqui pensada, preconiza um trabalho sistematizado e contextualizado inerente às dificuldades das crianças, que deverá ser pensado e planejado pelos professores das citadas turmas em consonância com professores da rede que tenham experiência em alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desse projeto de intervenção foi marcada por momentos de incertezas, leituras, diálogo com a orientadora, com professores e colegas, com a banca de qualificação, com os sujeitos dessa pesquisa, com autores que discutem aspectos referentes ao tema estudado, resultando em um trabalho polifônico.

Essa pesquisa se propôs a investigar como os professores de 4º e 5º ano, das escolas da sede do município de Ibititá desenvolvem seu trabalho pedagógico diante das turmas com muitas crianças não alfabetizadas, considerando a necessidade de aprendizagem dessas crianças que não tiveram a oportunidade de aprender conteúdos necessários para desenvolver seu conhecimento.

Em se tratando dos resultados da pesquisa, em relação aos objetivos gerais, ressalto que os mesmos foram alcançados. O primeiro objetivo - Analisar as concepções e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 4º e 5º ano das escolas da sede do município de Ibititá-Ba, no apoio aos alunos não alfabetizados, tornou possível a percepção de como os professores efetivam sua prática pedagógica, pautada em um viés de igualdade, porém uma igualdade que desfavorece as diferenças, vale salientar essa prática não se constitui a gosto, mas é uma consequência de um sistema de ensino planejado na direção de quem conseguiu aprender o que está proposto, e os que não conseguem ficam as margens. A partir dos objetivos gerais os específicos foram pensados, e as observações da prática pedagógica dos professores, possibilitou um encontro comigo mesma, identificar ali naquelas metodologias situações pedagógicas subjacentes à minha prática docente as quais demonstram o quanto o ensino oferecido às crianças não alcançam a todos.

Os instrumentos utilizados foram adequados para a realização desse projeto de intervenção, foi possível identificar as dificuldades dos professores no atendimento as crianças não alfabetizadas. Adentrar no interior das salas de aulas permitiu fazer uma ressonância do ensino e as disparidades que assola a nossa prática, assim é preciso lançar um olhar para o interior das instituições escolares, a estrutura da escola não pode ofuscar a estrutura do ensino, ir ao encontro dos atores desse cenário tornou possível fomentar a elaboração de uma proposta diferenciada que possibilite a inserção dos estudantes do 4º e 5º ano das referidas turmas tendo em vista a apropriação do conhecimento referente a alfabetização e letramento.

As observações, o diálogo direto e indireto com as pessoas que vivenciam os sabores e dissabores de ensinar e aprender, possibilitou enredar esse projeto de intervenção.

Por meio dos questionários foi possível a identificação dos diagnósticos das turmas, a compreensão de como a prática pedagógica é articulada, e como são estruturadas a metodologia de ensino. No diálogo que tivemos na oficina, foi um encontro de afirmação, percebi que as professoras não conseguem atender as crianças não alfabetizadas, como já dito antes, suas (minhas), práticas estão em consonância com suas falas, as crianças não alfabetizadas ficam, eu diria, a deriva, visto que não acompanham o ritmo de aprendizagem dos demais, ficando excluídos do processo.

As constatações do campo, articuladas com as discussões teóricas sobre o processo de alfabetização encontraram apoio nas discussões de Paulo Freire, Emilia Ferreiro entre outros. Entre várias vozes que dialogaram nesse trabalho, Magda Soares se destacou com suas colocações sobre a alfabetização e letramento, me chamou atenção nos estudos da autora sua ênfase para o processo de alfabetização considerando a multiplicidade de facetas que envolvem o referido processo. Além das facetas psicológica e pedagógica, privilegiavam-se os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever, particularmente em seus aspectos fisiológico e neurológico, com frequente ênfase nas chamadas disfunções psiconeurológicas.

O processo de alfabetização pode ter sido considerado por um dado tempo um percurso simples e fácil de ser efetivado, mas é recente o reconhecimento da complexidade do alfabetizar. Dada essa complexidade, Soares (2000) afirma que além do enfoque psicológico, predominantemente de natureza fisiológica e neurológica, acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo no quadro da psicogênese; acrescenta-se os condicionantes da alfabetização, sob as perspectivas sociológica, antropológica, econômica e política. Com efeito, constata-se mais evidenciadas as dificuldades das crianças oriundas das classes populares, a pesquisa torna visível essa desigualdade. Nas observações e relatos dos professores participantes desse trabalho pude constatar que as escolas com maior quantidade de crianças vindas das classes populares tem mais crianças com índice baixo de alfabetização em turmas de 4º e 5º anos. Essa realidade denota que a escola precisa pensar mais na existência desses sujeitos e nos direitos de aprender que todos têm, sendo necessário fazer valer o contexto da prática como lugar de afirmação da efetivação da aprendizagem.

As reflexões dialógicas ao qual travamos ao longo dessa investigação, evidenciou a necessidade de se promover uma formação docente que subsidie a prática de sala aula, tal formação deve ser construída a partir das dificuldades que os professores encontram ao lidar com situações que fogem de suas habilidades em mediar a aprendizagem. Sendo assim os docentes podem reconstruir sua prática, questionando-as, discutindo-as e repensando-as com os saberes do outro que vão se apropriando ao longo da formação. Isso posto, a formação deve ser redirecionada para o acontecer em sala de aula, definindo a escola como lugar apropriado para essa formação, um espaço de entrelaçamento entre a formação teórica e prática.

Os dados coletados e apresentados no decorrer do trabalho, constituiu-se em um momento de extrema importância na tessitura desse Projeto de Intervenção, sendo este um projeto de relevância social, pois se preocupou com a demanda social da alfabetização, com foco na formação qualificada do professor e a sua conseqüente reverberação na aprendizagem e produção de conhecimentos linguísticos na criança.

Termino a escrita desse trabalho, ciente que este não é um fim, a exemplo de uma fêmea que gesta em seu ventre um feto, esse projeto foi gestado e alimentado, porém pela lente de muitos, e o término não significa o fim, mas o nascimento de uma possibilidade para um diálogo democrático entre Secretaria Municipal de Educação, escolas e professores de Ibititá, visando uma melhoria na aprendizagem das crianças estudantes de 4º e 5º anos que não tiveram sua alfabetização efetivada nos anos anteriores. Assim, a implementação desse Projeto de Intervenção é uma possibilidade para uma melhoria, o mesmo propicia uma ruptura com o isolamento das práticas do cotidiano escolar, fortalece-se por fomentar um processo democrático e democratizado tendo em vista que, prevê a participação ativa dos educadores envolvidos na etapa da escolaridade aqui citada.

Certamente haverá empecilhos para a implementação dessa proposta, sejam eles políticos ou econômicos. Para tanto, creio que os empecilhos possam ser superados, com a mudança de postura frente às necessidades de aprendizagem de nossas crianças. Ademais chego aqui extremamente desejosa para que esse projeto ganhe vida sendo colocado em prática, e convicta que os modelos prontos não produzem resultados reais em educação, as metodologias devem ser pensadas enfocando realidade a qual estamos inseridos.

7 REFERENCIAS

Abreu LCA et al. **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo**. Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum. 2010; 20(2): 361-366.

ALVES DOS SANTOS, Ana Katia. **Alfabetização para a infância : perspectivas contemporâneas** / Ana Kátia Alves dos Santos (organizadora). - Salvador : EDUFBA, 2010. 144 p. - (Coleção PIBID Pedagogia - UFBA ; v. 1)

ANDRÉ, Marli Elisa; KRAMER, Sônia. **Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares**. In: ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

AUSUBEL, David., NOVACK, J. D., & HANESIAN, H. (1980). **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana.

_____. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**.

<https://novaescola.org.br/conteudo/262/>

ARRUDA, Maria Rita Barros. **Alfabetização e letramento na EJA: para além dos muros da escola**.2009. Disponível em: <<http://www.infoeducativa.com.br/imprimir.asp?id=121>>acesso em 15/02/2017.

BATESTRA, Maria, M. M. **A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: Ibpex, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e Posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

BARRETTO, E. S. S.; SOUZA, S. Z. **Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil**. IN: 27ª Reunião Anual da ANPED. Trabalho encomendado pelo G.T. Estado e Política Educacional, 2004a, Caxambu – MG.

BIGGE, M. L. (1977). **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora.

BORTOLACI, Natalia. **A alfabetização no ensino fundamental: novas bases curriculares**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre. 1998. NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. 14ª ed. 1992.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em janeiro de 2017.

_____. IDEB-Resultados e Metas. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam>

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394 de 20 de 12 de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** resolução nº 40 de 1º de dezembro 2006. <https://www.fnnde.gov.br/>

_____. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 12 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Perspectiva da inclusão e na diversidade: As diretrizes curriculares nacionais da Ed. Básica e o Ciclo de Alfabetização. 2015

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/sef, 1997.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de metas compromisso todos pela educação**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 2 n. 4 Jul./dez. 2013 p. 43-62 62 . Acesso em: 10 de set. 2017

CACHAPUZ, A. F. , PRAIA, J. F., & JORGE, M.P. (2000). **Perspectivas de Ensino e Ciências**. Em A. Cachapuz (Org.), Formação de professores/ Ciências. Porto: CEEC.

CANDAU, Vera Maria Ferrão . **A formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, 2009, p. 5-18.

COOL, C. Jean Piaget: **O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional**. In, LEITE, L. B. (Org) Piaget e a escola de Genebra. São Paulo. Cortez, 1987. P.15- 49.

CUNHA, Renata Barrichelo et al. **Professora: os elementos de uma identidade em construção.** *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 18, n. 1 (52), p. 153-167, jan.-abr. 2007.

Díaz, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz. - Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p. il.

FARIAS, I. M. **Diferenças entre polivalência e politecnia: implicações para a formação sobre o trabalho no processo educativo.** *Educação Filosofia*, Uberlândia: v.13, n. 23, p. 11-19, jan/jun, 1998.

FERREIRA GRACIA, Lúcia. SOUZA N. FERRAZ, Rita de Cássia. **Formação docente: identidade, diversidade e saberes.** (Org).- 1. Ed.- Curitiba, PR: CRV, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

_____. “**Alfabetização e cultura escrita**”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In *Nova Escola – A revista do Professor*. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 30.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº. 10, jan/fev/mar/abr, 1999, p. 58-78. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased10.htm>. Acesso em: 16 julho. 2017.

FRADE, Isabel: **A alfabetização na idade certa e formação de professores.** <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>

FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 52, p. 121-124, 1985.

FREIRE, Paulo. (1979). **Educação como prática da liberdade.** 17a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 4 ed. São Paulo:Cortez, 1989. FREIRE, Paulo.

_____. **Pedagogia do oprimido.**ed. RJ,Paz e terra. 2005

FREITAS, Luis Carlos. **Em direção de uma política para a formação de professores.** Em aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./ jun. 1992.

GAUTHIER, P. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Rio Grande do Sul: INIJUI, 1998.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HOZ,V.G. 91970). **Educação Personalizada**. Valladolid: Miñon.
- IBITITÁ. **Plano Municipal de Educação – PME / 2015**. Ibititá – Bahia.
- IMBERNÒN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências/** Francisco Imbernòn; tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. – São Paulo : Cortez, 2009.
- JACOB KEIM, Ernesto. **Princípios essenciais na obra freiriana e a educação inter-étnica da emancipação e humanização**.IX Amped, Sul.. Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul, 2012
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- _____. **“Programa de educação de jovens e adultos”** In Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 27, n.2, p.267 – 281.
- KONDER, Leandro. **Marx – Vida e Obra**. São Paulo: Paz e terra, 1999
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica I** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.
- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa**. In: Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-167.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.
- LIMA, Elvira Souza. **Currículo, cultura e conhecimento**. São Paulo, Editora Sobradinho107, 2005.
- MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.
- _____. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009
- MENDONÇA, O. Schwartz e MENDONÇA, O. Correa. **Psicogênese da Língua Escrita: Contribuições, equívocos e Consequências para a alfabetização**. Unesp, Presidente Prudente e Assis, p3. 36-57, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: **O desafio da pesquisa social** In MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org), DESLANDE, Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**: Petrópolis: Editora vozes.

MOREIRA, M.A., & MASINI, E. F. S. (1982). **Aprendizagem Significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo. Editora Moraes.

MORTATTI, Maria. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org). A alfabetização e seus sentidos: O que fazemos e queremos? Oficina Universitária: São Paulo: Editora Unesco, 2014.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em janeiro/2017.

NOVACK, J.D.(1981). **Uma teoria da Educação**. São Paulo. Editora Pioneira.

NÓVOA, Antônio. (Org), **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 199

_____. **Os professores e sua formação**. 3. Ed. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

_____. **O professor reflexivo/** entrevista. <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283> (acesso em 08/01/2017)

OLIVEIRA, Maria Neusa de. **A descentralização/municipalização do ensino fundamental na bahia nos anos de 1990 - impactos no financiamento da educação municipal**. http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/305.pdf (acesso em fev. 2017)

PAIVA, Núbia Pereira. **Itinerâncias de professoras e escrita de si: tecendo a formação pelo fio da memória**. 150f. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes. 1971.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975^a

_____. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PERRENOUD, Philippe. (2001). **A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso** . Porto Alegre: Artmed.

_____. **Na escola, dar mais a quem tem menos**. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/261/philippe-perrenoud-na-escola-dar-mais-a-quem-tem-menos>. Acesso em 16/10/2013

_____. **Educação para as Competências - Philippe Perrenoud**. <https://www.portaleducacao.com.br> > Home > Artigos > Educação e Pedagogia.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

SOARES, Magda. Por que a alfabetização no Brasil é falha? Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/11/12/2017>.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e Mudança**. 4ª. Edição. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

ROAZZI, A: ALMEIDA, L. (1998) **Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?** In, Revista Portuguesa de Educação, 1 (2) . Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In.: NÓVOA, António (org). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos e GRUMBACH, Gilda Maria. Didática vol.1, módulo 1 a 3,. Fundação CECIERJ, Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.RJ. SECTI – RJ, 2004.

SANTOS, M. E. & PRAIA, J. F. (1992), **Percursos de Mudança Didática da Ciência: Sua fundamentação epistemológica**. Em F. Cachapuz (Org), Ensino das Ciências e Formação de Professores. Projeto MUTARE 1. (P.P 7 – 34) Avieiro: Universidade de Avieiro.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade de Campinas, Faculdade de Educação - Revista Brasileira de Educação, v. 4, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, A. F. (2011). **Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: Um estudo exploratório no 1º ciclo**. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal.

SILVA, Ceris S. R. **O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel. M. F. (orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros/ Magda Soares**. – 3. e.- 2 reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

_____. **Alfabetização e letramento/ Magda soares**. 6. Ed., 5ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Disponível em: <http://WWW.unicamp.br/iel/site/alunos/publicações/textos/d00005htm>. Acesso em 30/05/2017

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In) Disciplina: **Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VYGOTSKY, L. S. (2003). **A Formação Social da mente**. São Paulo. Martins Fontes. Publicado em 1984.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário direcionado aos professores participantes de pesquisa.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**

**Orientadora: Silvia Maria Leite
Mestranda: Noelma Souza Rocha**

- 1) Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você exerce a profissão docente?
- 2) Qual a turma que você leciona?
- 3) Há quanto tempo você trabalha com essas turmas?
- 4) Qual o maior problema que você considera tornar complexo o seu trabalho pedagógico?
- 5) Ao longo de todos esses anos de trabalho, como você descreve as turmas que já trabalhou em relação ao nível de alfabetização das crianças?
- 6) Como está o nível de alfabetização dos seus alunos nesse ano de 2017?
- 7) Como você considera a atenção da rede municipal de ensino quanto ao apoio pedagógico aos professores que atuam no 4º e 5º ano?
- 8) Quanto aos conteúdos previstos para o 4º / 5º ano você consegue desenvolvê-los diante da possível homogeneidade de aprendizagem das crianças dessas turmas?
- 9) Considerando o currículo previsto para o 4º /5º ano, dê sugestões possíveis de serem realizadas pela rede municipal de ensino de Ibititá, para um atendimento às crianças que podem ter dificuldades de alfabetização e estão cursando as referidas turmas.

