

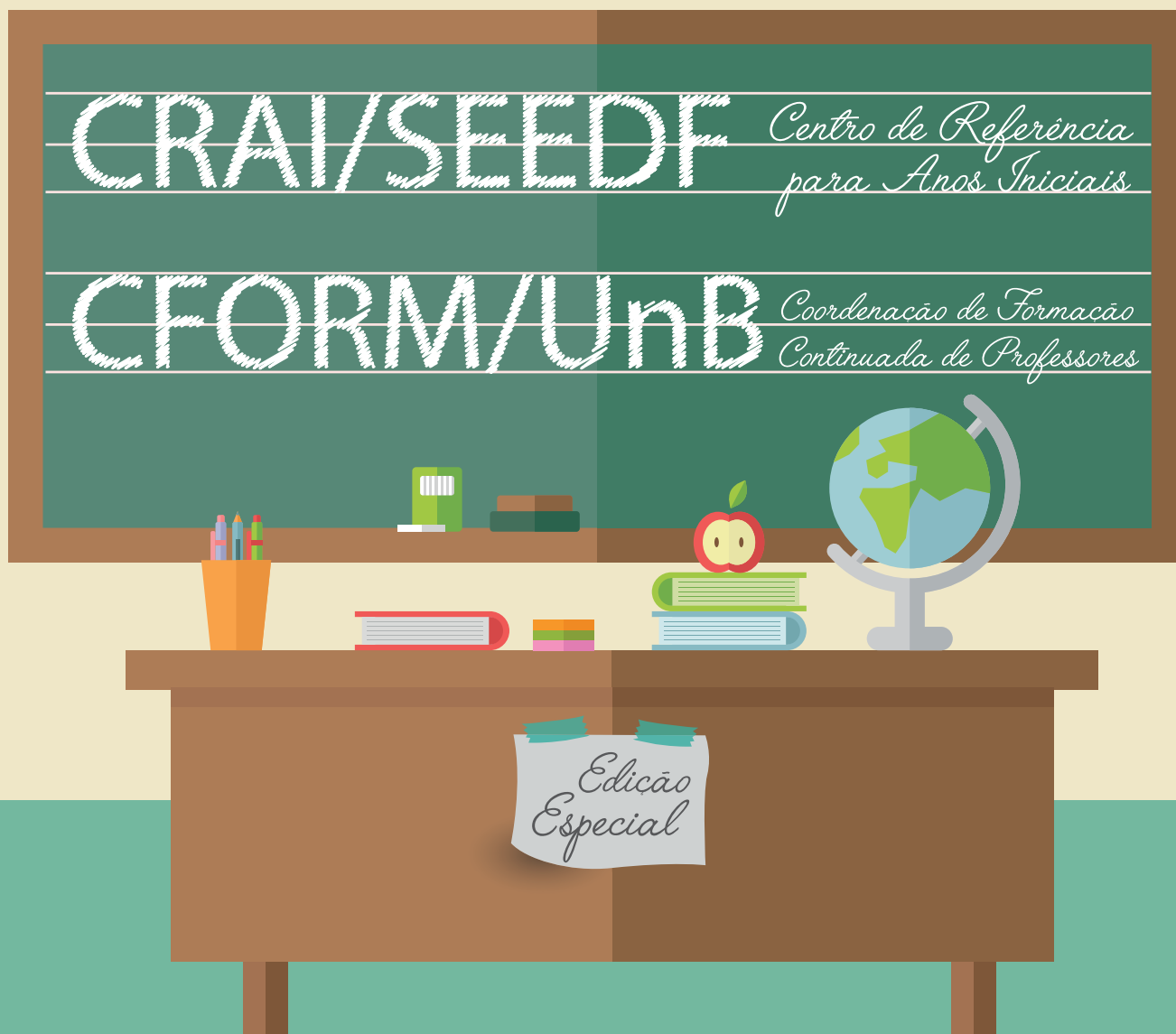


REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

Brasília-DF · 1ª Edição Especial · Nº3 · ISSN 2359-2494 · Dezembro 2015



COMEMORAM UMA DÉCADA DE TRABALHO PELA ALFABETIZAÇÃO

ENTREVISTA

MARIA APARECIDA VIEIRA CORREIA
e sua trajetória como articuladora do CRA-Paranoá

RELATO

Articuladoras do CRAI-Santa Maria falam
sobre suas memórias, realizações e desafios

ARTIGO

Pesquisa argumenta que a leitura
promove grande melhoria na vida dos alunos

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
ESPORTE E LAZER
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO
Leila Gomes de Barros Rego - SECRETÁRIA ADJUNTA

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E
AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES DO
SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibele Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibele Vieira (SEEDF)
Márcia Regina Marques (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

AVALIADORES AD HOC
Eva Waisros (UnB)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Rosana César de Arruda Fernandes (SEEDF)

EQUIPE TÉCNICA - SEEDF
Celina Henriqueta M. de H. Nascimento
Damiana Aparecida Telles Moreira
Daniela Lobato do Nascimento
Shirley Bragança
Vânia Mesquita

EDITOR GERAL - SEEDF
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORES ASSISTENTES - SEEDF
Guilherme Nothen
Rafael Gomes de Souza

DIAGRAMAÇÃO E ARTE
Tiago Oliveira

APOIO E IMPRESSÃO
CFORM/UnB

ISSN 2359-2494

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da Revista Com Censo são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do DF.

EDITORIAL

Toda pessoa deve ter direito à educação de qualidade. E precisamos incluir todos, em absoluto. Inclusive os protagonistas da educação: professores e professoras.

A Revista *Com Censo* fomenta a produção de pesquisas e busca criar condições para expansão do debate acerca da situação educacional no Distrito Federal, por meio da divulgação de trabalhos realizados, principalmente, por servidores da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do DF. Incentivamos, nessas produções, a utilização e a análise dos dados do Censo Escolar para enriquecer e fortalecer as pesquisas e discussões envolvidas.

Trazemos, nesta edição comemorativa, a temática acerca da formação de professores e professoras que alfabetizam e lecionam para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2015, o Centro de Referência para Anos Iniciais/CRAI comemora uma década de existência como política pública da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Além disso, são um década de parceria com a Coordenação de Formação Continuada de Professores - CFORM/UnB, que atua lado a lado com a SEEDF na formação de professores alfabetizadores. Dessa forma, abrimos espaço nesta edição para entrevistas e relatos feitos pelas pessoas diretamente ligadas à implantação do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA e do CRAI nas regionais de ensino, e para artigos que versam sobre a concepção do CRAI, sobre as diversas metodologias presentes nas formações e nos processos de alfabetização e letramento - tais como a utilização de portfólio, reagrupamento, recursos lúdicos -, e sobre a atenção para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Boa Leitura!

Danilo L. S. Maia

ÍNDICE

4 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTAS

8 A experiência pioneira do CRAI-Ceilândia por Seir Pereira da Silva e Vânia Leila de Castro Nogueira

11 O olhar de Maria Aparecida sobre os dez anos de CRA/CRAI

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

14 Dez anos de Bloco Inicial de Alfabetização: avaliar e intervir

15 A alfabetização no DF a partir do Bloco Inicial de Alfabetização

16 Dez anos do Centro de Referência em Alfabetização: a implantação em Sobradinho

19 O Centro de Referência em Alfabetização de Santa Maria: memória, realizações e desafios

26 Centro de Referência em Alfabetização: vivendo a experiência na Regional de Ensino de Planaltina

ARTIGOS

28 O Centro de Referência em Alfabetização - CRA: contexto da formação docente no Distrito Federal

33 Progressão continuada no Bloco Inicial de Alfabetização: Por uma escola diferente da que conhecemos

41 “Por que a sopa de pedra da velha é tão gostosa?”: a leitura pode fazer diferença na vida dos alunos

48 Ludicidade: as possibilidades de uma prática bem sucedida na alfabetização

55 Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula

62 O portfólio e o reagrupamento no processo de alfabetização: estilos de aprendizagem em evidência



■ APRESENTAÇÃO

O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental abrange um tempo sequencial de três anos, sem interrupções. Esse tempo é dedicado à inserção da criança na cultura escolar, visando à aprendizagem da leitura e escrita e à ampliação do seu universo nas diferentes áreas do conhecimento. A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecendo em seu art. 30 que os três anos iniciais devem assegurar a alfabetização e o letramento. Estabelece também a continuidade da aprendizagem, levando em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos causados pela reprovação no primeiro ano de escolaridade.

A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, amplia a escolaridade mínima de oito anos para nove anos no Ensino

Fundamental, exigindo da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do DF a elaboração de uma nova proposta pedagógica que proporcione a inserção da criança de seis anos em um ambiente voltado para a alfabetização e o letramento. Assim, antecipando o que viria a ser regulamentado, a SEEDF implanta - ainda em 2005 - o Bloco Inicial de Alfabetização, que permite a criança permanecer em seus estudos por meio da progressão continuada. Tal concepção se baseia na ideia de que a aprendizagem é contínua, e pode ser melhor realizada através de uma organização que se atente às necessidades de cada estudante.

A implantação do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA ocorreu de forma gradativa, tendo início na regional de ensino de Ceilândia, em 2005, sendo seguida pela regional de Taguatinga em 2006, e pelas regionais de ensino de Brazlândia, Guará e Samambaia no ano seguinte, 2007; as demais regionais iniciaram em 2008. Aliada

às ações de implantação do BIA, ocorre a criação dos Centros de Referência em Alfabetização/CRA, cujo objetivo é subsidiar a prática dos professores na organização do trabalho pedagógico em suas unidades escolares, numa perspectiva voltada à ludicidade e ao letramento.

Os profissionais envolvidos no CRA, nas regionais de ensino, desenvolveram um trabalho de acompanhamento pedagógico nas unidades escolares, envolvendo os professores nas discussões sobre alfabetização, e esclarecendo as questões do tempo e do espaço na construção do conhecimento e das estratégias pedagógicas para as aprendizagens das crianças no BIA.

O trabalho obteve bons resultados e reconhecimento dos professores alfabetizadores, que se sentiram acolhidos pelos gestores das unidades escolares e das regionais de ensino. Tais gestores também perceberam mudanças na organização do



Equipe CRAI - Fonte: Ascom/SEDF – Foto: Tiago Oliveira/ASCOM - SEDF

trabalho pedagógico e na gestão pública, de tal modo que, a partir desses resultados, a atuação dos CRA foi ampliada para o atendimento aos professores dos 4º e 5º anos também - o 2º ciclo do ensino fundamental. Dessa forma, por meio da Portaria nº 51 de 20 de abril de 2015, o Centro de Referência em Alfabetização/CRA passa a ser o Centro de Referência para os Anos Iniciais/CRAI.

Com essa ampliação, a SEEDF fortalece o trabalho pedagógico realizado por esses profissionais e consolida um movimento de estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas e o trabalho coletivo, de modo a ressignificar o espaço da formação continuada.

Em 2015, essa política pública - CRA - completa 10 anos de história de sucesso na rede pública. Seu sucesso é devido ao envolvimento de educadores comprometidos com o fazer pedagógico, com a formação continuada e com a busca de resultados cada vez melhores.

“
Um dos principais intuítos desta edição especial da Revista *Com Censo* é o de inserir os demais profissionais da educação na discussão sobre alfabetização e sobre planejamento, para alcançarmos a escola que sonhamos e queremos.”

A Revista *Com Censo* traz esta edição especial construída sob o olhar de dois grupos de profissionais envolvidos com o trabalho dos professores alfabetizadores. Um deles é o Centro de Referência para os Anos Iniciais/CRAI, composto por

professores da rede pública do Distrito Federal, que trabalham como articuladores no papel de orientar, acompanhar, avaliar e subsidiar o fazer pedagógico dos professores dos anos iniciais. Outro grupo é a Coordenação de Formação Continuada de Professores - CFORM/UnB, que trilhou essa década de trabalho na formação de alfabetizadores em estreita parceria com a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer.

Esta edição foi coordenada pela Diretoria de Ensino Fundamental da Subsecretaria de Educação Básica em conjunto com a Diretoria de Informações Educacionais da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, e com a Universidade de Brasília. Esses grupos consideraram importante relatar um pouco da história construída por esses profissionais que estiveram à frente dessa política pública da SEEDF, denominada inicialmente Centro de Referência em Alfabetização/CRA, como também da história de formação



de professores, por meio da Universidade de Brasília, cujas políticas comemoram, em 2015, dez anos de implantação na rede pública de ensino.

Para esta edição foram realizadas entrevistas, relatos de experiência e artigos pelas pessoas envolvidas tanto no CRA/CRAI quanto na CFORM/UnB. As entrevistas e relatos retratam as vivências dos profissionais no Centro de Referência em Alfabetização, a implantação do ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal, a instituição do BIA e as estratégias pedagógicas utilizadas nesses dez anos.

A entrevista com Vânia Leila de Castro Nogueira e Seir Pereira da Silva – articuladoras do CRA – traz depoimentos sobre a experiência da regional de Ceilândia, que foi a primeira regional a implantar o CRA no DF.

A entrevista com Maria Aparecida Vieira Correia – articuladora do CRA – mostra a experiência da professora na regional do Paranoá nos primeiros anos da implantação do CRA nessa regional.

No relato de Edileuza Fernandes da Silva – professora da SEEDF –, ela fala sobre os dez anos do BIA, e de sua experiência com a implantação desde o início do BIA nas regionais de ensino.

No relato de Deise Soares Carrijo Birnbaum – professora da SEEDF –, ela fala sobre as importantes contribuições que o BIA e o CRA deram para a alfabetização no DF.

No relato de Flávia Motta Santos Duarte – professora de espanhol na SEEDF –, ela fala sobre os projetos e desafios que envolveram a introdução do CRA na regional de Sobradinho.

No relato de Dalva Martins de Almeida e Cláudia Aparecida Borges – ambas tendo atuado como articuladoras do CRA –, elas mostram suas memórias e falam sobre o percurso do CRA na regional de Santa Maria.

No relato de Clarissa Ivy Fortunato Ribeiro – coordenadora intermediária da Ed. Infantil em Planaltina –, ela comenta sobre a vivência do CRA na regional de Planaltina.

Os artigos, por sua vez, trazem reflexões e análises sobre os caminhos e descaminhos do

Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, imbricados à formação de professores, destacando aspectos inerentes ao fazer pedagógico e à alfabetização.

O artigo **O Centro de Referência em Alfabetização - CRA: contexto da formação docente no Distrito Federal**, de Luciana da Silva Oliveira, professora da SEEDF, fala sobre o papel dos Centros de Referência em Alfabetização/CRA, que se constituem como um contexto de formação continuada na SEEDF, e analisa as práticas formativas de um dos CRA, dando ênfase às práticas do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC.

O artigo **Progressão continuada no BIA: por uma escola diferente da que conhecemos**, de Maria Susley Pereira, professora da SEEDF, apresenta uma reflexão sobre o Bloco Inicial de Alfabetização/BIA sob o prisma da organização em ciclos, buscando argumentar em prol das avaliações como instrumentos que devem funcionar a favor das aprendizagens, de modo diferente da maneira convencional com que se lida com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo **“Por que a sopa de pedra da velha é tão gostosa?”: a leitura pode fazer diferença na vida dos alunos**, de Norma Lucia Queiroz, professora da Universidade Aberta do Brasil/UnB e do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares/UnB, faz uma análise acerca da proposta pedagógica de leitura de uma escola pública do DF com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, onde se realiza a leitura de diferentes títulos literários; a proposta traz bons resultados na qualidade da leitura e do aprendizado e desperta o interesse dos estudantes de modo que conclui-se que ela poderia ser incorporada nas classes de alfabetização em todas as escolas públicas do Distrito Federal.

O artigo **Ludicidade: as possibilidades de uma prática bem sucedida na alfabetização**, de Magalis Bésler Dorneles Schneider, professora da UFG, discute a prática docente em uma classe de alfabetização e as melhorias que o uso de atividades lúdicas pode trazer para o aprimoramento

da aprendizagem da leitura e da escrita, levando à conclusão de que a ludicidade de fato contribui para a aprendizagem de uma leitura crítica e emancipadora na alfabetização.

O artigo **Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula**, de Amaralina Miranda de Souza, professora da Faculdade de Educação/UnB, busca identificar práticas pedagógicas inclusivas, em duas classes de Integração Inversa de alfabetização em duas escolas da SEEDF, nas quais se evidenciem indicadores de práticas pedagógicas inclusivas como: planejamento flexível, uso de materiais de apoio diversificados, organização da sala de aula e uso de estratégias pedagógicas diversificadas visando o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos e o atendimento à diversidade das demandas educacionais.

O artigo **O portfólio e o regrupamento no processo de alfabetização: estilos de aprendizagem em evidências**, de Leila Chalub-Martins, professora da Faculdade de Educação/UnB e do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares/UnB, traz os resultados de uma pesquisa feita na Escola Classe Cariru, dentre os quais estão fortes indícios de que a organização do trabalho em sala de aula - através da ferramenta de avaliação chamada portfólio e da metodologia de reagrupamento – facilita o processo de alfabetização e favorece os estilos de aprendizagem dos estudantes.

Por fim, vemos que um dos principais intuitos desta edição especial da Revista *Com Censo* é o de inserir os demais profissionais da educação na discussão sobre alfabetização e sobre planejamento, para alcançarmos a escola que sonhamos e queremos.

O desafio é grande, mas segundo Cruz:

(...) quem espera ter clareza total e segurança máxima para mudar, não quer mudar. Em educação, não há estrada asfaltada. O caminho se faz caminhando e quem vai à frente se espeta. Ou, se preferir ir pela água, vai nadando contra a corrente. ■

Fábio Pereira de Sousa

Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação da SEDF

Daniel Damasceno Crepaldi

Subsecretário da Subsecretaria de
Educação Básica da SEDF



Vânia Leila de Castro Nogueira

É graduada em Pedagogia e especialista em Administração Escolar pela Universidade Católica de Brasília, e é professora da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do DF.



Seir Pereira da Silva

É graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília/UnB, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Salgado Oliveira/Universo, e é professora da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do DF.

A experiência pioneira de Ceilândia na implantação do Centro de Referência em Alfabetização

Vânia e Seir atuaram como articuladoras do Centro de Referência em Alfabetização – CRA na Regional de Ceilândia. Nesta entrevista, realizada pela Diretoria do Ensino Fundamental, elas falam conjuntamente sobre as condições nas quais surgiu o CRA, sobre a experiência inaugural da Regional de Ceilândia e como elas contribuíram para a implantação desta política.

Diretoria de Ensino Fundamental

Desde 2005, a rede pública do DF adota o Bloco Inicial de Alfabetização/BIA, em conjunto com a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Como era organizado o sistema de ensino para atender a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do DF antes do BIA?

Vânia & Seir

Nós convivíamos com um sistema seriado, no qual as crianças permaneciam nas mesmas séries por até 5 anos. A Educação Infantil/Pré-Escola era ofertada em uma escala muito reduzida devido a questões estruturais e, no que tange ao DF, por uma condução governamental.

A partir de 2000, a Secretaria de Estado de Educação criou uma ação para ampliar o atendimento da Educação Infantil, o Programa Quanto Mais Cedo, Melhor. A ideia inicial era oportunizar o acesso das crianças de 5 anos e meio e 6 anos completos na rede pública de ensino. Logo a seguir, crescem, em nível nacional, os primeiros movimentos para a implantação do Ensino de 9 anos, nos termos da Lei Federal nº 11.114/2005 e da Distrital nº 3.483/2004. Assim, uma ação foi ao encontro da outra.

Diretoria de Ensino Fundamental

Em 2005, com a adoção do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA como estratégia pedagógica no Distrito Federal, havia a previsão de se constituir Centros de Referência em Alfabetização/CRA. Nesse sentido, por que havia a previsão desses Centros?

Vânia & Seir

Havia vários cenários que evidenciavam a não aprendizagem da escrita e da leitura, ou seja, as crianças não conseguiam aprender a ler e escrever. A ampliação acontece também como um ordenamento internacional, pois o Brasil foi um dos últimos países a aplicar o Ensino Fundamental de 9 anos. Nessa lógica, pensando apenas na

ampliação de tempo sem qualificação e sem subsídios para a mudança não conseguiríamos qualificar a ampliação. O Centro de Referência foi concebido para viabilizar a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, ofertando suporte teórico-metodológico especialmente aos professores, como um espaço de troca de experiências, de formação e no qual a parilha, aliada à formação, pudesse qualificar os professores e empoderá-los para o contexto do processo de alfabetização e, mais, dos letramentos das nossas crianças.

Diretoria de Ensino Fundamental

O ensino fundamental de 9 anos no DF foi implantado em etapas (Quadro1). Por que se optou por esse planejamento? Quais critérios e motivações vocês relacionam a essa escolha?

Quadro 1

Ano de Início	Região Administrativa
2005	Ceilândia
2006	Taguatinga
2007	Brazlândia, Guará, Samambaia
2008	Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto e Cruzeiro. Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho

Fonte: Diretoria de Ensino Fundamental

Vânia & Seir

O planejamento descrito acima, bem como vários procedimentos, foram apontados pelo Ministério da Educação. Muitas das experiências de outros estados também foram analisadas para que pudéssemos balizar as nossas. Além disso, vários estudos, debates e diálogos sobre o contexto e dinâmica de cada Regional de Ensino foram realizados dentro da Secretaria durante este processo de implantação para chegar a este formato apresentado. Outrossim, é importante ressaltar que a estratégia de adoção gradativa da política estava prevista no Plano Quadrienal de 2003/2006.

Diretoria de Ensino Fundamental

Por que a Regional de Ensino de Ceilândia foi escolhida para ser a primeira a adotar o Ensino Fundamental de 9 anos no Distrito Federal?

Vânia & Seir

É preciso rever alguns documentos e elementos conjunturais da época e

relacioná-los nesse processo de decisão. Vamos enumerar alguns: 1. O número de escolas dos anos iniciais; 2. A disposição da Coordenação Regional de Ensino na implantação; 3. A abrangência de atendimento do Programa Quanto Mais Cedo, Melhor (maior atendimento de crianças de 5 a 6 anos de idade era ofertado nesta cidade). Estes fatores, conjugados, foram decisivos para a escolha de Ceilândia como cidade que seria piloto da política.

Diretoria de Ensino Fundamental

Como o Centro de Referência em Alfabetização/CRA foi, inicialmente, idealizado?

Vânia & Seir

O CRA foi pensado como espaço de aprendizagem dos professores e demais profissionais atuantes na alfabetização, ou seja, espaço de formação. Uma formação que consideraria a experiência e o caminho dos profissionais e sua subjetividade frente ao desafio dos letramentos a serem construídos no coletivo das escolas. Neste sentido, o CRA sempre foi pensado para dar suporte aos coordenadores e professores atuantes no BIA, e para manter grupos de discussão e estudo permanentes sobre a alfabetização e letramento, disseminação e produção do conhecimento, pesquisas, etc.

Diretoria de Ensino Fundamental

Quais os principais desafios vivenciados nesse processo de implantação do Centro de Referência em Alfabetização/CRA?

Vânia & Seir

Buscamos estratégias pedagógicas para atrair profissionais interessados por meios de ações como conversar com os nossos pares a possibilidade de ampliar as nossas atividades com a escuta sensível de professores, coordenadores e gestores. Houve conversas com as equipes sobre as possibilidades de avanço das crianças, conforme previsto na LDB - Lei Nº 9.394/96, e conversas com os gestores sobre a necessidade das atividades na dimensão da corporeidade.

Houve também a revisão com os gestores que não aplicaram a provinha Brasil, em uma declaração explícita de não comprometimento com a função social da escola. Enfim, aconteceu uma série de diálogos, visitas, reuniões e oficinas, não só na Ceilândia como em outras Regionais. Tais ações trouxeram discussões visando o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o BIA, a escrita de um documento, a formação dos professores e o debate sobre a práxis no BIA.

Diretoria de Ensino Fundamental

O papel do CRA na interlocução entre as demandas das escolas e as exigências do nível central foi se modificando ao longo do tempo?

Vânia & Seir

Sim, foi se modificando. No início do CRA em 2005, além da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, o Centro de Referência em Alfabetização, a Diretoria de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), numa ação articulada, acompanhavam a implantação nas escolas. Dentre as ações, eles iam a estes locais e orientavam sobre os princípios e as estratégias pedagógicas do BIA, dando todo suporte logístico e pedagógico; ofereciam formação para professores, coordenadores locais, intermediários e diretores das escolas, além de viabilizarem a escrita de documentos, oficinas de projeto interventivo e reagrupamentos, e o preenchimento de diários e relatórios. Ao longo dos anos com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização em todas as regionais de ensino, a interlocução entre as demandas das escolas e o nível central foi ampliada, com todo suporte técnico e pedagógico para que o trabalho do CRA junto às escolas e professores fosse satisfatório e exitoso.

Diretoria de Ensino Fundamental

Nesse primeiro momento, não houve a estruturação de um currículo para o atendimento do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA. Como articuladoras do CRA, quais eram suas intervenções para auxiliar os professores neste processo?

Vânia & Seir - Nós tínhamos um currículo experimental e as Diretrizes do MEC para a alfabetização. Vários desses professores traziam no seu percurso a



formação do PROFA e outros espaços de formação de professores. Esse arcabouço permitiu pensar em vários avanços, muitos deles foram formalizados.

Diretoria de Ensino Fundamental

Atualmente, o CRA estendeu seu atendimento para o 4º e 5º ano, se constituindo como Centro de Referência para os Anos Iniciais/CRAI. Neste sentido, que opinião vocês têm sobre as futuras perspectivas do CRAI?

Vânia & Seir

Nossas perspectivas são as melhores possíveis, pois nesses dez anos de atendimento ao Bloco Inicial de Alfabetização não houve um atendimento sistematizado aos 4º e 5º anos. Essa ausência de atendimento foi deixando uma lacuna e os professores têm se mostrado ansiosos por esse olhar. Acredito que a partir de agora, os professores e as crianças do 4º e 5º anos se sentirão acolhidos, e esse atendimento proporcionará uma

melhora na qualidade da educação dos estudantes.

Diretoria de Ensino Fundamental

Como articuladoras, quais momentos vocês consideram mais importantes durante esse período de 10 anos de existência do CRA/CRAI?

Vânia & Seir

Em primeiro lugar, a própria implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com o ciclo nos três primeiros anos, garantindo às crianças um tempo maior para finalizar a alfabetização. Em segundo, a grande formação de professores alfabetizadores em Ceilândia em 2005 na implantação do Bloco Inicial de alfabetização - cerca de 750 professores. Em terceiro, a logística montada para que esta ação acontecesse, a articulação dos profissionais dos níveis central, intermediário e local, o Núcleo de Coordenação Pedagógica (NCP) e o Centro de Referência para a Alfabetização (CRA).

Em quarto, os contínuos estudos e os debates realizados em níveis central, intermediário e local, enriquecendo a prática pedagógica de todos os participantes do processo de implantação. Em quinto lugar, a escrita participativa dos documentos norteadores da implantação do BIA, em todas as versões realizadas. Em sexto, a realização do curso pelo CRA e Oficina Pedagógica para 300 professores alfabetizadores em 2007. Em sétimo, o curso Alfabetização e Linguagem, realizado em 2008, que muito contribuiu para o trabalho do CRA. Em oitavo, a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013, que nos permitiu atuar como tutoras na formação em Linguagem e Matemática em 2014, além de fazer o acompanhamento aos professores. Em nono, a formação do PACTO em Matemática que impactou os professores em 2014. Por último, a continuidade do PACTO em 2015 com uma proposta interdisciplinar. ■



Maria Aparecida Vieira Correia

É graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia e Alfabetização. Entre os anos de 2008 e 2013, trabalhou na formação de professores do Ensino Fundamental - anos iniciais, tendo sido coordenadora do Centro de Referência em Alfabetização/CRA no Paranoá e Itapoã. Em 2013, atuou também como orientadora de estudos do PNAIC, onde foi cursista em 2014. Atualmente é professora alfabetizadora na Escola Classe Aspalha da Regional Plano Piloto/Cruzeiro. Nesta entrevista, realizada pela Equipe do CRAI-Paranoá, Maria Aparecida fala sobre sua trajetória como articuladora do CRA e sobre as repercussões dos dez anos de existência do Centro de Referência em Alfabetização/Anos Iniciais.

Dez anos do Centro de Referência em Alfabetização

CRAI

Quando começaram as atividades como articuladora do CRA, você tinha consciência do trabalho que iria desempenhar, ou das demandas que essa função requer?

Maria Aparecida

Eu coordenava as Equipes de Apoio à Aprendizagem na CRE Paranoá/Itapoã há 6 anos, quando em 2007, fiz um curso voltado para o Bloco Inicial de Alfabetização-BIA. Teríamos que implantar o BIA em 2008, o que foi uma surpresa para todos nós. Como eu tinha feito o curso, fui convidada pela Regional para conduzir o trabalho de implantação. Eu tinha consciência do trabalho que demandava tal proposta porque fazíamos uma organização similar, enquanto coordenadora das equipes. O CRA se organizava em polos, as equipes também. Em sua formatação, as equipes tinham 800 alunos para um pedagogo. Nós não tínhamos profissionais suficientes. A organização em polos tinha como objetivo viabilizar o acolhimento das demandas apresentadas, pois, além do atendimento, éramos responsáveis também por 3 ou 4 escolas. Então, eu já entendia essa dinâmica. Naquela época não tivemos uma formação de como seria a realização do trabalho. Eu acho legal essa liberdade! Você poder realizar seu trabalho de acordo com a sua realidade. Atendíamos também as escolas rurais. Na época o CRA era formado por cinco articuladoras. Iniciamos os trabalhos com três, depois entraram mais duas completando o grupo. Cada articuladora ficou responsável por atender 40 turmas. Depois passaram para 25 turmas por causa do PNAIC. A EAPE passou a oferecer cursos de formação para os articuladores. Dois anos depois a UNB ofereceu um curso de formação. Tudo era muito complexo! Para organizar o trabalho pedagógico do CRA optamos por coordenações quinzenais com os coordenadores locais e mensais com todos os professores do bloco, porém, o convite era estendido a todos os professores. Realizávamos muitas oficinas e estudos. Cada oficina atendia 40 professores. Essas iniciativas eram organizadas pelo próprio grupo do CRA Paranoá. Não existia um direcionamento sobre a demanda de estudos. No restante do tempo estávamos nas escolas atendendo as demandas de cada localidade. Desde o início dividíamos o grupo em zona rural e urbana, com o objetivo de atender as duas realidades. O polo da Zona Rural era na Escola Classe Café sem Troco. Uma vez por mês tínhamos um encontro com o nível central, que nos

oportunizava trocar experiências com as outras regionais. Apesar de todas as adversidades foi muito positivo o nosso trabalho, conseguimos abrir as portas das escolas. Hoje conseguimos ter diálogo com os nossos colegas e adesão cada vez maior nas formações.

CRAI

Como foi seu ingresso como articuladora do CRA?

Maria Aparecida

Como já mencionei, fui convidada. O convite veio da Regional de Ensino, eu conhecia a dinâmica. Gosto de desafios, estava na minha área de conhecimento. Eu gosto de alfabetizar. Embora na Equipe o trabalho também estivesse relacionado com os processos de alfabetização, era mais restrito. Pensei que agora íamos mexer com as aprendizagens de todas as crianças, e de forma mais ampla. Eu achei legal e aceitei!.

CRAI

A implementação do BIA foi realizada de forma gradual e no Paranoá/Itapoã só se concretizou três anos depois da experiência piloto. Foi possível aproveitar-se dessa experiência? Ela contribuiu, de fato, para a implantação do CRA no Paranoá?

Maria Aparecida

Tivemos muita ajuda porque buscávamos. Tínhamos desespero por não saber executar a implantação do Bloco. Corremos atrás. As articuladoras da Ceilândia foram excelentes colaboradoras. Íamos inicialmente para Ceilândia estudar com o grupo, quinzenalmente. Depois passou a ser mensal. Foi importante saber como fizeram para iniciar a implantação do Bloco. Ceilândia nos passou suas experiências. Não sei dizer se fizeram o mesmo com outras Regionais. O que posso dizer é que foram maravilhosas. Receberam o CRA Paranoá de braços abertos. Ajudaram na bibliografia a ser lida, no material que precisava ser explorado e nas experiências com os grupos. Era um grupo muito estudioso.

CRAI

Quais as maiores dificuldades que você encontrou para implantar, na regional do Paranoá, esse trabalho?

“

Hoje, vejo o professor como um profissional que participa, valoriza a formação e respeita as atividades propostas. Existe a troca de experiências.

”

Maria Aparecida

No início não tivemos um direcionamento de como seria. As incertezas nos preocupavam. Tivemos que buscar auxílio em outras Regionais. Ceilândia e Taguatinga deram-nos a oportunidade de assistirmos as palestras e os momentos de estudos que eles promoviam. Nós não tínhamos os contatos de profissionais que pudessem colaborar com palestras e discussões neste início de formação. Íamos a estas Regionais para participar dos grupos de estudos. Trouxemos várias pessoas para dialogar com nossos professores. Então, com base nas experiências de Ceilândia e Taguatinga tomamos o nosso caminho. Sabíamos o que tinha dado certo e o que precisava ser redirecionado. Esse conhecimento facilitou a implantação do BIA na Regional do Paranoá. O Bloco trazia uma nova forma de trabalhar. Uma condução até então desconhecida pelo professor. Tudo que é desconhecido causa receio. Essa situação trouxe resistência por parte dos professores. Professores com 20, 30 anos de trabalho, alfabetizando da mesma forma. Diante do grupo, eles deviam pensar: quem éramos nós? Quem são vocês para falar de alfabetização? Estávamos diante de um grupo com anos de práticas “errôneas” que se prolongavam incessantemente. Sabemos que a vida de um professor não é fácil. Hoje estou como professora alfabetizadora do 2º ano e continuo estudando. Estou fazendo matérias na UnB, como aluna especial do Mestrado. A despeito de todas as dificuldades que a regional apresentava – como a falta de salas de aula e o excesso de alunos por turma –, o professor esteve presente nas formações, e a resistência inicial hoje está com uma minoria.

CRAI

Depois de dez anos da implantação dos CRA no DF e sete anos no Paranoá, essa experiência continua sendo um desafio para todos nós. Como você vê a repercussão desse trabalho no Paranoá e no DF?

Maria Aparecida

Como sempre, eu acredito. Acredito tanto no potencial do professor como no do aluno. No Paranoá temos muitos professores com potencial. É um professor lutador, com garra. Nem sempre conseguimos tudo. Não conseguimos resolver todos os problemas. Quando o professor passou a ver o trabalho realizado pelo CRA, os articuladores dentro das escolas fazendo parte da vida deles, tendo uma escuta sensível, iniciou-se uma mudança. Hoje, vejo o professor como um profissional que participa, valoriza a formação e respeita as atividades propostas. Existe a troca de experiências. A organização do CRA foi uma ideia maravilhosa, uma política pública excelente! Já se passaram 10 anos, parabéns!! Em todas as regionais que visitei, o trabalho que o CRA realiza é valorizado e reconhecido. Se analisarmos o CRA, teremos um movimento jovem, de 10 anos e, com tantos resultados positivos: a oportunidade de estar com o outro; as estratégias de atendimento às individualidades do aluno; a valorização do trabalho nas escolas rurais com a formação no campo e na zona urbana; o olhar diferenciado dos grupos a ajuda mútua e a redução da resistência. Assim o trabalho se tornou solidário, pois o Bloco solidificou essas relações e entendimentos. O aluno não é só meu. Hoje o nosso colega tem outro olhar sobre o Bloco, sobre o CRA.

CRAI

Como você vê a mudança de CRA para CRAI? Na sua perspectiva, quais as implicações dessa mudança?

Maria Aparecida

Primeiro, quero parabenizar a todos pela luta. Desde 2008, temos lutado para incluir o professor de 4º e 5º anos, eles ficaram à margem de todo esse processo e sabemos que, até hoje, muitas crianças avançam sem estarem alfabetizadas. Os professores ficavam sem formação, sem o acompanhamento pedagógico necessário. Percebo que eles estavam ansiosos por um auxílio de

fora dos muros da escola. Então, essa é uma luta antiga, e que nós do Paranoá iniciamos em 2008, junto com a implantação do BIA. Naquela época, a coordenadora dos anos iniciais participava dos grupos de estudo, das reuniões de formação e oficinas. Os professores eram convidados. Existia uma adesão muito boa. Apesar de o foco ser a alfabetização nos primeiros anos, os professores se sentiam pertencentes àquela organização. A mudança do CRA para CRAI é o reconhecimento desse trabalho consolidado, é o resultado de muito esforço de todos. Poderia ter acontecido antes, porque já estávamos trabalhando nessa perspectiva de atendimento aos anos iniciais, desde o início do PNAIC.

CRAI

Tendo em vista sua larga experiência como articuladora, que orientações você daria hoje, para otimizar o trabalho do CRAI?

Maria Aparecida

São muitas coisas que podem e devem melhorar. Uma delas eu já falei: ser humilde e ouvir o professor! Eles merecem respeito. O que acontece conosco? Temos uma demanda enorme de trabalho. Temos que dar conta de tudo que é encaminhado. Quando chegamos ao professor, queremos levar a coisa pronta, não dando qualquer tempo para ouvi-lo. Acredito que muitas vezes para o professor é muito mais válido ouvirem o que ele precisa dizer, quais ansiedades tem, do que receber informações. As informações só chegarão com o objetivo que queremos se forem internalizadas. Necessitam ser refletidas para serem colocadas em ação. Então, estudar, ter formações é muito necessário. Ninguém consegue fazer um trabalho se não houver estudo. Não adianta sem estudar. Tem muita coisa nova acontecendo. Descobrimos a cada dia que não sabemos nada. "Só sei que nada sei", já dizia o antigo filósofo grego, Sócrates. Quando nos aprofundamos nos estudos, percebemos que necessitamos estudar mais. Realizar visitas às escolas, ficar junto ao professor é muito importante. É preciso saber ser companheiro! Eles têm que

entender que estamos juntos. Temos ganhado muito com as formações realizadas pela UnB. Tem oportunizado boas situações de reflexão sobre o trabalho pedagógico.

CRAI

Hoje você está em sala de aula. Como você percebe o trabalho do CRAI e o que sugere enquanto professora?

Maria Aparecida

Antes de falar sobre a escola, quero dar meu depoimento enquanto professora, o quanto essa situação mudou a minha vida. Com o retorno para a sala de aula, o que mudou? Quando estamos juntos com as crianças vemos melhor o resultado. É muito rápido. Quando você está trabalhando com o professor, é ele o elo que vai levar para a sala de aula. É diferente! O meu olhar para a criança mudou! O que cada criança precisa naquele momento, para aprender? Esse entendimento não é fácil para o professor. Ele sempre espera uma turma homogênea, e isso, não é a realidade, pois todas as turmas são heterogêneas. Até mesmo o reagrupamento e o projeto interventivo tem que ser planejado para atender às diversidades, porque é concebido para atender às diferenças. Portanto, meu trabalho com minha turma é um trabalho difícil. Atender cada criança nas suas individualidades é trabalhoso! No entanto, a criança que é atendida em suas



Muitos profissionais da escola já se percebem responsáveis pelos processos de aprendizagens, o que favorece muito o nosso trabalho. Existe o processo de discussão coletiva, todos participam nas decisões. Sinto que quem ainda resiste às estratégias do BIA é devido a algum fator limitante adquirido em seu processo de profissionalização.



individualidades aprende muito mais rapidamente! Quanto à escola, melhorou muito, pois não somos mais solitários! Eu não tenho que responder sozinha por 30 crianças, no final do ano. Já há o entendimento de que todo o coletivo da escola é coparticipante dessa jornada escolar. A direção sabe sobre meus alunos, seus avanços e fragilidades. Nos momentos de reuniões coletivas, individuais e nos Conselhos de Classe sinalizamos nossas necessidades de ajuda, de colaboração por parte do grupo. Pedimos ajuda e conseguimos ajuda! Já se percebe por parte do grupo esse aspecto solidário. Muitos profissionais da escola já se percebem responsáveis pelos processos de aprendizagens, o que favorece muito o nosso trabalho. Existe o processo de discussão coletiva, todos participam nas decisões. Sinto que quem ainda resiste às estratégias do BIA é devido a algum fator limitante adquirido em seu processo de profissionalização.

CRAI

O CRA/CRAI está completando dez anos. Que mensagem você deixaria para os articuladores que estão atuando neste momento?

Maria Aparecida

Que todos tenham muita força, muita disponibilidade, muito amor pela profissão de professor. Acredito que o processo está dando certo. O professor e a direção necessitam muito desse atendimento do CRAI. A troca com o outro propicia ensinar e aprender. Desejo que todos entendam que se não houver amor à profissão todos sofrerão muito, até a aposentadoria. Acreditem em suas capacidades: todos somos capazes, professores e crianças. E vivam outras coisas: família, amigos, para não adoecer. O BIA tem dado resultados muito significativos! Prova disso é a ampliação do CRA para a nova concepção de CRAI (atendimento aos anos iniciais, do 1º ao 5º ano). Vindo depois de 10 anos, mas contemplando os professores de 4º e 5º anos. Agora, seremos uma equipe grande, coisa boa! Vozes que serão ouvidas. Sabemos o que é necessário! Somos todos alfabetizadores. Tenhamos muita coragem e acredito que dará certo! ■

Dez anos de Bloco Inicial de Alfabetização: avaliar e intervir

 Edileuza Fernandes da Silva*

Retratar, sucintamente, a história dos 10 anos do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA no Distrito Federal é tarefa das mais complexas, considerando que essa história merece ser recuperada de forma íntegra e fidedigna.

O BIA é uma estratégia pedagógica pensada para transformar tempos e espaços escolares, historicamente tratados na lógica positivista, quantitativa e linear, para a lógica dialética, que os movimenta num sentido pedagógico. Foram muitos os caminhos trilhados e os processos vivenciados nesses dez anos de Bloco por professores, estudantes, gestores, coordenadores pedagógicos, enfim, por aqueles que acreditaram na possibilidade de reinventar a escola.

Trago em minhas memórias as lembranças das expectativas, dos medos, dúvidas, inquietações, experiências sentidas e vividas na implantação do BIA em cada Regional de Ensino. Naqueles momentos, firmamos um compromisso político-pedagógico com a educação pública de qualidade social e conclamamos a todos que acreditassem, mesmo

sabendo que nós, professores, somos marcados pela descontinuidade das políticas públicas. Acreditamos e criamos a possibilidade do novo sem desmerecer o velho. Vivemos processos de formação continuada como mecanismos de “desaprendizagem para tornar a aprender (aprender a desaprender complementar ao aprender a prender)” (IMBERNÓN, 2009, p. 43), e isso foi fundamental para revermos concepções e práticas de alfabetização.

É hora de reafirmarmos esse compromisso! Os dez anos de implementação do BIA apresenta a todos nós desafios a serem superados, um deles, e talvez o maior, a alfabetização de todas as crianças até os 08 anos de idade. Dez anos é um tempo considerável para que a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, Coordenações Regionais de Ensino, gestores, professores, coordenadores, pais e estudantes - lancem um olhar avaliativo sobre o BIA, identificando os “nós” na tessitura da rede de alfabetização tecida com a política. Avaliar a política

não apenas para constatar, mas para diagnosticar as fragilidades da sua implementação e subsidiar o planejamento de ações que potencializem os aspectos positivos e revejam os aspectos frágeis.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, divulgados no final do ano de 2014, sugerem uma avaliação profunda e sistemática dos caminhos trilhados na implantação do BIA, para corrigir percursos e definir metas de curto, médio e longo prazo.

Vamos celebrar com todos que fizeram parte da história do BIA. O que alcançamos nos alegra e incita a continuar a caminhada, até que nenhuma criança esteja em situação de defasagem, de exclusão e de não-aprendizagem. Para isso organizamos um movimento pedagógico: de resistência, de ousadia em pensar e fazer uma escola pública que tem como princípio inegociável, as aprendizagens de todos os estudantes. Precisamos fazer cumprir esse compromisso! ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

* Edileuza Fernandes da Silva é licenciada em Pedagogia, especialista em Gestão Escolar e Formação de Professores para a Educação Básica, mestra e doutora em Educação. Professora da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal há 29 anos. Coordenou a implantação do BIA nas Cidades de Taguatinga no ano de 2006 e Samambaia no ano de 2007.

A alfabetização no Distrito Federal a partir do Bloco Inicial de Alfabetização

 Deise Soares Carrijo Birnbaum*

A criação do Centro de Referência em Alfabetização – CRA dentro da proposta do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA foi, sem dúvida, uma grande conquista no que diz respeito à alfabetização no Distrito Federal. A cada passo dado, uma nova conquista e um novo desafio. A alfabetização passou a ser conhecida como um processo contínuo, em três anos, denominado Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Essa proposta foi implementada com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais da rede pública de ensino do DF. O fato de não haver reprovação trouxe para os estudantes uma nova perspectiva de continuidade no desenvolvimento, considerando o tempo de aprendizagem de cada um. As estratégias metodológicas utilizadas para o BIA como Reagrupamento e Projeto interventivo, apesar das dificuldades iniciais, foram realizadas em algumas escolas, para além das turmas do BIA, beneficiando a aprendizagem de um número significativo de estudantes.

O acompanhamento realizado pelas articuladoras do CRA nas escolas, em contato direto com os professores, trouxe muitos benefícios aos estudantes, o principal foco; aos professores,

que tiveram seu trabalho mais valorizado e melhor desenvolvido e aos coordenadores e supervisores pedagógicos, que puderam acompanhar o processo mais de perto apoiando e promovendo estudos mais significativos nas coordenações pedagógicas.

As atividades desenvolvidas nos encontros do CRA, tanto com professores quanto com coordenadores e supervisores pedagógicos, buscavam promover a socialização do conhecimento e a valorização de ações que vinham sendo realizadas, com bons resultados, dentre outras.

A avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes foi realizada pela análise das atividades diárias ocorridas em sala de aula, e dos resultados do Teste da Psicogênese. Essa metodologia norteou a equipe da escola a promover ações que possibilitavam melhor desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Os estudantes, por sua vez, eram atendidos e orientados em suas especificidades e dificuldades, de forma mais individualizada nos reagrupamentos ou nos projetos interventivos, estratégias que proporcionaram melhor desempenho e desenvolvimento da aprendizagem.

O desenvolvimento da alfabetização no Distrito Federal passou por várias iniciativas e projetos, mas o BIA tornou-se um diferencial pelo acompanhamento individual ao estudante por meio de projetos que têm como objetivo o sucesso da aprendizagem. Importante enfatizar que, ao contrário do que pensam, não vigorou a “promoção automática” e sim a “progressão continuada”, pois o estudante progredia conforme fosse vencendo as dificuldades para alcançar novos objetivos, dando continuidade ao processo de aprendizagem. Essa continuidade do processo de aprendizagem ocorre porque durante todo o ano letivo o desenvolvimento da criança era analisado para que novos desafios pudessem ser introduzidos. No início do ano letivo, o estudante reinicia as atividades a partir da etapa encerrada, garantindo assim a continuidade da aprendizagem dos estudantes.

Com isso, posso concluir que, sem dúvida, o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA e o Centro de Referência em Alfabetização – CRA contribuíram de forma significativa para a evolução da educação e, mais especificamente, da alfabetização no Distrito Federal. ■

* Deise Soares Carrijo Birnbaum é professora da SEDF.

Dez anos do Centro de Referência em Alfabetização: a implantação em Sobradinho

 Flávia Motta Santos Duarte *

Em 2008, o Centro de Referência em Alfabetização (CRA) foi implantado em Sobradinho, dividido em dois polos. O primeiro deles localizado na Escola Classe Morro do Sansão, área rural de Sobradinho, contava com 130 estudantes matriculados na época em que foi inaugurado. Esses estudantes eram separados em dois grupos: um que seguia o currículo de oito anos e o outro que aderira ao currículo de nove anos do Ensino Fundamental. O segundo polo do CRA de Sobradinho foi implementado na Escola Classe 15, área urbana, e possuía cerca de 1.300 estudantes, organizados a partir da mesma divisão curricular. Para atender aos professores dessas unidades escolares (rural e urbana), que necessitavam de acompanhamento pedagógico, a Regional de Ensino de Sobradinho, contou com a coordenação intermediária dos anos iniciais e com as articuladoras do CRA.

A primeira ação desse grupo foi realizar um levantamento nas unidades escolares que ofertavam anos iniciais sobre o perfil do coordenador pedagógico e supervisores, bem como suas necessidades

de aprendizagem. A partir desse levantamento, o CRA subsidiou pedagogicamente as escolas, promovendo encontros quinzenais, palestras, e fóruns que visavam esclarecer a proposta de organização escolar em ciclos e a implantação do currículo de nove anos, que estipula que os estudantes ingressem no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade.

O documento norteador da proposta de organização escolar em ciclos no Distrito Federal foi construído de forma colaborativa, contando com a participação dos professores da rede de ensino. A proposta foi denominada Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), abarcando os três primeiros anos do ensino fundamental, tendo sido subsequentemente implantada, de forma gradativa, nas Regionais de Ensino. Como parte dessa proposta, foram desenvolvidas ações e estratégias com o foco nas aprendizagens e inclusão de todos os estudantes no processo de escolarização, visando uma educação de qualidade. O BIA merece destaque em relação às demais iniciativas de organização

escolar em ciclos anteriormente implantadas no Distrito Federal, por ser uma política que superou a transição de muitos governos, permitindo-nos caracterizá-lo como uma política de Estado. O BIA tem como meta garantir a alfabetização de todas as crianças, por meio de práticas de letramento e ludicidade, possibilitando o seu desenvolvimento global.

Partindo dessa perspectiva de aprendizagem, os coordenadores e supervisores das unidades escolares ampliaram suas experiências e dirimiram suas dúvidas relacionadas à implantação do ensino fundamental de nove anos. Isso foi realizado por meio do documento Proposta Pedagógica do Bloco Inicial, hoje Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo, bem como através da construção do Projeto Interventivo e outras estratégias pedagógicas.

No entanto, para alcançar a meta de alfabetizar as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, foi necessário que os professores da região de Sobradinho se debruçassem sobre uma questão, que surgiu a partir do

* Flávia Motta Santos Duarte é graduada em Letras-Espanhol e é especialista em Linguística e Administração, servidora da Secretaria de Estado de Educação do DF - SEDE.

trabalho desenvolvido nas unidades escolares, e que norteou as atividades do CRA: que estratégias lúdicas são pertinentes ao trabalho direcionado para a resolução de problemas, que também visem o sucesso escolar?

A partir dessa questão, os professores do CRA investiram em estudo e pesquisa sobre o tema, trazendo para o cotidiano escolar experiências com materiais concretos, jogos e outras atividades. Os resultados desse trabalho nos permitiu enxergar que o estudante é instigado a aprender, aguçado pela curiosidade, pelo prazer da brincadeira, sendo encorajado a pensar em números e quantidades, porque isso atribui significado ao seu dia a dia.

As atividades promovidas a partir de jogos possibilitaram aos estudantes familiarizarem-se com as letras, palavras, frases e as outras marcas que compõem os textos escritos, permitindo-lhes também comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados por meio da linguagem matemática.

Em resumo, os jogos educativos desempenharam um papel motivador no processo ensino-aprendizagem, pois por meio do jogo a criança aprendeu a agir em seu próprio

benefício, com autoconfiança e iniciativa. Além disso, foi possível observar que o jogo proporcionou o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de concentração.

Para aprimorar essas práticas, o CRA propôs uma parceria com a Oficina Pedagógica da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal (SEDF), uma instância que desenvolve pesquisa e estudo na área, para auxiliar-nos na confecção de vários jogos, com o foco na alfabetização. Outra instância convidada para participar dessa discussão foi a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, que elaborou, em parceria com o CRA, uma formação específica para os professores dos anos iniciais, dando continuidade às ações de estudo e pesquisa sobre questões que envolvem a alfabetização.

Outro fator que contribuiu para o sucesso das aprendizagens das crianças foi a estratégia pedagógica denominada Projeto Interventivo, que segundo a autora Villas Boas se caracteriza como:

um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda

evidenciem dificuldades de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2012).

Para aplicarmos essa estratégia com efetividade, nos preocupamos em organizar um espaço pautado por um ambiente letrado, com várias atividades lúdicas, das quais os jogos faziam parte. A organização foi pensada a partir do que as crianças já sabiam sobre determinado assunto, das habilidades que elas possuíam, do que elas precisavam conhecer e dos conteúdos curriculares que precisariam ser trabalhados. Nesse espaço de construção de conhecimento foi estabelecido o Projeto Interventivo na Regional de Ensino de Sobradinho. Esse trabalho foi sendo consolidado nos espaços das unidades escolares por meio dos supervisores e coordenadores, pois esses profissionais também participavam de oficinas e encontros quinzenais para vivenciarem tais experiências, o que lhes permitiram entender a importância dessa estratégia na alfabetização das crianças.

Com o êxito desse trabalho nas turmas do BIA, os professores das 3ª e 4ª séries da Escola Classe 15 de Sobradinho solicitaram ao CRA a implantação desse projeto nas referidas turmas. Assim, essa estratégia foi estendida também

às outras séries dos anos iniciais. Destacamos que esse projeto segue as orientações da Proposta Pedagógica do BIA, hoje Diretrizes Pedagógicas para Organização do 2º Ciclo, que enfatiza o respeito à realidade em que cada unidade escolar está inserida.

Durante esse processo nós realizamos uma avaliação diagnóstica, com o propósito de acompanharmos o desenvolvimento dos estudantes matriculados no BIA. Essa avaliação nos permitiu subsidiar a prática docente, proporcionando aos professores mais segurança na condução da sua ação metodológica e na elaboração de atividades diversificadas que atendessem às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O Projeto Interventivo desenvolvido pelo CRA foi baseado nos resultados da avaliação diagnóstica, na realidade de cada unidade escolar, nas experiências vivenciadas pelo grupo da escola e no número de estudantes defasados por idade/série. Essa experiência levou o grupo de professores do CRA a perceber as suas necessidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de estudo.

O CRA construiu uma nova rotina de trabalho para essas unidades escolares, que implantaram o Projeto Interventivo, propondo atividades que fossem realizadas semanalmente, intercaladas com o Reagrupamento (outra estratégia prevista na Proposta do BIA). A


rotina seguia as seguintes etapas: “o momento mágico da história”, “brincando também se aprende” (jogos de alfabetização matemática), “música em letra” e “a hora de produzir”. Cada etapa é composta de sugestões de atividades envolvendo fundamentos básicos da alfabetização.

Os resultados do Projeto Interventivo foram socializados no Fórum de Desempenho, onde realizamos uma análise qualitativa e quantitativa dos dados, retirados das avaliações diagnósticas, os quais estavam representados por gráficos e tabelas. Com essa análise dos dados percebemos a evolução de cada unidade escolar quanto às aprendizagens dos estudantes. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. 2ª ed. versão revisada. Brasília: SEDF, 2012.
Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo. 1ª ed. Brasília: SEDF, 2014.
Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização. 2ª edição – 2010 Versão experimental.
VILLAS BOAS, B.M de F. **Projeto de Intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia.** Campinas: SP, Papius, 2010.

O Centro de Referência em Alfabetização de Santa Maria: memória, realizações e desafios

 Dalva Martins de Almeida *
Cláudia Aparecida Borges **

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilizar para aprender.

Augusto Cury

Os oito primeiros anos representam um período importante na vida de qualquer criança. Uma fase de intensas mudanças. Neste espaço de vida, as crianças já têm histórias para contar, caixas ou baús para remexer. E nesse sentido, é possível questionar: após oito anos de Centro de Referência em Alfabetização (CRA) em Santa Maria, quais histórias ele poderia contar?

Do mesmo modo como ocorreu em vários lugares do Distrito Federal, o ano de 2008 deve ser destacado como o início da implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em Santa Maria. Ao que parece, hoje é um momento não apenas de celebração, mas uma oportunidade para que sejam estabelecidas estratégias que mantenham viva a necessidade de uma prática pedagógica

diferenciada.

Esta expectativa está alinhada com o que propõe Ricoeur (2007, p. 40). Esse filósofo sugere que relembrar é trazer para o presente algo ausente, ocorrido antes, e também um meio de reaprender. Assim, nosso objetivo é relembrar para ressignificar e reaprender com as experiências desses oito primeiros anos do CRA de Santa Maria.

Instituir e implementar o BIA em 2008 foi como desbravar novos caminhos. A então equipe do CRA promoveu encontros localizados com coordenadores dos Anos Iniciais e visitou escolas com o intuito de apresentar a proposta que havia sido desenvolvida em conjunto com outros professores da rede. Além disso, foi utilizada a estratégia do "BIA em DIA", que consistia na circulação de um livro

grande e pitoresco pelas diferentes escolas. Quando o livro chegava em uma determinada escola, eram registradas algumas das atividades realizadas com as turmas de alfabetização. O interessante era o intercâmbio de ideias e os laços que se estabeleciam entre os diferentes professores das diversas escolas. As palavras a seguir são de uma das professoras do 1º ano do ensino fundamental que participou desta iniciativa, que chamaremos de Maria:

Eu me lembro bem. Nossa! Era uma correria. Eu confesso que ficava meio apreensiva com aquilo. No início, quando o "livrão" chegava, e era muito grande mesmo, ficávamos meio receosas de colocar nossas atividades ali. Acho que ainda era aquele sentimento de que alguém estava vigiando o nosso trabalho. Com o passar do tempo,

* Dalva Martins de Almeida foi articuladora do CRA em 2009, 2011 e 2012.

** Cláudia Aparecida Borges foi articuladora do CRA em 2008, 2009, 2012, 2013, 2014 e 2015.



porém, esta atividade foi se tornando prazerosa. Eu aproveitei muitas sugestões de colegas que nunca tinha visto. Era bom saber o que e como os professores estavam trabalhando. Uma coisa interessante era que os professores deixavam bilhetinhos falando da atividade que aplicou. Tipo curtir e comentar como se usa hoje nas redes sociais. (Professora do Centro Educacional Santa Maria)."

O relato da professora Maria reflete a força de uma atitude simples como essa. Contudo, em outros relatos, percebe-se os percalços da atividade, como por exemplo a demora na devolução do livro, a distância das escolas, e a postura de alguns professores de não socializar as atividades. De qualquer modo, a circulação do "livrão" BIA em DIA foi uma estratégia interessante e colaborou

para a divulgação das atividades e dos eixos integradores do BIA.

"Nem tudo foram flores", afirma um membro do CRA 2008, que nos conta sobre a tentativa de fazer com que desse certo a proposta da escola ciclada, apesar das muitas barreiras enfrentadas, entre elas: a falta de espaço próprio para a realização das tarefas do CRA e o desconhecimento da Proposta do BIA.

O ano de 2009 chegou com nova equipe, o que é, aliás, uma das características do CRA: a rotatividade. Velhos problemas persistiam. O desafio da equipe era superar as dificuldades de espaço e conhecer a real necessidade do grupo de professores do BIA. Uma das estratégias que rendeu uma intervenção profícua foi o questionário-sondagem enviado para as escolas, para ser discutido nos

grupos específicos de professores. Esse instrumento tinha por objetivo diagnosticar o entendimento que as escolas tinham sobre a Proposta Pedagógica do BIA, a fim de orientar possíveis ações futuras. E isso ocorreu por meio de devolutivas durante encontro com coordenadores e supervisores, onde foram pontuadas as principais dúvidas dos professores e as possíveis ações a serem tomadas nas coordenações coletivas.

Existia um consenso na equipe de que era necessário apoiar os supervisores e coordenadores pedagógicos através de suporte técnico-pedagógico. Para tanto, encontros de formação temáticos foram organizados, com o intuito de discutir temas como: reflexões sobre a proposta pedagógica do BIA; realização dos "Forinhos" ou momentos de avaliação nas escolas junto aos professores; agendamentos para orientação quanto à realização de projetos interventivos e reagrupamentos. Um tema bastante discutido foi o da realização das quatro práticas e da instituição de uma rotina pedagógica que auxiliasse a mediação entre os professores e suas respectivas turmas.

Contudo, a partir do estudo dos dados da Provinha Brasil e da utilização da mesma como instrumento para o redimensionamento da prática pedagógica, a equipe do CRA deliberou uma série de ações que incluíam: estudo dos resultados de cada escola, a partir das dificuldades e avanços evidenciados no desempenho dos

alunos, e do resultado coletivo de Santa Maria. Assim, o diálogo com as escolas precisava girar em torno do trabalho coletivo, do reagrupamento, da realização de projetos interventivos, e da avaliação permanente.

Posteriormente, em decorrência da tabulação dos dados das psicogêneses e, em especial, dos dados da Provinha Brasil, foram organizados dois cursos com o apoio da equipe da Oficina Pedagógica: um para professores das 2ª séries e outro para os professores dos 2º anos. Deste modo, o curso para os professores do 2º ano foi intitulado: "Alfabetizar letrando, letrar alfabetizando". Já o curso dos professores das 2ª séries foi chamado: "SOS Pré Silábicos e Silábicos". Uma peculiaridade era que os cursos abrangiam professores, coordenadores e supervisores pedagógicos.

O curso "SOS Pré Silábicos e Silábicos" teve como temática central a compreensão da avaliação como um processo de aprendizagem. Além disso, foram incluídas também as questões das metas e da psicogênese, bem como a importância da psicomotricidade e de jogos cooperativos enquanto promotores de aprendizagem e da ludicidade. Por fim, o curso contemplou a compreensão das quatro práticas na construção de rotinas, com destaque para os letramentos e a produção de textos, tendo em vista a promoção de um ambiente afetivo, acolhedor e alfabetizador.

Por sua vez, o curso "Alfabetizar letrando, letrar alfabetizando" partiu do foco da avaliação e procurou discutir também as quatro práticas da alfabetização, a questão da sistematização do código e análise linguística, a consciência fonológica, a prática da leitura e da escrita, letramentos e a construção de uma rotina de aprendizagem.

Os cursos seguiram bem, conforme podemos lembrar. Na verdade, o ano de 2009 foi de muitas realizações. Além dos cursos, a equipe do CRA seguia com a rotina de acompanhamento nas escolas e no apoio ao coordenador e supervisor, atuando também no grupo de trabalho dedicado à revisão da Proposta do BIA. Destaca-se aqui a realização dos "Forinhos", que culminaram na realização do Fórum de Desempenho dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a presença de professores dos Anos Iniciais e gestores.

A programação do Fórum incluía o depoimento de membros de cada escola sobre as experiências dos seus respectivos



"Forinhos" e possíveis intervenções. A reflexão: *O que fazer com os resultados da avaliação?* foi conduzida pelas Ma. Verinez Carlota e Ma. Eliene Cleuse, ambas com formação em avaliação, que contribuiu para o entendimento dos instrumentos de avaliação como suportes de intervenção pedagógica.

Uma boa imagem para recordar do ano de 2009 é a do ExpoBIA, que encerrou o ano letivo com o intercâmbio do que foi produzido nas escolas, nos encontros do CRA e nos cursos. No ano seguinte, o CRA Santa Maria passou por novas mudanças na equipe, mas o espírito permaneceu o mesmo: dar suporte às escolas através de acompanhamento



pedagógico e da promoção de oficinas de letramento.

Em 2011, a nova equipe do CRA percebeu a necessidade de criar um “termômetro” para aferir o que vinha acontecendo nas escolas no que diz respeito à implementação da Estratégia Pedagógica do BIA. Então, foi feita uma nova sondagem sobre as fragilidades e potencialidades observadas no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Curiosamente, velhas questões persistiam, dentre elas a dificuldade na realização do trabalho coletivo, a constatação da ausência de espaços adequados para a realização dos projetos interventivos, a falta de pessoal no apoio ao reagrupamento, a resistência de pais na realização do reagrupamento, a superlotação nas salas de aulas, o distanciamento de algumas equipes gestoras na

elaboração e acompanhamento do projeto interventivo, além das dificuldades na introdução da organização escolar em ciclos.

Apesar disso, era hora de “partir para a luta”. A equipe, então, saiu a campo. Um ponto importante é lembrar que foram realizados encontros em atendimento à solicitação das escolas, com professores dos primeiros aos quintos anos, para discutir a psicogênese. Tivemos como direcionamento para os debates nas escolas o que propõe Celso Vasconcelos, ou seja:

Avaliar é localizar necessidades e se comprometer com sua superação. Enquanto os alunos se perguntam o que fazer para recuperar a nota, os professores devem se questionar como recuperar a aprendizagem. (VASCONCELOS, 2002).

Por outro lado, a discussão sobre a utilização da psicogênese como instrumento de avaliação envolveu os professores em “Oficinas de Psicogênese”.

As “Oficinas de Letramentos de linguagem e de matemática”, baseadas no livro: “Eu nunca vou comer um tomate”, de Lauren Child, representaram um meio para discutir com mais profundidade o uso das quatro práticas. Como assevera Magda Soares:

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. (Soares, 2004)

Essas discussões foram realizadas nas escolas com todos os professores dos Anos Iniciais, e os professores puderam vivenciar o leque de possibilidades que emergem das práticas de letramento e de ludicidade.

O ponto capital da ação do CRA em 2011, certamente, foi a disseminação da importância da avaliação no processo de aprendizagem. Essa ação teve como esteio o que preconiza Hoffmann (2001), que é “avaliar para promover”. Ou seja:

uma tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e sobre a própria conduta, para ampliar suas possibilidades e favorecer a superação de dificuldades.

As atividades de avaliação ocorreram nas escolas e foram nomeadas “Forinhos: buscando

Quadro 1

Público	Letramento Linguístico	Letramento Matemático
Professores de 1º ano	<i>Rosassari</i> . Maria Heloisa Penteadó. Gêneros textuais: certidão de nascimento, conta de água e de luz, cartão de vacina. Nome, identidade, localização. Bingo e rotina.	<i>O aniversário</i> . Coleção Os Pingos. Eliardo e Mary Franca Construção de situações-problemas.
Professores de 2º ano	<i>As Tranças de Bintou</i> . Sylviane A. Diout. Gênero textuais: Como interferir na mudança dos níveis psicogenéticos dos alunos? 4 Estações: Alfabeto em pedaços, tipos de leitura - Varal de gêneros, produção de texto e reestruturação.	<i>E Eles querem contar</i> . Luzia Faraco Ramos. Encartes, calendários Tabelas, gráficos Sete processos mentais com materiais concretos.
Professores de 3º ano	<i>Severino faz chover</i> . Ana Maria Machado Gênero textuais: Literatura de cordel; xilogravuras: quadros; Os retirantes; canções de Marisa Monte e Luiz Gonzaga; mapas: dicionários.	<i>Os problemas da família Gorgonzola</i> . Eva Furnani Situações-problemas, desafios Abaco/Cuisenaire Tangran/Blocos Lógicos.

caminhos". Outro momento relevante na atividade de acompanhamento e avaliação nas escolas foram os encontros com os coordenadores, supervisores e articuladores do CRA. Os encontros eram personalizados, isto é, a equipe do CRA recebia a escola para avaliar o desempenho dos alunos nas duas edições da Provinha Brasil e nas quatro psicogêneses. Os representantes de cada escola detectavam quais alunos seriam atendidos nos projetos interventivos em 2012, nos terceiros anos. O documento final desses encontros foi nomeado "Avaliação de Desempenho para Planejamento e Organização das Intervenções Pedagógicas".

O importante nesse documento era determinar a situação de cada aluno tanto em Letramento Linguagem quanto em Letramento

Matemático, evidenciando as dificuldades que deveriam ser sanadas nos projetos interventivos, logo no início de 2012. Este documento-instrumento foi concebido tendo em vista a organização e o planejamento do trabalho pedagógico.

Por onde começar em 2012? A equipe da CRA optou por promover uma reflexão sobre: qual o papel do professor alfabetizador do BIA? O que está garantido no Currículo? Como chegar a um leitor proficiente? Como conclusão, a equipe percebeu a necessidade de trabalhar com os diversos letramentos. Foram organizadas oficinas de letramentos em linguagens e letramento matemático, que foram intituladas "Circuito Alfalettrar", com o objetivo de viabilizar o trabalho docente a partir dos eixos integradores: alfabetização, letramentos e ludicidade.

O "Circuito Alfalettrar" partiu de

obras literárias para trabalhar os diversos gêneros textuais como prática de leitura, da escrita e dos sete processos mentais. Neste sentido, a intenção era contribuir para a ressignificação da rotina pedagógica, e estimular a construção de um ambiente alfabetizador e matematizador, como exemplifica o quadro 1 acima.

A pretensão era instrumentalizar os professores no trabalho com a leitura, com a escrita e com a matemática, dando especial atenção aos eixos e princípios preconizados nas Diretrizes Pedagógicas do BIA. Para facilitar a compreensão do que foi essa atividade, talvez seja melhor explicitá-la. Inicialmente, o grupo de professores de cada ano foi dividido em quatro subgrupos. Diariamente, após a realização de uma atividade coletiva de "contação de história", cada subgrupo vivenciava uma atividade diferente.



Ao cabo de 20 a 25 minutos, o circuito rodava. Ao final, cada grupo teria passado pelas quatro estações de linguagens.

Na contação de “Severino faz chover”, por exemplo, toda uma ambientação com coisas que remetiam à região nordeste brasileira foi montada: artesanato típico, versos e livros em cordel, comidas, mapas da região, etc.. A seguir, atividades foram organizadas a partir de temas como: a identificação de palavras do vocabulário nordestino; sua localização geográfica; contação de histórias relacionadas ao tema dos retirantes; canções de Luiz Gonzaga e Marisa Monte; telas de Portinari; e livros em cordel. E, em cada estação, os participantes eram encorajados a explorar essas temáticas. “Foi uma atividade inesquecível” comentaram uma articuladora e alguns professores. E foi mesmo!

A finalidade do “Circuito

Alfalettrar” dialoga com o que assevera Rildo Cosson (2014):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2014, p. 120).

Em nossa concepção, a partir do trabalho com gêneros textuais, é possível evidenciar práticas sociais ligadas diretamente à construção da identidade dos alunos e à produção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem de modo significativo. O “Circuito Alfalettrar” teve a pretensão de instrumentar os professores no planejamento, organização e execução de reagrupamentos e de projetos interventivos.

Em 2013, aliado ao trabalho que já era desenvolvido no

CRA, surgiu também o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Como de praxe, o diálogo foi iniciado em parceria com coordenadores e supervisores, como meio de refletir sobre a escola ciclada. A reflexão girou em torno de como otimizar os espaços das escolas para realização das atividades do BIA. Foi interessante observar que as atividades do projeto interventivo e reagrupamento continuavam competindo por espaços na escola. Isto é, o problema da falta de espaço ainda persistia.

A Regional de Santa Maria contava agora com 14 escolas de Anos Iniciais, depois da inserção da escola CEF Sargento Lima, que foi acolhida pela equipe do CRA. A equipe manteve o atendimento às escolas, de acordo com as demandas, sobretudo através de oficinas de produção de textos.

Do PNAIC veio à tona a discussão em torno dos direitos de





aprendizagem do aluno. Essa temática provocou vários debates nas escolas e influenciou na ressignificação da prática pedagógica. O trabalho de atendimento às demandas das Diretrizes Pedagógicas do BIA segue a todo vapor em 2014 e 2015, por exemplo através das reuniões com coordenadores e supervisores, acompanhamento

de vivências, participação nos forinhos de avaliação bimestrais, aplicação, análise e interpretação dos resultados da Provinha Brasil, acompanhamento da elaboração do PPP das escolas e circuito sobre os processos mentais para a Educação Infantil e Centros de Educação da Primeira Infância (CEPI).


E o que mais pode ser revirado

nesse baú de memórias? Talvez um sinal encorajador possa ser depreendido das palavras de Cury, reproduzidas na epígrafe deste texto: as sementes da capacidade de se renovar, de buscar, de se esvaziar e de se preencher, de acreditar no trabalho coletivo já foram semeadas, tem já um caule. E, para se tornar uma árvore

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHILD, Lauren. Eu nunca vou comer tomate. Trad. Lavinia Favero. São Paulo: Ática, 2007.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

Centro de Referência em Alfabetização: vivendo a experiência na Regional de Ensino de Planaltina

 Clarissa Ivy Fortunato Ribeiro*

Ao longo do tempo, a alfabetização foi conceituada sob óticas diversas, decorrentes de fatores socioculturais e históricos. Ao fazer uma retrospectiva, verificamos que para ser considerado alfabetizado, escrever o nome era suficiente (SOARES, 1995, p. 5-16). Logo mais, foi necessário codificar e decodificar a língua, ler e interpretar pequenos textos. Houve também a época da metodologia da alfabetização e dos alfabetos funcionais que passam pela escola e não conseguem dar um sentido social às habilidades da leitura e da escrita.

O mirante sob o qual entendemos a alfabetização sofreu significativas transformações e atualmente incorporamos em nossas discus-

sões a terminologia letramento, palavra dicionarizada no final do século XX. Vale ressaltar que alguns países não fazem distinção entre letramento e alfabetização. Apesar de serem indissociáveis, Kleiman afirma que a alfabetização é a apropriação do código escrito, enquanto o letramento é a aplicação social dessas habilidades (KLEIMAN, 1995. P.5 -8).

Em 2011, o grupo do CRA aceitou o desafio de contribuir com a mudança de paradigmas, a construção ou desconstrução de conceitos ainda cristalizados em muitas escolas. E para tal, precisávamos nos fortalecer, estudando, lendo, participando de encontros e palestras. Para contribuir com a prática dos nossos colegas professores

precisávamos nos aproximar deles. A estratégia utilizada foi visita às escolas, formações *in loco* ou reuniões do grande grupo.

Encontramos embates no início das formações, pois transformar pensamentos não é tarefa fácil. De acordo com Freire, se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irreprensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha (FREIRE, 1996, p. 136-137). Quando nos enclausuramos nos ciclos de nossas verdades nós perdemos, pois deixamos de crescer.

Surpreendemo-nos em saber que muitos ensinavam conforme havia aprendido. A cartilha estava viva na fala dos professores. Levar o professor a compreender

* Clarissa Ivy Fortunato Ribeiro é graduada em Letras Português/Inglês pela UEG e especialista em Língua Portuguesa pela IESPLAN, é professora de Atividades da SEDF e atua como Coordenadora Intermediária de Educação Infantil na CRE - Planaltina.

a importância de substituir a metodologia cartilhesca apoiada no modelo behaviorista, para alfabetizar letrando exigiu muito esforço. Então, lançamos mão da arte do convencimento respaldada com a teoria e o encantamento que a aprendizagem proporciona.

Realizamos algumas oficinas ao longo do ano: Alfabetização, letramento e ludicidade; Psicogênese da Língua Escrita; Produção de textos; Jogos Matemáticos; Contos e Recantos com o Origami. Além dis-

so, apresentamos aos professores bibliografias, jogos pedagógicos, a Estratégia do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Diretrizes do BIA) e a magia da contação de histórias.

Houve resistência de alguns professores e mesmo realizando a oficina *in loco*, muitos não participavam. Todavia, os encontros eram avaliados positivamente pelos profissionais presentes. Percebemos expressões de surpresa, indignação, aprovação, inquietação. Conversamos e debatemos, mas con-

quistamos o grupo. Logo em seguida, éramos solicitados nas escolas e um sentimento de pertencimento passou a existir, fortalecendo um pouco mais o grupo do CRA.

Sabemos que mudanças de concepções não acontecem instantaneamente, mas ao instigar o debate, refletimos e uma semente é lançada. Acreditamos que o CRA exerce um papel importante na formação dos professores, pois o conhecimento lançado constrói portas e janelas, um universo infinito de possibilidades. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, A.(Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura : relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. n.0, 1995.

O Centro de Referência em Alfabetização - CRA: contexto da formação docente no Distrito Federal

 Luciana da Silva Oliveira *

Resumo

No contexto das políticas de educação, a formação de professores é desafiadora no que se refere ao investimento em diferentes programas de formação oferecidos para possibilitar um estudo aprofundado e favorecer o desenvolvimento profissional docente. Por isso, esse trabalho tem o objetivo de dar ênfase às ações desenvolvidas pelo Centro de Referência em Alfabetização - CRA, que se constitui um contexto de formação continuada na SEDF. Para tanto, buscou-se conhecer um dos CRA e analisar suas práticas formativas, especificamente, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Esta pesquisa baseou-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey, em seus princípios norteadores e no método construtivo-interpretativo. Os instrumentos utilizados foram: observação, entrevista semiestruturada, redação e análise documental. A partir da análise e construção das informações, entendemos que o CRA se constitui um contexto de formação que busca - em detrimento da perspectiva técnico-profissional - pensar práticas formativas dirigidas aos professores, como sujeito de sua formação e de sua ação. Com isso, identifica-se a necessidade de fortalecer a atuação dos articuladores e de seus espaços de formação. Desse modo, sugerimos uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua ação junto ao aluno. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade do trabalho pedagógico do professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas formativas. PNAIC.

Introdução

A formação de professores, no contexto das políticas de educação, impõe desafios no tocante ao investimento em diferentes propostas de formação, oferecidas para possibilitar um estudo aprofundado e garantir que o docente atue de modo a contemplar as exigências sociais.

Historicamente, em relação à necessidade de cursos de formação específica para o professor no ensino brasileiro, Gatti (2010) relembra que, no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, ocorreu a primeira proposta exclusiva para a formação de docentes no ensino das primeiras letras, em nível secundário. Segundo a autora, a partir de meados do século XX, esse curso passou a integrar o ensino médio. Atualmente, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação dos professores de anos

iniciais do ensino fundamental e da educação infantil prevê o nível superior. Saviani (2009) considera que em nosso país a questão da preparação de professores ocorreu de forma explícita após o período da independência, quando se pensou a organização da instrução popular.

Paralelamente a essa conjuntura da formação inicial dos professores surge a demanda de cursos destinados à formação dos docentes que já estão desenvolvendo seu trabalho pedagógico nas escolas, no exercício do magistério após os cursos de graduação. Assim, a formação continuada dos professores tem história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e com o tempo foi assumindo modelos diferenciados, desde cursos rápidos até programas mais extensos e em modalidades diversas. Segundo Gatti (2008), o termo educação continuada em sentido mais amplo pode se referir a qualquer tipo de atividade que contribui para o

* Luciana da Silva Oliveira é professora da SEDF.

desempenho profissional, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, congressos, seminários ou cursos de diversas naturezas e formatos.

No que se refere aos diferentes contextos de formação continuada, identifica-se pela dinâmica da atuação docente a ampliação das possibilidades de estudos, pesquisas e discussões a respeito de questões que envolvem o trabalho pedagógico. Destacamos, dentre esses, os Centros de Referência em Alfabetização – CRA¹ como um dos espaços que pode favorecer o desenvolvimento dos educadores e educadoras, por meio de uma formação crítica de natureza teórico-prática. A atuação dos CRAs advém, inicialmente, das necessidades geradas pela implantação de uma nova política pública.

No final do ano de 2004, o governo do Distrito Federal promulgou a Lei Nº 3.483 de 25 de novembro, que estabelece a ampliação e implantação gradativa de oito para nove anos a duração mínima do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF, no ano de 2005, iniciou a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, nas instituições educacionais vinculadas à Rede Pública de Ensino da Regional de Ceilândia, e nas demais Regionais gradativamente. Essa ação ocorreu segundo os princípios da Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (2006), aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (Parecer Nº 212/2006), tendo como objetivo geral reestruturar o Ensino Fundamental para 09 anos, garantindo à criança a partir de 06 anos de idade a aquisição da alfabetização/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral.

A regulamentação dos CRA, que estavam voltados para os três primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, possibilitou inúmeros debates e indagações na rede pública do DF, tais como: o acompanhamento, planejamento e sistematização do trabalho pedagógico realizado nas escolas; as concepções de alfabetização e letramento dos professores; as coordenações pedagógicas desenvolvidas na SEDF e a formação continuada dos profissionais da educação, especialmente, dos docentes. Diante desses aspectos, como cada CRA organizou seu trabalho de modo a atender às necessidades e interesses locais? Que práticas formativas foram produzidas pelos CRA? Que significados essas práticas ganham para o docente e seu trabalho pedagógico?

Esse trabalho tem o objetivo de dar ênfase às ações desenvolvidas pelos CRA, que se constitui um contexto de formação continuada na SEDF. Nessa perspectiva, buscou-se conhecer um dos CRA e analisar suas práticas formativas, especificamente, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O Centro de Referência em Alfabetização: relatos, trajetória e experiências

Em relação à atuação e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico de cada CRA, ressaltamos que existem princípios comuns e discussões conjuntas a fim de promover um trabalho coletivo orientado aos docentes. Com intuito de respeitar as particularidades e

dinâmicas de cada grupo, optou-se por especificar um dos CRA em que se desenvolveu essa pesquisa e conhecê-lo por meio dos relatos do grupo de articuladores que o compõe.

Inicialmente, o CRA como espaço físico tinha o objetivo de tornar-se um local de referência para as outras unidades escolares. O critério para trabalhar no CRA é ser professor e exercer a função de coordenador articulador. O maior desafio constituía-se em estabelecer a articulação entre CRA e escolas. Com a implantação do BIA no Guarã em 2007, foi criado o CRA, com o objetivo de trabalhar com os eixos, alfabetização–letramento–ludicidade. Os articuladores do CRA, à época, desenvolviam ações com os coordenadores locais e estes, por sua vez, faziam o repasse dessas para os professores nas coordenações coletivas.

Dentre as ações desenvolvidas pelo CRA, estava o estudo dos Princípios Metodológicos do BIA: Formação Continuada de professores, Reagrupamento, Projeto Interventivo, Quatro Práticas da Alfabetização e Avaliação como Processo Formativo. O trabalho do CRA com a formação continuada vem, ao longo dos anos, se constituindo em um processo de conquista junto aos professores. Como dito anteriormente, iniciou com os coordenadores das escolas, observando-se a necessidade constante de um trabalho mais direto com os docentes que estavam em sala de aula.

No ano de 2010, iniciou-se um processo de aproximação dos professores com o planejamento de atividades como: palestras, oficinas, atendimento às escolas, encontros quinzenais envolvendo temáticas relacionadas à alfabetização e letramento dando ênfase à ludicidade. E, para culminar as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, criou-se um momento de troca de experiências em um evento denominado Mostra Cultural dos Anos Iniciais.

Com a intenção de um trabalho diferenciado, a equipe do CRA se propôs a novos desafios. Recomeçar seria a palavra certa para qualificar esse momento, em que foi necessário reinventar e reiniciar algo que já existia na regional de ensino. A maior questão estava relacionada ao despertar dos docentes às novas reflexões, envolvidos em suas práticas diárias. Fazê-los entender e dar significado à proposta do BIA e às práticas propostas dos reagrupamentos, projeto interventivo e, principalmente, às concepções de alfabetização/letramento. Tudo isso exigiu envolvimento, estudo, proximidade da escola e confiança mútua.

Após os três primeiros anos da implantação do BIA, surgiram alguns questionamentos como: “o Bloco vai acabar e que tudo vai voltar a ser como antes...”; “o aluno que não aprende no 1º ano, tem que ser reprovado, isso sim”. Com certeza, tais questionamentos suscitaram a necessidade de mais estudos e momentos de formação, pois o que significa para o professor quando uma criança é considerada reprovada no 1º ano do ensino fundamental? De que forma estão sendo pensadas as possibilidades para as aprendizagens do aluno? Este foi e ainda é um desafio do CRA, discutir com os professores o que significa aprovar, reprovar e continuar seu processo de alfabetização durante um período, em que o educando compreenda as linguagens envolvidas no mundo que o cerca.

Segundo o CRA do Guará, há objetivos bem definidos quando se tem perspectiva de conscientizar e fazer acontecer. Estar presente dentro das unidades escolares junto aos professores tornou-se necessário para fazê-los entender que é preciso mudar, pois a mudança de práticas e concepções pode favorecer o desenvolvimento dos alunos. Esse trabalho, de acordo com os articuladores, foi passando e passa por momentos de frustrações, euforias, alegrias, tristezas, ensinamentos e aprendizagens. Considera-se que conquistar o espaço dentro da escola, o respeito da direção e dos professores, mobilizar os professores, envolvê-los em momentos de formação continuada, ainda hoje, é um desafio. Mesmo com tantos anos do BIA, percebe-se que os desafios não acabaram. Nesse trabalho é fundamental compreender as tensões e o dinamismo da docência, além de valorizar os nossos profissionais que são muitos e únicos, em seus pensamentos, atitudes, posturas, concepções e práticas.

Para a equipe, “o trabalho do CRA não acaba aí”. A formação continuada promovida no espaço da coordenação pedagógica, também se constitui um desafio, necessitando de planejamento sistematizado, organização coletiva e constante envolvimento para que as propostas de estudos se concretizem. Essa proposta pauta-se na compreensão de que esse momento signifique aos professores e à escola um espaço destinado para além do cumprimento de tarefas e demandas operacionais.

No ano de 2013, incluiu-se nas ações desenvolvidas pelo CRA o programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Os articuladores passaram a desenvolver, também, a função de Orientadores de Estudos do PNAIC. De acordo com o grupo do CRA, “ao acumular as funções de articulador e orientador, esse sim foi e é o nosso maior desafio, pois o PNAIC continuará até 2016”. Para os articuladores do CRA:

(...) levar a formação do PNAIC aos professores com toda a sua estrutura, nos levou a refletir também sobre a nossa prática enquanto articuladores/orientadores. Poderia descrever inúmeros acontecimentos nestes dois anos de formação, mas o que queremos ressaltar como um dos pontos positivos do PNAIC, foi o elo que se fez entre professores e articuladores/orientadores. Essa convivência semanal, essa troca, as conversas, nos tornaram parceiros. Hoje conseguimos ter uma presença nas escolas mais aceitável.

Dessa forma, nos propomos a analisar o PNAIC em meio ao contexto do CRA, a partir da avaliação de professores que participaram dessa formação.

O programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC²

A análise que segue se baseou na Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2010, 2011), em seus princípios norteadores e no método construtivo-interpretativo. Entendemos que a Epistemologia Qualitativa seja a mais adequada para nossa investigação por possuir caráter interpretativo, reflexivo, construtivo, singular e dialógico do processo de produção do

conhecimento, proporcionando, desta forma, uma aproximação entre o pesquisador e o objeto de conhecimento. Ainda, ao longo da pesquisa, se torna possível conhecer a realidade em sua dinâmica processual e perceber sua relevância social, considerando a expressão das pessoas envolvidas.

A partir dessa perspectiva, devemos esclarecer que o nosso objetivo principal não foi o de estabelecer uma relação direta, imediata, linear, muito menos de causa e efeito do programa de formação continuada e da atuação profissional dos docentes e equipe do CRA envolvida, mas investigar como a equipe do CRA e o professor vivenciava a ação formativa da qual eles participavam. Para tanto, o momento empírico se constitui como espaço de produção de ideias por parte do pesquisador diante do vivido, em que este tem o papel de pensar em possibilidades explicativas a fim de compreender as dinâmicas estabelecidas entre pessoas e grupos nos diferentes contextos.

O desenvolvimento da pesquisa contou com a observação dos professores e da equipe do CRA durante as aulas do curso de formação PNAIC. Com isso, houve a necessidade de integração e participação da rotina de trabalho do professor, assim como das atividades pertinentes ao seu ofício em sala de aula e durante a coordenação pedagógica.

Os instrumentos propostos para o desenvolvimento dessa pesquisa consistem em um sistema de informações, que originam elementos e peças fundamentais como recursos de pensamento na constituição de uma trama, que, aos poucos, tomou vida na construção das nossas primeiras hipóteses sobre as formas com que as professoras significavam suas experiências formativas. Os instrumentos utilizados foram: observação no contexto de formação do PNAIC e durante o trabalho pedagógico do professor realizado em sala de aula; entrevista semiestruturada; redação e análise documental.

A pesquisa foi realizada no contexto do curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois esse era um dos contextos de formação em que os professores estavam envolvidos. O estudo envolveu duas professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa e exerciam como parte de sua atividade docente, no ano letivo de 2013, a regência em sala de aula em turmas de 1º ano do ensino fundamental. Além dessas professoras, a equipe de direção da instituição educacional e as orientadoras de estudo do PNAIC também se constituíram colaboradores importantes no curso dessa pesquisa, dada as informações que foram construídas por meio deles.

O PNAIC representa um dos eixos da iniciativa federal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que objetiva garantir recursos e instrumentos aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental. A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Ao aderir ao Pacto, os estados, municípios e Distrito Federal se comprometem em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Na mesma portaria do Ministério da Educação, o artigo 7º dispõe sobre o eixo de formação continuada dos professores alfabetizadores. Esta é caracterizada pela formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto e pela formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo. Sob essas orientações e dinâmica, a proposta do curso participa de um contexto nacional mais amplo de políticas educacionais que visam garantir, entre outros, que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental; que haja a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e ainda haja a contribuição para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

A regulamentação do Pacto foi sancionada pela Lei Federal nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em seu art. 2º, a lei prevê que esse apoio será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ocorrerá por meio de:

- I- suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores e formação inicial e continuada de professores com capacitação para a educação especial; e
- II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações pactuadas. (BRASIL, 2013)

Mais uma vez é explicitada a formação de professores como ação necessária ao alcance das metas do Pacto. Trata-se, assim, não apenas de considerar os documentos que regulamentam o curso de formação continuada do PNAIC, mas as formas como essa política é vivenciada e particularizada pelos professores.

Dessa forma, nos propusemos a conhecer professores e instituições educacionais que nos permitissem acesso aos espaços e às ações relacionadas à história individual-social da formação continuada de professores e de contextos educacionais. Assim, estaríamos junto com os professores durante sua atividade de regência em sala de aula e no curso do PNAIC, realizado fora do espaço da escola das professoras. Pensamos que com esses procedimentos teríamos as informações relevantes para responder nossas questões de estudo.

A respeito do curso do PNAIC podemos apontar algumas considerações:

- As ações formativas baseavam-se, prioritariamente, em documentos, apostilas, livros, materiais e propostas prontas. A partir desse material, foram realizadas pesquisas pelos orientadores de estudo PNAIC para adaptação e adequação dos recursos materiais de acordo com as necessidades apontadas pelo grupo de professores;

- A relação teoria e prática constituiu essa ação pedagógica formativa a partir da concepção de que universidades e cursos formais são locais próprios para a produção de conhecimento pedagógico. A superação dessa dicotomia se faz presente nas possibilidades de inovação da equipe do CRA e dos professores;

- A proposta de formação estava permeada por planejamentos e projetos elaborados por instâncias consideradas

hierarquicamente superiores ao professor. Esses modelos partiram de políticas educacionais traçadas por governo federal e distrital. De acordo com a Lei Federal 12.801, de abril de 2013, há previsão de apoio financeiro para formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos envolvidos com a alfabetização de crianças, mas realizadas em cursos de pós-graduação nas instituições de educação superior públicas participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Essa proposta do governo federal diferencia-se da proposta de formação continuada do CRA, realizada por coordenadores articuladores, no cotidiano do CRA;

- As ações formativas foram realizadas em parceria com professores ou instituições educacionais, como o MEC, a SEDF e as universidades federais. Essas diversas instâncias e atores poderiam atuar em conjunto para o desenvolvimento de propostas mais direcionadas e organizadas para uma discussão de cunho pedagógico em detrimento das questões administrativo-burocráticas.

O intuito, a partir dessas considerações, foi analisar aspectos do programa de formação do PNAIC que as professoras participavam. Paralelo à formação, foram realizadas avaliações com participação da equipe do CRA e de docentes que participaram do curso. Assim, julgamos relevante analisar como as professoras conceberam essa experiência.

A respeito das avaliações sobre a proposta de formação do PNAIC, e seus significados para sua trajetória profissional e trabalho pedagógico, consideramos que:

- As avaliações positivas apontam elementos centrados nas discussões, nos momentos de leitura, estudos, trocas de experiências, relações com os colegas de profissão, materiais, recursos financeiros e didáticos disponíveis a elas;

- As relações entre pares e os momentos de troca de experiências com os colegas também eram reconhecidos pelas professoras como estratégia de aprendizagem bastante significativa no processo de formação continuada;

- As críticas se referem ao excesso de demandas burocráticas exigidas na participação do curso;

- A experiência atual da participação das professoras e do CRA no PNAIC estava articulada à história de sua profissão, pois essas ressaltavam vivências anteriores do processo de formação, que se atualizavam no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Para elas, a participação nessa formação envolvia compromisso profissional e pessoal;

- A dimensão pessoal, entendida na relação dialética com o social, relaciona-se com o processo de formação docente, aliada às vontades, necessidades e aos motivos das professoras. A dinâmica subjetiva emerge nas expressões das professoras por meio das vivências que atribuem novos sentidos às experiências profissionais;

Destacamos que as experiências formativas e profissionais poderiam articular-se à docência do professor e aos motivos de sua profissão, ou seja, considerar a docência como aspecto central de uma proposta de formação a fim de favorecer o seu desenvolvimento profissional docente.

Considerações finais

Em relação às ações formativas do PNAIC, conclui-se que este favoreceu a ampliação e fortalecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo CRA. A necessidade do estudo e

da pesquisa impulsionou ações orientadas à autonomia, ampliando ou mesmo extrapolando orientações ou prescrições que recebiam nessa ação formativa.

Dessa forma, o exercício da docência implicava contínuos momentos de posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições próprias. Entendemos que a atuação crítica se constitui em instrumento ativo na possibilidade de gerar alternativas e encontrar outras formas de vivenciar as situações sociais e profissionais.

No contexto educacional, é interessante lembrar que os esforços direcionados à mudança e transformação do trabalho pedagógico docente se constituem objetivo principal das ações formativas que visam atender a esse profissional. O desafio, de fato, é transformar o conhecimento e o conjunto de saberes em ação pedagógica.

A partir dessa concepção, entendemos que as ações formativas efetivas são aquelas que demandam o posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua

ação. Com isso, sugerimos uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua ação junto ao aluno. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade concreta do trabalho pedagógico do professor. Tratam-se de princípios ideológicos que dialogam com as propostas formativas dos Programas e com a forma como são implementadas.

Os entraves permanecem no contexto da formação continuada, na certeza de que muito ainda está para ser pensado e compreendido em relação aos processos e programas significativos aos professores, na perspectiva do desenvolvimento docente. Entretanto, identifica-se que são justamente os desafios que nos mobilizam no curso de projetos de formação, como a exemplo do CRA, idealizado coletivamente no contexto da rede pública de ensino do DF. ■

NOTAS

- 1 Recentemente, a Portaria nº 51, de 20 de abril de 2015, veio a dispor sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Alfabetização – CRA, ampliando para a concepção de Centros de Referência para os Anos Iniciais - CRAI. Neste texto, estaremos nos referindo à concepção anterior.
- 2 Essa pesquisa se constitui parte integrante de um estudo desenvolvido durante o curso de mestrado acadêmico, entre 2012 e 2014. Para maiores informações, ver OLIVEIRA, Luciana da S. O professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- _____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012.
- _____. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2013.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Epistemología Cualitativa y Subjetividad. São Paulo: Educ, 1997.
- _____. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.
- _____. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. 2ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- OLIVEIRA, Luciana da S. O professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.
- WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v.24, n.85, p. 1125-1154, dez. 2003.

Progressão continuada no Bloco Inicial de Alfabetização: Por uma escola diferente da que conhecemos

 Maria Susley Pereira *

Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização/BIA em seus três níveis – avaliação interna, externa e institucional. Buscamos considerar desde as orientações e ações institucionais da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal até os trabalhos desenvolvidos no dia a dia das escolas. Temos a pretensão de refletir sobre o BIA a partir da perspectiva de uma escola organizada em ciclos. Neste artigo, discutimos as possibilidades e os desafios da avaliação desenvolvida com o intuito de favorecer as aprendizagens, partindo do pressuposto de que alguns elementos da organização do trabalho pedagógico podem ser modificados a fim de contribuir para que os três primeiros anos do ensino fundamental se constituam de modo diferente da maneira convencional.

Palavras-chave: Bloco Inicial de Alfabetização – BIA; escola organizada em ciclo; progressão continuada.

(...) pensar uma escola em ciclos significa pensar uma escola diferente da que conhecemos. Uma escola possível. A escola em ciclos hoje é uma escola necessária e transitória para uma escola que estamos construindo, que seja mais coerente com as questões do mundo de hoje.

FERNANDES, 2009, p. 118

O “mundo de hoje” pode ser caracterizado das mais diferentes maneiras, pelas mais diversas dimensões que o compõe, sejam elas culturais, sociais, econômicas, políticas ou históricas. Os dois últimos séculos, em especial, mostram que o mundo vem sendo submetido a mudanças extraordinárias, em um movimento intenso e apressado de acontecimentos. O panorama de transformações globais faz com que se espere da

escola um comportamento que seja, no mínimo, sensível a essas mudanças. Porém, o que ainda se percebe é que ela pouco se alterou ao longo dos últimos séculos, e que ainda funciona sob a égide da exclusão. Embora a escola tenha aberto suas portas, democratizando seu acesso, ela continua excluindo por outros meios, principalmente quando não consegue democratizar o conhecimento. Por isso,

* Maria Susley Pereira é doutora e professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Integrante do Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA.

(...) pensar uma escola em ciclos significa pensar uma escola diferente da que conhecemos, significa pensar sobre uma organização do trabalho pedagógico – na qual se incluem evidentemente a estrutura curricular e a relação avaliação-ensino-aprendizagens – mais coerente com as questões do mundo de hoje (FERNANDES, 2009, p. 118).

A escola organizada em ciclos pressupõe o desenvolvimento de uma escola estruturada, que não reproduza a concepção atualmente hegemônica que se expressa no agrupamento dos alunos em anos/séries de ensino, mas que se constitua como uma escola que tem a clara intenção de superar fragmentações nas aprendizagens. Essas fragmentações, tão tradicionais na organização escolar seriada, fazem parte da cultura de retenção de estudantes. O desafio atual consiste, portanto, em construir uma escola preparada para que haja aprendizagens contínuas e progressivas – uma instituição que cumpra a função da educação no mundo atual, reorganizando o currículo, os espaços, os tempos e o trabalho pedagógico com um todo, que ampara-se na heterogeneidade, na diferença, na justiça social, no compromisso e na responsabilidade como seus “princípios orientadores” (FERNANDES, 2012, p. 4).

No Brasil, a experiência com ciclos já tem mais de 50 anos. Contudo, essa organização escolar nem sempre assumiu um formato substancialmente diferente da escola tradicional. Datam da década de 1960 os registros dos primeiros passos de alguns sistemas de ensino brasileiros que se reestruturaram com a finalidade de mudar a organização da escolaridade de séries para ciclos, com a finalidade de pôr fim aos altos índices de reprovações e de evasões e ofertar uma educação mais democrática. É o caso do Distrito Federal (DF), que em 1963 organizou o ensino primário em Fases e Etapas, e também de Pernambuco e São Paulo, que em 1968 organizaram os ciclos dividindo-os em níveis de ensino. Desde então, muitos sistemas municipais e estaduais vêm se reestruturando, buscando a alternativa da escola em ciclos, adaptada ao contexto de cada sistema, como forma de resolver alguns dos problemas observados na educação. Dessa forma ocorreu também no DF, que além daquela primeira experiência com a escola estruturada em ciclos, vivenciou outras como o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e a Escola Candanga.

Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, o DF se viu, mais uma vez, diante da possibilidade de reorganizar os anos iniciais, a fim de reverter os mesmos problemas que já preocupavam os educadores à época da inauguração da nova capital e que ainda permanecem tão latentes: as não aprendizagens, as reprovações e as evasões. Em 2005, então, o Bloco Inicial de Alfabetização/BIA foi implementado. Diferentemente do que ocorreu com muitas outras estratégias educacionais experimentadas no passado, mesmo após diversas mudanças no Governo do Distrito Federal/GDF e, conseqüentemente na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do DF, o BIA tem resistido, o que reforça nossa crença na organização da escola em ciclos como uma alternativa capaz de driblar as instabilidades do cenário político.

A intenção do BIA – expressa em seu primeiro documento orientador – é a de “promover a progressão continuada do processo de aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 5). Dessa forma, o BIA implica no desenvolvimento de um trabalho que supere a fragmentação pedagógica, por meio da reorganização do tempo e do espaço escolar. Neste sentido, o planejamento é defendido como “ferramenta de fundamental importância” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 20). Por isso, acreditamos ser de muita relevância destacar o papel da avaliação no BIA, uma vez que ansiamos por “uma escola diferente da que conhecemos”.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para o BIA, a avaliação “(...) assume a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, por ser processual e contínua.” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 72). Contudo, faltam muitos passos para que a prática avaliativa seja de fato diferente, especialmente no que se refere aos resultados dela – as aprendizagens dos alunos. Além disso, permanecem vários desafios para a consolidação de uma escola efetivamente organizada em ciclos, como postula o BIA. Apesar dos estudos e publicações existentes, que buscam caracterizar esse tipo de organização da escolaridade, ainda são frágeis os esclarecimentos acerca de suas bases. A fragilidade desses esclarecimentos influencia diretamente o trabalho no BIA e, conseqüentemente, leva ao enfraquecimento dos resultados esperados: isto é, dificulta a progressão continuada das aprendizagens dos alunos, que é o próprio cerne da concepção de escola em ciclos.

Frequentemente, os ciclos são colocados como sinônimos de progressão continuada ou, pejorativamente, de promoção automática. Em primeiro lugar, a escola organizada em ciclos não é o mesmo que progressão continuada e, em segundo lugar, não tem nenhuma relação com a promoção automática. A confusão que permeia esse tipo de interpretação pode ter nascido junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN que, em seu Artigo 32, § 2º, indica que “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. A redação desse parágrafo pode suscitar entendimentos diversos quanto à organização da escola e principalmente quanto ao tipo de avaliação a ser desenvolvida.

Guilherme (2007) interpretou os dois primeiros parágrafos do artigo 32 da LDBEN, da seguinte maneira:

(...) uma novidade no plano formal no que diz respeito ao sistema ou regime adotado pelo ensino fundamental, pois sugere e estimula, por meio do artigo 32, parágrafos 1º e 2º, que esse ensino seja baseado no regime de Progressão Continuada (P.C.) e não mais no antigo modo seriado (GUILHERME, 2007, p. 7).

Em contraste com a opinião da autora, não nos foi possível enxergar no texto legal o estímulo ao qual ela se refere. No nosso entendimento, a LDBEN faculta aos sistemas de ensino se organizarem em ciclos ou séries e sugere que “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem

adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, [...]”. Isso nos leva a crer que a expressão “progressão continuada” empregada nesse parágrafo da LDBEN pode não ter sido utilizada de maneira adequada, pois remete o leitor a uma compreensão errônea do que de fato se caracteriza como progressão continuada, uma vez que uma organização da escolaridade em séries, que tem em seu bojo a possibilidade de retenção de alunos ao final do ano letivo, dificilmente estaria comprometida com a progressão continuada.

Para a escola seriada, o aluno que não adquiriu os conhecimentos necessários em determinado conteúdo deve ficar retido na série em que se encontra e, se porventura ele for encaminhado para a série seguinte, sem o referido conhecimento adquirido, é improvável que ele tenha chance de aprendê-lo, pois cada série é vista como um degrau, que se deve avançar passo a passo, partindo do pressuposto de que o que ficou para trás ocupa um nível inferior e que se o aluno subiu um degrau é porque ele já adquiriu os conhecimentos básicos para o degrau seguinte.

Além do mais, nas séries costuma-se dividir o trabalho pedagógico: cada professor se responsabiliza por sua turma. Não vemos como possa haver progressão continuada sob essa perspectiva. Nesse contexto, a expressão utilizada pela LDBEN pode ser facilmente confundida com “promoção automática”. Ou seja, uma organização escolar seriada que não reprova. Os alunos seguem de série em série ou de ano em ano independentemente de suas aprendizagens.

Outra possibilidade de confusão está no fato de que, no momento da implantação da escola em ciclos, o foco das principais discussões geralmente gira em torno de questões relacionadas a não reprovação ou a não retenção, como muitos documentos de Secretarias de Educação preferem citar. Infelizmente, o poder da reprovação ainda respira fortemente nas salas de aula e a sua supressão é fator de repulsa. Ainda há quem acredite que sua existência implica na melhoria do rendimento dos alunos e esta é uma discussão de grande destaque quando se fala em alterar a organização da escolaridade de séries para ciclos.

Ao se reorganizar a escola, deixando de elencar o ensino em séries, que são dispostas em anos letivos baseados no calendário do ano civil, passa-se a acreditar que o ensino pode ser estruturado sem a fragmentação anual. Isto significa viabilizar a todos uma flexibilização temporal, que não seja apenas uma extensão do tempo escolar, mas sim um tempo escolar fluido, que atenda às diversas necessidades de aprendizagens que estão presentes em qualquer organização escolar.

Assim, para que essas necessidades de aprendizagens sejam consideradas, respeitadas e saciadas, faz-se necessário que a escola não apenas permita ao aluno permanecer em seu interior durante um tempo maior, mas que lhe ofereça todas as possibilidades para que as aprendizagens ocorram e para que haja verdadeiramente uma progressão contínua. Nesse caso, todos os alunos são levados em conta, tanto aqueles que têm avanços rápidos, que aprendem com mais facilidade, quanto aqueles que demandam maior atenção. Esse é um dos maiores benefícios da progressão continuada: olhar para cada aluno, para cada situação, para cada necessidade de aprendizagem sem deixar ninguém de lado. É acreditar e trabalhar para que

todos avancem. Trata-se, portanto, de uma progressão continuada das aprendizagens, que precisa funcionar de maneira equânime para todos na escola e durante todo o processo, não devendo ficar restrita a uma ação isolada ao fim de um ano letivo apenas para dizer que o aluno seguiu em sua trajetória escolar. De que adiantariam os ciclos se os alunos apenas existissem dentro deles e não lhes fossem garantidas estratégias didáticas, pedagógicas e curriculares – entre as quais se inserem as avaliativas, obviamente – que encorajassem aprendizagens contínuas e progressivas? É preciso haver no ciclo, e, por extensão, também no BIA, uma ênfase na continuidade das aprendizagens, caso contrário estamos lidando com um ensino seriado sem reprovação e, assim sendo, com uma promoção automática.

Apesar desse entendimento estereotipado sobre a progressão continuada, os argumentos acerca da organização da escolaridade em ciclos apontam para a possibilidade de uma escola mais emancipadora:

Contribuirá muito se os ciclos forem vistos por professores, estudantes e pais como um processo de mobilização e tomada de consciência dos reais impedimentos que são gerados por uma estrutura social injusta e voltada para a hierarquização que viabiliza a exploração do homem pelo homem (FREITAS, 2003, p. 88).

Assim, a escola em ciclo aparece em oposição ao sistema seriado e tem sido utilizada para transmitir a ideia de os alunos poderem aprender continuamente, durante dois, três ou mais anos, sem interrupções (reprovações) desnecessárias (MAINARDES, 2007, p. 72).

Esse talvez seja o ponto chave para uma compreensão clara do que frequentemente se caracteriza como “progressão continuada” no âmbito da organização da escolaridade em ciclos. Ciclos e progressão continuada são dois elementos diferentes que se imbricam, se inter-relacionam e são interdependentes. Ademais, a progressão continuada precisa deixar de ser tratada como um “regime” ou “sistema” e passar a ser vista como um dos objetivos da escola, como uma prática inerente ao trabalho docente, uma condição precípua para o desenvolvimento dos alunos.

Não obstante, a implementação da progressão continuada, tanto no que diz respeito à sua efetivação nas escolas quanto ao modo como é encarada pelas Secretarias de Educação, ainda não remete à essência do seu significado, inclusive para os alunos. Arcas (2008), por exemplo, realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar, por meio do discurso dos alunos, o significado que eles atribuíam à avaliação das aprendizagens após a implementação do “regime de progressão continuada” na rede estadual paulista. Este regime de progressão, que foi instituído sem a devida discussão prévia com os profissionais que atuavam na escola e sem orientações suficientes sobre como trabalhá-lo, deu origem a uma série de preocupações

quanto ao desinteresse dos alunos. Havia o receio de que os estudantes pudessem passar de ano "(...) sem terem aprendido o que foi ensinado" (ARCAS, 2008, p. 110). Em virtude disso, muitos dos alunos acabaram optando por reforçar a primazia do modelo seriado, "apontando a necessidade da reprovação como solução para esses problemas" (ARCAS, 2008, p. 110).

Segundo o autor, foi possível extrair das falas dos alunos "duas indicações bem relevantes": a primeira é que a avaliação ainda mantém um caráter classificatório, inclusive com a atribuição de notas aos alunos, com papel meramente de constatação, ficando restrita apenas à mensuração; a outra indicação retirada das falas dos alunos é que a falta de interesse não foi confirmada em função da implantação da progressão continuada,

Ao contrário, os alunos entrevistados apontaram a escola como principal forma de ascensão social, de melhoria de suas vidas, demonstrando que a falta de escolaridade e de conhecimento acarreta uma vida sofrida, de desemprego e de péssimas condições (ARCAS, 2008, p. 113).

Foi possível perceber na pesquisa realizada por Arcas (2008) que o entendimento frágil acerca do que é a progressão continuada e acerca de suas exigências no trabalho pedagógico resultaram no incômodo causado pela presença de alguns alunos na escola que antes eram reprovados e acabavam desistindo de estudar ou mudando de escola. Em função da nova organização, esses alunos permaneciam na sala de aula com todas as suas dificuldades, sinalizando fortemente "sua insatisfação e mostrando a todos que a escola precisa mudar para atendê-lo em suas necessidades e para desempenhar sua tarefa na formação do ser humano" (ARCAS, 2008, p. 113).

Isso traz à tona duas questões importantes. A primeira está diretamente ligada ao tema que trouxemos para a reflexão neste ensaio e diz respeito aos equívocos e desentendimentos relacionados ao que vem a ser a progressão continuada, pois ela não pode ser utilizada como sinônimo de ciclos ou como um tipo de organização não seriada. Ao contrário, ela precisa ser compreendida como situação preponderante e natural dentro dos trabalhos realizados em escolas que se pretendem organizadas em ciclos, como é o caso do BIA. A segunda questão é que não basta implantá-la como uma determinação institucional, e tampouco é suficiente produzir documentos oficiais que apenas definam sua implementação, pois a sua efetivação depende que haja participação de todos os envolvidos no processo educativo. Em resumo, é necessário que sejam reestruturados o tempo e o espaço da escola, a avaliação, o currículo, as metodologias, a gestão da escola e a formação dos professores enfim, todos os fatores que compõem o plano pedagógico (condições físicas da escola, pedagógicas, de recursos humanos etc.).

Villas Boas (2010) também analisa a progressão continuada como "aliada" da escola em ciclos: "Na escola não seriada, espera-se que cada estudante progrida sempre, isto é, avance em suas aprendizagens e não fique esperando a sua turma

para passar às atividades seguintes" (VILLAS BOAS, 2010, p. 63). A autora defende que é preciso pensar em outra escola, não essa que já conhecemos bem, mas uma escola com outra configuração "para atender os estudantes que têm outras expectativas" (VILLAS BOAS, 2010, p. 64). Ela também articula o que de fato é desejável nessa "outra escola":

O nosso desejo hoje é que todos os estudantes entrem na escola, nela permaneçam o tempo previsto, tendo aprendido tudo o que for necessário para o prosseguimento dos estudos. As palavras "aprovação", "reprovação", "retenção" e "evasão" não nos interessam. A única palavra desejável é "aprendizagem" (VILLAS BOAS, 2010, p. 62).

Assim sendo, há uma relação intrínseca entre organização da escolaridade em ciclos e a progressão continuada. Essa relação se torna evidente em um dos principais pontos enfatizados pelos estudiosos que se dedicam à perspectiva de ciclos e que é visto como fundamental para a mudança de escola seriada para escola "ciclada": a necessidade de se redefinir o tempo e o espaço na escola. A estrutura convencional da escola, o uso de seus espaços e tempos, tão conhecidos por nós, pode nos passar despercebida. Entretanto, "tais espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais" (FREITAS, 2004, p. 1). Tratam-se de fatores estruturais que colaboram para preservar as relações de poder vigentes e que reforçam seu ímpeto disciplinador. É o aluno quem deve se adequar a essa estrutura, que deve se sucumbir a toda e qualquer regra pré-estabelecida, independentemente de quem seja, de onde e com quem viva ou de sua história. A escola desconsidera, pois, que este mesmo aluno é a sua própria razão de existir.

Talvez, por isso, estejamos vivenciando a busca por alternativas que amenizem ou até mudem essa realidade, apontando para uma educação que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico capaz de estimular as pessoas para a busca de uma vida melhor – para si e para a comunidade em que vivem – e de uma sociedade mais justa. E que, por fim, as pessoas tenham condições de lidar com o conhecimento e com as tecnologias para, consciente e autonomamente, viver sua condição de cidadãos. Assim, se acreditamos que o BIA possui o potencial para atenuar os processos que se opõem à perspectiva emancipatória da escola, faz-se necessário assegurar a implementação das transformações estruturais que de fato farão a diferença, e não permitir que sejam feitas apenas adaptações à escola que conhecemos tão bem.

O alargamento do tempo da escolaridade, ocorrido em 2006 – pela Lei 11.274 –, ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, e teve como objetivo

(...) assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas

também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2007, p. 7).

A ampliação desse tempo na escolaridade pode, conforme sugere o MEC, ser empregado de maneira eficaz para que os alunos aprendam cada vez mais, mas também pode ser apenas uma dilatação do tempo administrado pela escola de maneira homogênea, sendo utilizado da mesma forma para todas as pessoas, com os alunos sendo submetidos às mesmas atividades, as quais devem ser realizadas em um mesmo espaço de tempo por todos. A propósito, sem levar em conta que esses alunos não possuem as mesmas necessidades de aprendizagens e que não aprendem no mesmo ritmo uns dos outros.

Então, para mudar a escola que conhecemos tão bem, não basta ampliar o tempo. Mudar a escola, sob a perspectiva de ciclos, demanda a reorganização do tempo escolar, sem fragmentação ou interrupções. É preciso de um tempo em que a preocupação seja voltada para as aprendizagens, tempo esse que precisa ser redefinido “em função de cada ciclo e do conjunto da formação escolar ‘colocada em ciclos’” (PERRENOUD, 2004, p.77). Isto seria feito

(...) de modo a favorecer uma constante investigação sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento pelos quais passam os alunos, prevalecendo um olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades sejam superadas no decorrer de cada ciclo (CRUZ, 2008, p. 23).

O tempo é um elemento importante, nesse aspecto, porque interfere e condiciona a organização do trabalho pedagógico. Fernandes (2009, p. 66-67), ao falar sobre a reorganização do tempo, diz que a escola “organiza o seu tempo em sequências recorrentes que lhe são próprias e as transforma em unidades de referência para os estudantes. [...] são sequências recorrentes que servem como unidades para a vida escolar”. A autora nos oferece uma síntese a esse respeito relacionando como essas sequências temporais são agrupadas:

Uma série = Uma unidade de tempo de um ano letivo; Um ciclo de aprendizagem = Uma unidade de tempo de dois, três, quatro anos letivos ou mais; Um ciclo de formação = Uma unidade de tempo formada pelos anos de desenvolvimento da natureza humana, ou seja, infância, pré-adolescência e adolescência (FERNANDES, 2009, p. 67).

Seguindo, portanto, o raciocínio de que tais unidades de tempo são indispensáveis para a vida escolar, elas devem atuar como condicionantes da organização do trabalho pedagógico desenvolvido. Podemos inferir que, para que as mudanças na escola não se tornem apenas ajustes ou adaptações superficiais, é preciso deixar de pensar exclusivamente no tempo

entre o carnaval e o natal como referência. Caso nos espelhe-mos em uma unidade de tempo que finda ao término do ano civil, vamos necessariamente desenvolver um trabalho que almeje que as aprendizagens ocorram também até ao final dessa unidade de tempo. Se acreditamos que as aprendizagens variam e ocorrem em ritmos diferenciados, iremos organizar o trabalho pedagógico com base nas necessidades individuais de aprendizagens, usando a unidade de tempo como aliada para que todos possam aprender progressiva e continuamente.

Perrenoud (2004, p. 94) diz que “para alguns, os ciclos são simplesmente etapas mais longas da escolaridade, seguindo os alunos o mesmo trilho, sem nenhuma individualização desejada e dominada dos percursos”. Posteriormente, entretanto, ele esclarece que os ciclos, por outro lado, também favorecem “diversificar os percursos de formação” e que esse é seu “principal interesse” (PERRENOUD, 2004, p. 92-96). Para Perrenoud (2004), portanto, a maior dificuldade reside justamente na tentativa de reconciliar as trajetórias individuais e coletivas dos educandos: “a questão é, então, como saber administrar percursos individualizados, visando aos mesmos conhecimentos, grosso modo, ao mesmo tempo. Este é o verdadeiro desafio.” (p. 96 – grifo do autor).

Nós também partilhamos desta perspectiva, e acreditamos que este deve ser o principal objetivo a ser considerado para que vislumbremos uma outra estrutura de escola, com tempos e espaços de fato organizados a ponto de desenvolver a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos. Não se trata de “dar tempo ao tempo”, de deixar que “cada um caminhe ao seu tempo” ou acreditar que “uma hora o aluno aprende”. Trata-se de construir uma perspectiva de educação tendo a avaliação como eixo da organização do trabalho pedagógico.

Conforme Meira (1998), há alguns elementos que podem contribuir para a reflexão sobre as aprendizagens. Para a autora:

(...) não existe uma definição suficientemente ampla que possa dar conta de toda a riqueza que pode ser produzida cotidianamente em nossas escolas quando professores e alunos se envolvem de maneira profunda, prazerosa e coletiva com as tarefas necessárias ao pleno cumprimento da função social da escola. No entanto, podemos afirmar de maneira geral e um tanto óbvia, que um bom ensino é aquele que garante uma aprendizagem efetiva (MEIRA, 1998, p. 61).

Assim, envolver os “alunos de maneira profunda, prazerosa e coletiva” faz parte da reorganização espacial e temporal na escola – consubstanciada no trabalho em equipe de todos os envolvidos no processo educativo. A avaliação constitui um aspecto fundamental para a efetiva progressão continuada das aprendizagens, uma das bases da escola que se pretende organizada em ciclos.

Sem dúvida existe uma íntima ligação entre a avaliação e as aprendizagens esperadas. Isto nos leva a pensar sobre como, onde e em que contexto as aprendizagens ocorrem

(PEREIRA, 2013). No caso do período de alfabetização, a avaliação tem papel preponderante, pois, neste período, a avaliação protagoniza, no mínimo, dois momentos: i) é fundamental saber o que os alunos já sabem antes de avançar no processo – é a chamada “avaliação diagnóstica”, e ii) no decorrer do processo, é necessário também que se tenha claro como os alunos estão avançando – em outras palavras, a “avaliação formativa”.

O papel da avaliação diagnóstica – não só na alfabetização, mas em qualquer outra etapa ou modalidade da escolaridade – é apreender os conhecimentos prévios dos alunos. Isso é o que garantirá ao professor poder organizar seu trabalho pedagógico em torno desses conhecimentos, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de todos.

Quando o professor tem ciência do que os alunos já sabem sobre a escrita, por exemplo, é possível planejar boas atividades de aprendizagens, para facilitar seus avanços. Como o conhecimento não acontece para todos da mesma maneira e nem ao mesmo tempo, é importante pensar em estratégias pedagógicas que viabilizem esses avanços, mantendo a avaliação formativa presente ao longo desse processo. De acordo com Fernandes (2009, p. 59), para que se efetive o uso da avaliação para “melhorar o que, e como, os alunos aprendem” é preciso que os professores assumam algumas responsabilidades:

- organizar o processo de ensino;
- propor tarefas apropriadas aos alunos;
- definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;
- diferenciar as suas estratégias;
- utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens;
- ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e
- criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores (FERNANDES, 2009, p. 59).

Sob essa ótica, a organização do “processo de ensino” precisa ser vista no BIA e na escola em geral como uma atividade que demanda atenção de todos os envolvidos – professores, coordenadores, supervisores, equipe gestora, orientadores etc. – não ficando reservada única e exclusivamente ao professor responsável por determinada turma. Trata-se de outro elemento característico da escola em ciclos: cada aluno é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo e, sendo dessa forma, processo educativo como um todo. Pode parecer complexo que tal responsabilidade seja partilhada coletivamente, principalmente quando levamos em conta a relação “departamentalizada” que a maior parte das escolas mantêm com os estudantes que as frequentam. Cada turma tem seu professor. O coordenador cuida das questões pedagógicas, mas sua relação nem sempre é de proximidade com os alunos. O orientador educacional se envolve mais diretamente com os alunos que são vistos como “problema”. O diretor dirige a escola e tem tantas preocupações que o que se refere às aprendizagens fica mesmo a

cargo de cada professor. Além disso, ainda nos deparamos frequentemente com a ideia de que, se os alunos vão mal, é culpa de quem trabalhou com eles no ano anterior. Pode-se dizer que existe um individualismo que, nas palavras de Thurler (2001, p. 59), permanece na “essência da identidade profissional” dos educadores.

No entanto, um trabalho se torna bem mais fácil de ser realizado quando é compartilhado por um grupo de pessoas que têm os mesmos objetivos e metas. Em outras palavras, quando de trabalho individual ele passa a ser trabalho de co-responsabilização e “colaborativo”. Para Hargreaves (1998, p.209), este é o tipo de trabalho que permite correr riscos e buscar soluções novas, o que é importante para o desenvolvimento dos professores e da escola como um todo.

É tendo em vista o bem comum que os espaços e os tempos da escola devem ser redimensionados e as estratégias didático-pedagógicas discutidas e planejadas com vistas a abranger, da maneira mais produtiva possível, o coletivo dos alunos também. Quando as aprendizagens de cada um dos alunos são tidas como responsabilidade de todos, a escola naturalmente se preocupará em criar espaços que viabilizem essas aprendizagens contínua e progressivamente “nas e entre as unidades de tempo” (VILLAS BOAS, 2013, p. 1). Da mesma forma, a sala de aula não pode continuar sendo o espaço único das aprendizagens; se a escola toda está envolvida na busca de alcançar os mesmos objetivos e metas, toda a escola passa a ser o espaço para as aprendizagens. Trata-se de ver o que a estrutura física da escola oferece, e então criar novas configurações espaciais a partir dela. Alguns espaços permanentes, e outros não, mas que recebam os alunos com vistas a atender seus “percursos e necessidades de aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2013, p. 1).

Um exemplo de configuração espacial não permanente são os reagrupamentos. Reagrupamentos são alternativas dinâmicas e flexíveis para potencializar o uso do espaço da/na escola e de aproveitar a diversidade de conhecimento dos próprios alunos para que, na interação, no trabalho em parceria, eles possam desenvolver-se mutuamente. Há pelo menos duas maneiras de organizar reagrupamentos na escola: dentro da própria sala de aula do aluno – intraclasse – ou entre alunos de outras turmas do mesmo ano ou até de anos diferentes conforme as suas necessidades de aprendizagens – interclasses. A formação desses reagrupamentos só funciona, em sua essência, quando há envolvimento de toda a equipe da escola e a partir de uma avaliação formativa devidamente registrada sobre os aspectos relevantes dos avanços dos alunos, incluindo as estratégias pedagógicas já realizadas com eles.

De acordo com Villas Boas (2013):

O reagrupamento permite que os estudantes tenham a oportunidade de interagir com diferentes colegas porque os grupos são reorganizados quando o[s] professor[es] percebe[m] essa necessidade. Grupos fixos ao longo do ano letivo não costumam oferecer aos estudantes oportunidades ampliadas de aprendizagens. [...] Em determinados momentos as atividades podem ser as mesmas para

todos os grupos, isto é, todos têm o mesmo desafio a desenvolver. Em outros, as atividades podem ser diferentes, quando cada grupo receberá desafio específico. O que determina a organização dos grupos de uma forma ou de outra é o diagnóstico das necessidades de aprendizagem realizado pelo professor (VILLAS BOAS, 2013, p. 1).

Planejar atividades desafiadoras é outra possibilidade de avançar as aprendizagens para que haja a progressão contínua. É preciso, para tanto, considerar e aproveitar pedagogicamente a heterogeneidade dos alunos, não no sentido de preparar uma atividade diferente para cada um, mas, pelo contrário, com o intuito de organizar um “ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, e modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas” (BRASIL, 2001, p. 1).

Uma atividade é considerada desafiadora quando os alunos têm problemas a resolver, quando se trata de uma atividade que possui grau de complexidade superior às atividades rotineiras, porém ainda pode ser realizada pelos alunos. Não devem ser nem fáceis demais nem difíceis demais. Os alunos precisam “pôr em jogo o que sabem para descobrir o que ainda não sabem”¹. É muito importante que, no decorrer desse processo, a avaliação desenvolvida permita aos professores conhecer cada aluno para que eles tenham como planejar essas atividades diferenciadas e desafiadoras e possam ainda, realizar os reagrupamentos intervindo adequadamente, de forma problematizadora, para que os alunos avancem cada vez mais em suas aprendizagens.

Dentro da perspectiva de realização de reagrupamentos, se insere a formação de parcerias produtivas. Essas nada mais são do que a formação de bons agrupamentos, ou seja, formação de pequenos grupos que potencializam as aprendizagens de seus componentes a partir dos objetivos das atividades e das necessidades de aprendizagens de cada um, por meio da troca de informações e da socialização dos conhecimentos que deve ocorrer durante a atividade. Uma boa parceria leva em consideração os conhecimentos de todos os alunos do grupo sobre os conteúdos da atividade que irão realizar, a fim de que haja a máxima circulação de informações durante as interações entre eles, garantindo que todos tenham problemas a resolver durante a atividade, e permitindo que confrontem e compartilhem suas hipóteses.

Toda essa (re)organização com reagrupamentos, parcerias produtivas e atividades desafiadoras faz sentido quando inserida em uma rotina pedagógica que vai além do quadro de giz e do livro didático. Realizar qualquer uma dessas estratégias de forma mecânica – incluindo-as no cotidiano da sala de aula apenas para diversificar o trabalho de vez em quando – faz com que diminua o poder produtivo dessas ações. Em síntese, nossa perspectiva é que essas estratégias precisam ser inseridas e vir a fazer parte da rotina pedagógica.

Os projetos didáticos têm sido uma estratégia pedagógica bastante utilizada nas escolas do BIA, talvez porque se opõem

à fragmentação e à descontextualização em sala de aula. Esses projetos são uma forma de efetivar a participação dos alunos em suas aprendizagens, envolvendo-os coletivamente na busca de determinado objetivo. Uma de suas principais características é a possibilidade de explorar diversas áreas do conhecimento, a partir da “experiência sociocultural do aluno e dos conteúdos curriculares” (VEIGA, 2006, p. 69). Muitos desses projetos, além disso, se enquadram em uma modalidade de ação didática que carrega “em seu âmago as dimensões pedagógica, criativa e lúdica, tornando a sala de aula sinônimo de alegria, de curiosidade e de construção coletiva” (VEIGA, 2006, p. 74).

A essa perspectiva, Villas Boas (2010, p. 33) agrega a ideia de que os projetos são “uma proposta de intervenção” e, sendo assim, a opção de integrá-los à rotina pedagógica está intimamente associada às mediações dos professores e à reorientação do trabalho pedagógico com intencionalidade específica de viabilizar e ampliar as aprendizagens. Assim, tais projetos tornam-se facilitadores para a progressão continuada, pelo fato de darem visibilidade os conhecimentos tanto para os professores quanto para os próprios alunos, por causa da participação coletiva que se espera deles.

Villas Boas (2010, p. 34) chama a atenção para o fato de que já que projeto didático é uma intervenção pedagógica, falar de projeto interventivo “chega a ser pleonasmo”. No âmbito do BIA, esse tipo de projeto atende particularmente aqueles alunos que apresentam “necessidade de intervenção pedagógica complementar para que as aprendizagens ocorram” (VILLAS BOAS, 2010, p. 34.), não deixando, pois, nenhum aluno para trás. Por isso, os projetos interventivos exigem que a avaliação aconteça de maneira formativa e durante todo o processo, “diariamente, por meio de todas as atividades desenvolvidas. Em vez de se adotarem procedimentos avaliativos com data e hora marcadas e conteúdos definidos, analisam-se e avaliam-se todas as atividades realizadas” (VILLAS BOAS, 2010, p. 151). Nos projetos interventivos,

(...) tudo deve ser muito bem organizado para que nenhum [aluno] se perca. [...] O professor observa, identifica e analisa as conquistas de cada estudante para orientar a continuidade da sua aprendizagem e do trabalho pedagógico. Esse processo ensina o professor a encontrar as maneiras mais adequadas de desenvolver o trabalho e de avaliá-lo. É a avaliação formativa em ação (VILLAS BOAS, 2010, p. 152 – grifo nosso).

As atividades sequenciadas, permanentes e independentes completam as modalidades organizativas da rotina pedagógica de modo a tornar o trabalho pedagógico o mais produtivo possível no que se refere à efetivação das aprendizagens e a consequente progressão continuada no BIA. Durante esse processo, a avaliação formativa exerce papel primordial na organização do trabalho pedagógico, especialmente quando se tem a intenção de não deixar nada ou ninguém para depois, uma vez que as necessidades de aprendizagens vão sendo

identificadas, analisadas e geridas no decorrer do processo e, nesse ínterim, estratégias vão sendo inseridas na rotina pedagógica para atender tais necessidades.

Nessa direção, entendemos que o BIA ainda carece de ajustes nas formas como pensa e realiza a avaliação, no sentido de torná-la um processo mais democrático, dialógico, qualitativo, processual e inclusivo, buscando, necessariamente, a progressão continuada. Entendemos também que o esforço para redefinir o tempo na escola nos compele a compreender o BIA não apenas como um período mais extenso da alfabetização. Redefinir os seus espaços tampouco significa alterar a padronização das fileiras individuais que tradicionalmente existem em sala de aula. Reorganizar o tempo da escola é, essencialmente, reconhecer, respeitar e

administrar a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos. A reorganização espacial da escola, por sua vez, se estrutura a partir dos sentidos que se atribuem e dos tipos de uso que são feitos dos espaços escolares.

Vale observar, no entanto, que ampliar o tempo e reorganizar os espaços no BIA não garantem as aprendizagens; é necessário que outras intervenções sejam desenvolvidas em conjunto com essas medidas a fim de garantir que o BIA se estabeleça como uma escola diferente da que conhecemos tão bem. Além disso, é essencial que todos os envolvidos no processo educativo possam discutir, estudar e refletir sobre os pressupostos da escola organizada em ciclos e, especialmente, sobre o conceito e a concepção de progressão continuada das aprendizagens. ■

NOTAS

1 Expressão muito utilizada pelo Programa de Formação de Professores – PROFA / MEC desenvolvido no DF entre 2000 e 2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCAS, P. Progressão continuada e avaliação: o que dizem os alunos? In: FETZNER, A. R. (Org.) Ciclos em revista – Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. vol. 4 p. 101-129. Rio e Janeiro: Wak, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. 9.394/96, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, módulo 2. PELISSARI, C. (Org.) Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CRUZ, G. B. da. Tempo e espaço escolar: categorias importantes quando pensamos na escolaridade em ciclos. In: CRUZ, G. B. da. (Org.). Ciclos em debate. Niterói, RJ: Intertexto, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos: Bloco inicial de Alfabetização. Versão Preliminar. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública: 2005.
- DISTRITO FEDERAL. SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2012.
- FERNANDES, C. de O. Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- FERNANDES, C. de O. A organização escolar em ciclos: velhos e novos desafios. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, SP, 2012.
- FREITAS, L. C. de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Caxambu – MG: Anais, 27ª. Reunião Anual da ANPED. 2004.
- FREITAS, L. C. de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- GUILHERME, C..C. F. Práticas docentes no regime de progressão continuada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.
- HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: MacGraw – Hill, 1998.
- MAINARDES, J. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.
- MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. Ciência e Educação. vol.5, n.2 (Bauru) [online], 1998.
- PEREIRA, M. S. Avaliação das aprendizagens: contribuições de Vigotski e Piaget. In: CUNHA, C. da; SILVA, M. A. da. Pensamento pedagógico e políticas de educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
- PEREIRA, Maria Susley. A Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEDF ao trabalho nas escolas. 2015. 382f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília- UnB, Brasília –DF.
- PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- THURLER, M. G. Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- VEIGA, I. P. A (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. A avaliação na escola em ciclos. Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - GEPA. Brasília, DF, 31 maio 2013. Disponível em: <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliacao-na-escola-em-ciclos/>. Acesso em 02 junho 2013.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papirus, 2010.

■ “Por que a sopa de pedra da velha é tão gostosa?”: a leitura pode fazer diferença na vida dos alunos

 Norma Lucia Queiroz *

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar uma proposta pedagógica de leitura com um grupo de alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Para analisar os dados, lançamos mão dos estudos de Ferreiro, Teberosky, Vygotsky, Abaurre Cagliari, Cagliari, Smolka, Queiroz, Maciel, entre outros. Cagliari (2005) defende a importância do trabalho de leitura na escola de forma sistemática para que os alunos tenham sucesso escolar e se tornem cidadãos de seu tempo, ou seja, críticos. Optamos pela pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, utilizando observações participantes em sala de aula e análise do projeto político pedagógico da escola, além de uma entrevista com a professora regente. A análise privilegiou o desenvolvimento da proposta de leitura com diferentes títulos literários por meio das observações em sala e na entrevista com a professora. Os resultados apontaram que: os alunos ao longo do semestre começaram a despertar o interesse para ler textos; alguns deles conseguiram ampliar significativamente a qualidade da sua leitura, e esse avanço pode ser parcialmente atribuído à leitura diária e sistemática; dois alunos demonstravam leitura pouco fluente, mas eram esses mesmos alunos que apresentavam insegurança para escrever e passaram a perder o medo; ao final do ano letivo, a maioria dos alunos apresentava leitura fluente no nível do esperado para alunos do 3º ano do ensino fundamental; o compromisso da professora influenciou a aprendizagem dos alunos; a escola precisa investir nas condições de trabalho para professores e alunos, especialmente, na aquisição de livros literários de boa qualidade. Concluímos que essa proposta poderia ser incorporada nas classes de alfabetização em todas as escolas públicas do Distrito Federal.

Palavras-chave: Leitura. Textos literários. Prazer de ler. Interação professora-alunos.

Introdução

Despertar o prazer dos alunos dos anos iniciais para ler e escrever na escola e na vida não tem sido uma tarefa fácil para professores e pais. Por outro lado, apesar de muitos colegas não conseguirem, há evidências de que alguns professores vêm ultrapassando barreiras que vão surgindo na interação com seus alunos. Em algumas escolas, os professores têm conseguido pelo menos intentar. Portanto, é possível vislumbrar a formação de alunos leitores! Vejamos uma estratégia que

não é tão mirabolante e muitos de nós utilizamos hoje ou já utilizamos um dia.

Em um dia comum de aula, todos nós sabemos que: a professora vai propor muitas atividades e os alunos vão construir muitas aprendizagens importantes. Após as atividades iniciais de cumprimentos, a professora Isabel abriu uma caixa e foi retirando um livro de cada vez e começou mostrando livro por livro. Lia o título e depois perguntava: vocês conhecem? Estes livros são muitos legais. Mas como

* Norma Lucia Queiroz é pedagoga, doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Saúde pela Universidade de Brasília/UnB, professora da UAB/UnB, pesquisadora vinculada ao OBEDUC/UnB/CNPq, ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares - Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas –UnB e à Redecentro – Centro Oeste – UnB e mais sete universidades.

são muitos, sei que vocês não vão conseguir lê-los todos! E disparava a instigação:

Ah meus queridos, se vocês soubessem o que as filhas dos pescadores, que têm a idade de vocês, faziam enquanto seus pais estavam pescando no mar, acho que vocês iriam gostar de fazer também? Vejam este outro: se vocês soubessem como é a cara da "Felicidade clandestina", ninguém ficaria mais triste, mas nem um momentinho!!.. E os poemas lambuzados? Já ouviram falar de coisa lambuzada? Por que será que eles são assim, lambuzados? E se soubessem o que a velha põe no caldeirão quando está fazendo a Sopa de pedra? Ela fica tão gostosa que não dá pra quem quer! Vocês leriam todos.

- Professora, tô pensano. [sic] Minha mãe faiz [sic] sopa, nem gosto, mais ela num [sic] bota pedra, não...Nunca vi isso. O que tem na sopa dessa velha que fica assim de lamber os beiços como a senhora fez?
Ah, quero lê esse o livro da sopa ... (Matheus - Observação participante em sala de aula da pesquisa, dia 17/09/2014)

Interessa no presente artigo analisar a proposta pedagógica de leitura desenvolvida por uma professora e seus alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. As informações apresentadas e discutidas aqui fazem parte de uma pesquisa mais ampla, intitulada de: "Alfabetização: reflexões sobre formação continuada de professores e resultados de aprendizagem", financiada pelo CNPq, no ano de 2014, caracterizada como uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso. Esta pesquisa utilizou como instrumentos para coleta das informações, as observações participantes em sala de aula, a entrevista semiestruturada com a professora e a análise do Projeto político pedagógico, no qual buscamos identificar a concepção de leitura e escrita defendida pela escola.

Gostar de ler, ensinar e aprender a ler e escrever na escola são processos distintos e complexos que podem ser construídos nas interações do professor com seus alunos. É importante ressaltar que, nos dias de hoje, a maioria dos professores sabe que os alunos podem aprender a ler e escrever (LEAL, et al, 2006; PAUSAS, 2004, FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Nos dias de hoje os alunos chegam à escola com conhecimentos sobre a língua escrita, pois vivem em uma sociedade letrada e têm contato com diversos contextos em que usam a leitura e a escrita. Sendo assim, o letramento tem contribuído significativamente para garantir o domínio da língua escrita dos alunos dos anos iniciais, a partir dos textos que circulam socialmente.

Consideramos a escola pesquisada como produtora de conhecimentos, em especial, a professora, porque construía com seus alunos, um modo de letramento, no qual priorizava

práticas de leitura e produções textuais com a intenção de desenvolver o domínio dessas habilidades e para ensinar a notação alfabética (MORAIS, 2008), a apropriação da linguagem dos gêneros textuais, e o reconhecimento dos sentidos e significados dessa experiência.

Nesta perspectiva, a aprendizagem está sendo compreendida aqui como um processo, no qual os sujeitos envolvidos estão em seu espaço de atuação, bem como as tensões e os conflitos experimentados como momentos de enfrentamento, ruptura e desenvolvimento humano.

Fundamentação Teórica

Apoiada na perspectiva histórico cultural, cujo representante principal teórico é o psicólogo russo, Vygotsky (1998), foi possível afirmar que a leitura diariamente pode auxiliar a aprendizagem dos alunos que se encontram em processo de alfabetização, em especial, aquela com textos literários, uma vez que podem contribuir para desenvolver a imaginação e a criatividade. Geralmente, os textos literários proporcionam o prazer de ler, bem como ajudam o aluno a construir argumentos (proposições) para sua produção textual escrita.

Cagliari (2005) ressalta que a leitura é para a vida, isto é, vai além da escola. Para ele, quando oportunizamos os alunos a lerem um texto escrito, eles podem distinguir as diferenças entre fala e escrita, possibilitando-os a apreenderem a estrutura do texto (proposições, desenvolvimento e conclusão), significados e sentidos de frases e palavras. Pesquisas têm mostrado o sucesso de alunos que vivenciaram desde cedo experiências com audição de histórias infantis em seu lar e/ou instituições educativas como creches e brinquedotecas. Uma dessas pesquisas foi desenvolvida por Rego (1994) com uma criança que participou dos quatro aos sete anos de idade dessas experiências em seu lar.

Os resultados evidenciaram que a criança não chegou à escola alfabetizada, mas em pouco tempo estabelecia as relações da letra inicial com o objeto corretamente; a audição de histórias favoreceu, ainda, a construção da língua escrita como instrumento de comunicação e compreensão das unidades de som representadas na escrita e compreendia diversas funções da língua escrita por meio dos gêneros textuais direcionados à comunicação entre as pessoas, como, por exemplo, cartas e bilhetes. A autora concluiu que as pseudoleituras e escrituras constituíram partes importantes do processo de descoberta do sistema alfabético, bem como da estruturação dos textos, conhecimentos mais complexos para aprender que simplesmente a grafia de palavras.

Quando a criança ingressou na escola, seus textos traziam a proposição inicial (introdução da trama), o desenvolvimento (o problema e seu detalhamento) e a conclusão (desfecho final) de forma criativa, além de usar a estrutura da língua escrita nos textos como, por exemplo, a omissão do "ai" e "né" frequentemente utilizados por crianças em seus recontos orais de histórias ou casos (AGUIAR, 2006; PAIVA, 2006).

A prática pedagógica que privilegia a leitura pode influenciar qualitativamente o aprender a ler e a produzir os textos de forma positiva. Matencio (2005), Abaure e Cagliari (1985) defendem que o ensino escolar tem como função auxiliar os alunos a lerem e produzirem seus textos com criatividade e ao

mesmo tempo, desenvolverem seus diversos modos de viver a linguagem e a imaginação na aprendizagem da língua escrita. Cagliari (2005) afirma que a leitura:

(...) é uma das atividades mais importantes a ser desenvolvida pela escola para a formação do aluno como cidadão. O que melhor a escola pode oferecer ao aluno deve estar voltado para a construção de um sujeito leitor. (Cagliari, 2005, p. 148)

Na citação anterior, Cagliari define o trabalho que escola deve desenvolver com o aluno em relação à leitura. Para o autor, a leitura é uma atividade complexa, mas também pode ser lúdica e prazerosa para quem lê. Além disso, a leitura

(...) envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos e fonéticos. Ele ressalta que por vezes ler é um processo de descobertas como uma busca do saber científico. (Cagliari, 2005, p. 149)

O autor nos adverte que a leitura exige, muitas vezes, um trabalho paciente, perseverante, que enfrente os desafios e nos torne pesquisadores como se estivéssemos em um laboratório de pesquisa (BRITTO, 2006).

Em relação à leitura lúdica, Cagliari:

(...) faz uma analogia com um jogo de bola em que os participantes jamais se preocupam com a lei da gravidade, a cinética e a balística, mas nem por isso deixam de jogar bola com gosto e perfeição. (Cagliari, 2005, p. 149).

Ler também pode ser de forma superficial como, por exemplo, a leitura das manchetes dos jornais em uma banca de revista para escolher o jornal a ser comprado (NOVA, 2006). Para Cagliari, a leitura

(...) é objetivo da escrita. Quem escreve quer ser lido. O mundo da escrita é complicado e caótico no seu aspecto gráfico, quanto mais se juntarmos a isso o mundo dos significados carregados pela escrita (Cagliari, 2005, p. 149).

Na mesma direção, observamos que a escrita é, também, complexa e caótica, ainda mais para os alunos com baixos níveis de aprendizagem da escrita inicial, ou seja, em processo de alfabetização, como por exemplo, 3º ano do ensino fundamental. Neste sentido, a leitura vai operar como uma ferramenta que auxilie-os no processo de escrita.

O texto é entendido aqui como “um conjunto formado por partes solidárias, em que o sentido de uma parte depende das outras” (PLATÃO e FIORIN, 2014, p. 14). Vale lembrar que o significado das partes é determinado pelo todo em que estão encaixadas; por isso uma leitura que considera apenas fragmentos isolados, sem observar a relação que as partes

estabelecem entre si, não vai captar de maneira cabal as ideias propostas por seus autores. Os textos podem ser verbais, visuais, sonoros, verbais e visuais, etc. Não são unidades fechadas, que admitem apenas um único sentido. Se, por um lado, o leitor não tem liberdade para atribuir qualquer sentido ao que lê, por outro, quando observa as marcas textuais e as relações com outros textos, ele acaba descobrindo inúmeras possibilidades de leituras (QUEIROZ, 2006; QUEIROZ; MACIEL, 2014).

As palavras são instrumentos de compreensão e de todos os graus de leitura, isto é, da decodificação à compreensão efetiva do texto lido, é possível avivar a admiração e a contemplação da realidade e realizar interpretações, possibilitando ao leitor que se posicione criticamente a respeito do que leu, mobilizando aspectos cognitivos na aquisição de seus novos conhecimentos (SMOLKA, 2003).

Alfabetizar um sujeito não significa somente ensiná-lo a ler e escrever e desenvolver as habilidades (codificação e decodificação), mas também auxiliá-lo a compreender, a interpretar, a produzir novos conhecimentos por meio da leitura e da escrita. como Soares (2004) define em seu texto Letramento e Alfabetização. Para esta autora, faz-se necessário o professor trabalhar algumas especificidades para os alunos obterem sucesso em sua aprendizagem na alfabetização nos dias de hoje. Essas especificidades fazem com que a alfabetização não seja obscurecida pelo letramento e faça do aluno um sujeito autônomo, pois é preciso alfabetizar os alunos, e não somente ter alunos letrados. Embora o letramento seja, também, necessário.

Soares (2004) afirma que a alfabetização e o letramento não devem ser dissociados. Para a autora, o letramento pode ser compreendido como o ato de ensinar a leitura e a escrita dentro de um contexto que faça parte da vida do aluno e tenha sentido em seu cotidiano. Kleiman aprofunda um pouco mais esse conceito afirmando que o letramento é,

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que fornecem 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 (Kleiman, 1995, p. 19).

Para melhor contextualizar, a importância do ato de ler é decifrar a relação estabelecida entre as sequências dos sinais gráficos escritos e seus significados. Queiroz e Maciel (2014) afirmam que “aprender a ler é, antes de tudo, usufruir de um dos direitos fundamentais do cidadão e uma das principais vias de acesso ao conhecimento e à cultura” e ainda “promover a leitura em nossas escolas pode ser uma estratégia apropriada

contra o analfabetismo, bem como o desenvolvimento e a construção da autonomia dos cidadãos do nosso tempo” (QUEIROZ, MACIEL, BARBATO, 2003; NOVA, 2006).

A infância é uma fase de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade da criança, principalmente através da leitura, pois a criança possui um encantamento que precisa ser despertado, e os livros, especialmente, os literários, ajudam a fazer a conexão entre a realidade da criança e seu encantamento. A ação da leitura logo leva ao ato da escrita, que é uma forma de expressão e produção do próprio indivíduo.

A teoria histórico-cultural valoriza o ingresso dos alunos na escola. Nela, os alunos podem ampliar significativamente a interação social com seus pares e com os adultos, especialmente o professor, e se apropriarem de sua cultura (VYGOTSKY, 1998). Eles também podem modificar sua posição nos “sistemas de relações, pois por melhor que seja o ambiente doméstico, ele não oferece todas as oportunidades de a criança vivenciar diferentes papéis e interações” (SILVA, 2010, p. 29).

Valsiner (2000) ressalta a cultura como fator constitutivo do desenvolvimento humano. Para o autor, a cultura deve ser vista como a mediação semiótica que envolve tanto o sistema psicológico individual quanto o universo social dos sujeitos participantes, pois não basta pensar a cultura como um agrupamento de indivíduos que compartilham as mesmas características e particularidades.

A cultura, para Valsiner (2000), é um dos elementos de mediação e integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação social, canalização cultural e trocas, fazendo uso de recursos e instrumentos semióticos construídos. Analisar o conceito de cultura aqui é importante para entendermos de um lado o processo de aprendizagem e, por outro, o desenvolvimento humano. O conceito de cultura como prática social, proposto por Vygotsky (1998), é fruto das relações sociais de uma sociedade específica e resultante do trabalho (PINO, 2000; FREIRE, 1997). Isto é, a cultura é tudo aquilo que difere da natureza, é criação humana. Portanto, é o conjunto de todas as coisas que o homem produz, sendo tanto as produções técnicas e artísticas quanto as tradições, as instituições e as práticas sociais.

Método do Estudo

Optamos pela pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, utilizando observações participantes, análise de seis observações participantes em sala de aula (naquelas que ocorreram atividades de leitura), análise do Projeto político pedagógico e a entrevista semiestruturada com a professora regente.

A professora regente é formada no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB no Programa Pedagogia do Início da Escolarização (PIE) e possuía formação em nível de Magistério, quando começou a atuar na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do DF. Participava à época da pesquisa do curso de formação do PNAIC e já havia participado de diversos cursos com ênfase na área da educação, os quais têm proporcionado que identifique, a partir das representações de seus alunos, acertos, avanços, erros e obstáculos à aprendizagem e que construa dispositivos com sequências didáticas interessantes para sanar as dificuldades apresentadas por seus alunos.

A pesquisa qualitativa busca compreender um fenômeno em uma perspectiva desafiadora na construção e interpretação das informações e na produção dos resultados. Como Lüdke e André (2013, p.37) ressaltam, a pesquisa qualitativa busca “compreender o caráter construtivo e interpretativo dos fenômenos, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de um fenômeno ou uma realidade que se nos apresenta”.

Sendo assim, a escolha desta metodologia está adequada ao objetivo definido inicialmente, buscando um ponto de encontro na Zona de Desenvolvimento proximal (ZPD). Isto é, conhecer o desenvolvimento real já consolidado e aquele que está em processo, o desenvolvimento proximal dos alunos.

O pesquisador constitui-se em um elemento participante e ativo da pesquisa, não somente como produtor de conhecimento, mas como aquele que também produz sentidos e significados e que confronta, dialoga e reflete sobre sua história nesse percurso. A produção intelectual do pesquisador é inseparável de suas experiências, sendo marcada por sua história, crenças representações e valores, seus sentidos e significados expressam a sua constituição subjetiva no curso da pesquisa (GONZALEZ REY, 2005).

Portanto, compreendemos que o pesquisador é um sujeito produtor de conhecimentos e não um leitor de resultados. Suas escolhas, suas tessituras e as hipóteses que levanta, a partir de sua produção intelectual, a aproximação com os pesquisados, suas idas e vindas com os instrumentos, revelam uma caminhada sistêmica e ativa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Neste sentido, a pesquisa é um momento dinâmico, complexo, de produção contínua, de mobilização e articulação do momento empírico e do teórico que permitem a criação do pesquisador, a especulação, que jamais será algo pontual, mas que possibilitará sempre amplos dobramentos (QUEIROZ, 2006, QUEIROZ; MACIEL, 2014) A interpretação do investigador não se caracteriza por meio de categorias preestabelecidas, deixando perder a riqueza e a diversidade do objeto de estudo, mas por categorias que prezem o processo diferenciado e a singularidade daquilo que se propõe estudar (GONZÁLEZ REY, 2005).

Discussão e Resultados

A partir das observações em sala de aula, identificou-se que, apesar da prática pedagógica cuidadosa e compromissada desenvolvida pela professora, os alunos estavam em diversos níveis de desenvolvimento da leitura. Essa situação foi constatada também em relação ao desenvolvimento da escrita. Para conferir o desenvolvimento da escrita, a professora aplicava, bimestralmente, o teste da psicogênese, assim como a maioria das escolas do Distrito Federal, e analisava a evolução de seus alunos para planejar a prática pedagógica.

Quando iniciamos a pesquisa tivemos acesso aos resultados dos testes aplicados nos dois primeiros bimestres do ano, uma vez que a recolha das informações desta pesquisa começou no segundo semestre do ano de 2014. Nos dois primeiros testes havia pouca diferença, já que os alunos apresentavam níveis de escrita entre os níveis pré silábico, silábicos e alfabético um

(FERREIRO, 2000). A maioria dos alunos escrevia apenas uma ou duas frases e os alfabéticos, um parágrafo.

No último teste da psicogênese (4º bimestre), observamos muitos avanços. Os alunos atingiram os seguintes níveis de desenvolvimento da escrita:

- Cinco alunos atingiram o nível de escrita ortográfico, dezesseis, o alfabético, ampliando significativamente a qualidade dos textos produzidos, três silábicos e dois pré-silábicos. Apesar desses últimos não apresentarem mudanças em relação ao nível de escrita, eles avançaram em outros aspectos que pareciam estar impedindo em sua aprendizagem, como, por exemplo, a interação entre os pares.

- No início do ano, um dos alunos pré-silábicos demonstrava muita insegurança para escrever, embora não tenha alcançado o nível alfabético como se esperava dos alunos do 3º ano, começou a superar o medo e passou a produzir textos, mesmo que sua escrita ainda não fosse convencional;

- Os alunos apresentavam erros, ainda, de escrita fonética, segmentação, ausência de coesão lexical e referencial, pontuação e de ortografia.

- O trabalho e o empenho da professora regente despertaram nesses alunos interesse para ler e produzir textos (Resultado do teste da psicogênese da turma pesquisada de 28 de novembro de 2014).

Com a leitura diária, o objetivo era construir estratégias de ensino que pudessem auxiliar os alunos a aprender a ler e produzir os textos na escola. Geralmente, os textos escolhidos junto com o grupo de alunos eram os literários. Já os informativos, em sua maioria, relacionados à área de Ciências Naturais, eram selecionados pela professora. Entretanto, essa prática tornou-se mais sistematizada a partir de agosto de 2014, com o início desta pesquisa. Após a leitura dos textos, a professora fazia um debate com os alunos sobre o texto ouvido e ainda livre dos enigmas da expressão escrita que é um sistema de representação. Depois de explorar os aspectos apresentados no texto, a professora fazia uma nova leitura com a participação da turma, utilizando o quadro branco ou o cartaz. Uma coisa importante que merece destaque é que a leitura era apresentada de forma dinâmica, utilizando espaços e técnicas diferentes.

No que diz respeito aos espaços onde eram realizadas as leituras literárias, a professora encontrava lugares que permitiam a interação e a descontração do grupo como, por exemplo, a rodinha na sala de aula com todos os alunos sentados no chão, o pátio da escola, a sala de leitura, o corredor entre as salas da coordenação e direção (espaço amplo). Quanto às técnicas utilizadas, as leituras sempre vinham com uma surpresa: o livro saía do baú todo enfeitado, de uma caixa colorida, etc. Uma das formas mais inusitadas foi o livro sair de balão que só foi estourado para dar liberdade ao livro. A entonação e as vozes usadas pela professora eram modificadas sempre para garantir a atenção dos alunos ouvintes e, por vezes, para ficar mais interessante, a voz era somada a de uma colega ou a de um colega, como ocorreu no momento da contação do livro "A sopa de pedra" de Pedro Malasart. Essa última contação foi até dramatizada e todos os ouvintes tiveram direito provar a sopa com "gostinho de pedra". Eles descobriram, assim, porque a sopa da "velha" era tão gostosa.

Com base nas observações e na entrevista da professora, foi possível inferir que ela usava espaços físicos diferenciados para comunicar aos alunos que ler pode dar prazer e ainda é uma forma de:

(...) apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber diferentes possibilidades de uma mesma leitura, vivenciar a liberdade, ordenar experiências emocionais, desenvolver a sensibilidade e a estética, refletir sobre problemas éticos, morais e sociopolíticos. É, ainda, reconhecer seu discurso entre outros, tocado por eles, apesar da diferença. (YUNES, 2003, p. 14).

Acompanhamos a leitura de seis textos literários. Entre eles, o dos Três Porquinhos, edição da Disney, caracterizado como uma fábula, cujas personagens são exclusivamente animais. As primeiras edições datam do século XVIII. Porém, imagina-se que a história seja muito mais antiga. Após a leitura, o debate foi muito rico, com a ampla participação dos alunos, considerando a familiaridade deles com o texto e o contexto da história. Nesse sentido, Valsiner (2000) destaca a importância dos processos de interação social, da canalização cultural e das trocas no uso dos recursos e dos instrumentos semióticos construídos para ampliar as possibilidades de construção da aprendizagem.

O Pescador de Histórias de Eraldo Miranda, ilustrado por Márcia Széliga, conta a história de um reino fantástico, que tem uma livraria em uma colina, cortada por um vento inteligente e colorido como o arco íris. O lugar valorizava livros que continham milhões de histórias e as via como verdadeiros tesouros. Um dia, perderam o tesouro, mas Rufos e seus amigos foram procurar histórias em seu barquinho de papel. A professora utilizou na leitura desse texto, em muitos momentos, a complementaridade das frases e a antecipação dos fatos, buscando a participação e a atenção dos alunos. Foi possível observar que de todos os textos trabalhados, este foi o que menos os alunos se engajaram na discussão. Talvez eles tenham visto o conteúdo muito infantilizado para eles que já se viam acima desse contexto.

Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault, classificado como um dos contos da Mãe Ganso, foi publicado em 1697, e só a partir dessa data que a história de Chapeuzinho Vermelho ganhou o mundo e as mais diversas versões. A participação e a euforia para ouvir esta história foram indescritíveis, considerando que todos conheciam a história que iriam ouvir. Parece que essa reação pode ser vista como um encantamento, considerando que essa história encanta pessoas desde o ano de 1697. Como a história é bastante familiar, os alunos podem se sentir mais próximos.

O Pequeno Rabanete, de Tatiana Belinky (1999), é caracterizado como um conto cumulativo, com recursos de repetição, que busca trabalhar a solidariedade entre as pessoas para retirar um rabanete que não quer sair da terra. O trabalho com essa obra envolveu o debate sobre força coletiva e solidariedade entre as pessoas. A professora trouxe alguns exemplos e provocou alguns alunos para citar exemplos concretos sobre esses temas. A participação dos alunos também foi muito boa.

A segunda leitura foi coletiva e alguns alunos combinaram entre si para realizar os ajustes simples até finalizar o ano letivo.

A Casa Sonolenta, de Audrey Wood, publicado em 2009, conta a história de uma casa que todos dormem no mesmo quarto e na mesma cama. As personagens vão se amontoando, um por cima do outro, até o momento em que uma minúscula pulguinha começa atrapalhar o sono do rato que dormia sobre o gato, que ressonava sobre o cachorro que cochilava sobre o menino que sonhava sobre a vovó. O texto é estruturado em versos e as frases vão se repetindo e se acumulando de acordo com o aparecimento das personagens.

No livro A Casa Sonolenta, os recursos de repetição vão traçando a linha de continuidade, inclusive através de um jogo de cores (início do texto com o azul em tom mais claro e ao final, o ilustrado mostra o quarto com o entardecer). Assim, a casa vai ficando mais colorida, despertando as personagens do sono. As imagens sugerem a acumulação, a professora procurou explorar a antecipação dos fatos com os alunos e caprichou na entonação para dar ritmo à sua voz.

Já o livro Fiz Voar o Meu Chapéu, de Ana Maria Machado, foi publicado em 1999. Esse livro retrata o voo do chapéu. Esse chapéu voou e passou pelo coronel, pela senhora, pelo macaco e por muitas coisas. Ana Maria convida a “criança” para ver por onde o chapéu passou. As crianças descobrem que o chapéu voou por lugares inusitados e engraçados que muitas vezes são apenas imaginários. Nessa leitura, a professora explorou dois conceitos importantes para formar leitores críticos, a complementaridade e a inferência, bem como os ambientes em que o chapéu passava, uma vez que eram bastante diferenciados.

Quanto à importância da leitura, observou-se que o projeto político pedagógico da escola pesquisada, é fundamentado na perspectiva teórica da leitura dialógica.

Observa-se que há a possibilidade de outros elementos influenciarem a relação da professora e seus alunos. Esses dados foram retirados no momento da entrevista, quando questionamos a professora sobre valores éticos que a motivam que no exercício de sua profissão. A professora mencionou que:

(...) desde o início de minha carreira desenvolvi a motivação de procurar ser uma boa professora. Discutíamos isso nas aulas do curso de Pedagogia: que para ser professora deveria fazer a diferença na aprendizagem dos meus alunos, portanto, vejo como meu compromisso como professora. Não adianta ficar dizendo apenas que os alunos não aprendem, mas também preciso ver como eu estou trabalhando com eles. Que práticas, estou oferecendo a meus alunos? Tenho uma responsabilidade com os alunos que estão ali. Não posso apenas me render à condição econômica dos alunos. Vejo que para os alunos pobres, a escola é uma oportunidade para se tornar um aluno crítico e exercer seu papel neste mundo. (Discurso da professora Luana, 3º ano do ensino fundamental da escola pesquisada)

Fica claro no discurso da professora que a consciência e o compromisso que assumiu com sua profissão e com a aprendizagem de seus alunos. Esses traços foram confirmados nas observações em sala de aula. Por exemplo, a escola não oferece à professora todas as condições para realizar a prática pedagógica planejada, entretanto, ela definiu que adotaria a leitura como a estratégia nuclear e busca sozinha encontrar os livros de qualidade para suas aulas. Sabe-se que não deveria ser essa a realidade de um professor que quer desenvolver uma prática de qualidade.

Transformar a linguagem escrita em oral (leitura) traz, também, certas dificuldades para qualquer aluno. Por isso, faz-se necessário que o professor esteja consciente desse desafio e encoraje seus alunos a ler e produzir textos superando os limites e assegurando a compreensão dos textos. Constatamos que as histórias dos Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho são as mais conhecidas. Isto pode ajudá-los a internalizarem outros saberes, pois a leitura na escola não é apenas um dos eixos do conhecimento, mas, essencialmente, uma “forma de linguagem” (SMOLKA, 2003, p. 45). Nessa perspectiva, o sujeito para ser considerado alfabetizado, nos dias de hoje, deve dominar o conhecimento além das letras, palavras, orações. Isto é, ele deve ler, escrever textos e usá-los em suas atividades diárias com competência, uma vez que a língua escrita pode oportunizar diferentes modos de viver a linguagem.

Considerações finais

Os resultados evidenciaram que: os alunos, ao longo do semestre, começaram a despertar o interesse para ler textos; alguns alunos conseguiram ampliar significativamente a qualidade de sua leitura, e esse avanço pode ser atribuído à leitura diária e sistemática. Todos podem se beneficiar desse procedimento metodológico; dois alunos demonstravam leitura pouco fluente, mas eram esses mesmos alunos que apresentavam insegurança para escrever e passaram a perder o medo. O avanço desses alunos em relação à leitura e a escrita exigiu, além da prática pedagógica da leitura e da escrita, também o encorajamento da professora para com eles. Registramos que no final do ano letivo, a maioria dos alunos apresentava leitura fluente no nível esperado para alunos do 3º ano do ensino fundamental.

A professora mostrou-se comprometida com a aprendizagem dos alunos. No entanto, a escola e a gestora escolar, apesar de apoiadoras da proposta pedagógica em questão, não ofereciam as condições de trabalho favoráveis, pois a professora semanalmente tinha de arranjar os livros literários de boa qualidade como idealizamos na proposta pedagógica por meio de empréstimos junto aos colegas, amigos e à pesquisadora, além de adquirir alguns através do próprio salário.

Por último, concluímos que a proposta de leitura analisada aqui poderia ser incorporada às classes do Bloco Inicial de Alfabetização em escolas públicas do Distrito Federal que atendem alunos das classes populares. Assim, os alunos poderiam descobrir, além do que a velha colocava na sopa para deixá-la tão saborosa, o prazer de ler e descobrir o mundo. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Ma Bernadete M; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na primeira série. Cadernos CEDES: recuperando a alegria de ler e escrever, n(14), p. 25-29, São Paulo: Cortez, 1985.
- AGUIAR, Vera T. Leitura literária e escola. 2 ed. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. BRANDÃO, M. Z. V. MACHADO. (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autentica-CEale, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival L. Leitura e política. 2 ed. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. BRANDÃO, M.Z. V. MACHADO. (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autentica-CEale, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando & Linguística. 10 ed. São Paulo: Scipione, Coleção Pensamentos e Ação no Magistério, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu – São Paulo : Scipione. Coleção Pensamentos e Ação no Magistério, 2004.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre Alfabetização. 12ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, P. Professora, sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.
- KLEIMAN, Ângela (org.), Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. de; MORAIS, A.G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: J. BEAUCHAMP; S.D. PAGEL; A.R. NASCIMENTO (orgs.), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, SEED/MEC/FNDE, Estação Gráfica, p. 69-84, 2006.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. 10 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MATENCIO, M. L. Leitura, produção de textos e a escola. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras. 2005.
- MORAIS, Arthur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- NOVA, Vera C. Leitura e Cidadania. 2 ed. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. BRANDÃO, M. Z. V. MACHADO. (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autentica-CEale, 2006.
- PAIVA, Aparecida. Estatuto literário e escola. 2 ed. In A. A. M. Evangelista; H. M. B. BRANDÃO, M. Z. V. MACHADO. (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autentica-CEale, 2006.
- PAUSAS, Ascen D. de U. A aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. Educação & Sociedade, n.71, p. 45-78, 2000.
- PINTO, V.F.F.; MACIEL, D.A. Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. Revista Diálogo Educacional, 11(32):225-245, 2011
- PLATÃO, J.; FIORIN, José Luiz. Para entender o texto: leitura e redação. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. M. M. A. Contribuições da contação de histórias e a formação de crianças leitoras. Educação Unisinos. 18, 25 – 34, 2014.
- QUEIROZ, N. L. A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília: Brasília, 2006.
- QUEIROZ, N.L; BARBATO, S.B.; MACIEL, D.A. Políticas públicas em alfabetização de jovens e adultos. Brasília, Sesi, vol. 1, 2003.
- REGO, L.B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: M.A. KATO, A concepção da escrita pela criança. 2 ed., Campinas, Pontes, p. 105-133, 1994.
- SMOLKA, A. L. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 11 ed, São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, n. 18 (suplemento), p. 67-76, 2000.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n(25), p 5-17, 2004.
- VALSINER, J. Culture and development. In J. Valsiner, Ed. Culture and human development. London: Sage, pp 49-59, 2000.
- YVOTSKY, L. S. A formação da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- YUNES, E. A leitura como experiência. In: E. YUNES; M.L. OSWALD (orgs.), A experiência da leitura. São Paulo, Loyola, p. 7-15, 2003

Ludicidade: as possibilidades de uma prática bem sucedida na alfabetização

 Magalis Bésser Dorneles Schneider *

Resumo

Este artigo tem como foco discutir a prática docente em uma classe de alfabetização e as contribuições que o emprego de atividades lúdicas pode oferecer para o aperfeiçoamento de processos de aprendizagem como a leitura e a escrita. A questão que norteia este estudo é: a prática docente lúdica promove a alfabetização e o letramento numa perspectiva emancipadora? Trata-se de um recorte de uma pesquisa etnográfica conduzida no âmbito do programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no Distrito Federal, no qual se fazem reflexões sobre a formação continuada de Professores. Este programa, ainda em andamento, tem como objetivo problematizar os resultados de aprendizagem, buscando investigar os elementos constituintes das práticas pedagógicas bem sucedidas nas classes de alfabetização das 14 Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal. Como referencial teórico, foram utilizadas as perspectivas de autores que discutem a alfabetização, o letramento e a educação emancipadora. Com base nos resultados, conclui-se que a ludicidade contribui para uma prática bem sucedida na aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando uma leitura crítica e emancipadora na alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Ludicidade. Prática docente.

Introdução

A educação emancipadora ampara-se na ação crítica e reflexiva, isto é, na superação de uma concepção ingênua da realidade. No âmbito escolar, a prática pedagógica docente pode assumir um caráter emancipatório, ou então contribuir para a manutenção de desigualdades educacionais, econômicas e sociais. A perspectiva da ludicidade nos encoraja a refletir sobre a autonomia e a transformação do fazer pedagógico em detrimento de uma alfabetização mecanicista e domesticadora (FREIRE, 1996; 2007).

Alfabetizar, ensinar a ler e a escrever, é possibilitar ao indivíduo exercer essas tarefas com competência, porém a

ação de alfabetizar, numa perspectiva emancipadora, deverá ofertar ao aluno condições de cultivar e exercer essa leitura e escrita como práticas sociais em detrimento das repetições excessivas vinculadas aos métodos reducionistas e excludentes.

O lúdico está presente no jogo, no brinquedo e na brincadeira, como uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo e, nesse processo, a criança constrói sua própria realidade, contextualizando com elementos da realidade cotidiana (KISHIMOTO, 1994). Essa dimensão voluntária da ludicidade está presente na fala e nos gestos que a criança expressa ao brincar de forma prazerosa, e ao interagir com o mundo que a rodeia (ROJAS 2007).

* Magalis Bésser Dorneles Schneider é doutora em Educação pela Universidade/UnB, é professora na UFG/Campus Jataí-GO. Pesquisadora membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"- HISTEDBR (UnB) e "Análise e intervenção pedagógicas" (UnB).

Nessa perspectiva, a educação em movimento torna a prática docente mais democrática e desperta no aluno a curiosidade, a insubmissão e a capacidade de aprender criticamente, construindo e reconstruindo o saber ensinado. Sob essa ótica, o professor é entendido como um emancipador, que faz da ação pedagógica um instrumento contra a mecanização, memorização ou qualquer outro tipo de adestramento que reproduza saberes pré-estabelecidos (FREIRE, 1996).

Esse propósito mediador de educação potencializa a criação de espaços para a escuta, a fala e o pensamento, promovendo e ampliando as capacidades intelectuais e as situações de interlocuções, cooperação e diálogos entre professor e aluno (LIBÂNEO, 2011). A alfabetização com esse caráter mediador tem o propósito de capacitar o aluno a compreender o que lê e o que escreve, visando articular a leitura e a escrita com o contexto social e político mais amplo – em outras palavras, utilizar a leitura e escrita como práticas sociais (SOARES, 2009). Os livros didáticos abordam a alfabetização associada à língua portuguesa, a junção das letras do alfabeto e a construção da escrita. Porém, é importante valorizar o papel da utilização de atividades lúdicas na alfabetização, com o intuito de articular a leitura e a escrita, tornando o indivíduo capaz de compreender e interpretar o mundo em que vive.

Sendo assim, a questão que norteia este estudo é: a prática docente lúdica promove a alfabetização e o letramento numa perspectiva emancipadora? Este artigo tem como objetivo, portanto, discutir a prática docente na alfabetização e as contribuições do lúdico para a leitura e a escrita como práticas sociais, fazendo uso de jogos, músicas, brinquedos e brincadeiras para compreender e interpretar o mundo, enfatizando seu potencial emancipador.

Este estudo justifica-se pela importância de refletir sobre as possibilidades de uma prática docente emancipadora com compromisso político e social. Alfabetizar, nesta perspectiva, é muito mais que meramente ensinar ler e escrever ou dominar os códigos linguísticos. A questão é alfabetizar refletindo e refratando (BAKHTIN, 2004) sobre uma realidade concreta (FREIRE, 1996).

Parte-se do pressuposto de que a utilização de atividades lúdicas no processo de alfabetização faz com que os alunos percebam algumas das dimensões sociais e políticas da linguagem em detrimento de uma transmissão e uma reprodução de conhecimentos descontextualizados. O lúdico suscita a curiosidade e a criatividade na promoção de uma alfabetização problematizadora, além de fazer apreender a realidade com uma perspectiva crítica.

O presente texto trata-se de um recorte de uma pesquisa etnográfica, conduzida no âmbito do programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no Distrito Federal, promovido pela SEDF, no qual se fazem reflexões sobre a formação continuada de professores. Este programa, ainda em andamento,

tem como objetivo problematizar os resultados de aprendizagem, buscando investigar os elementos constituintes das práticas pedagógicas bem sucedidas nas classes de alfabetização das 14 Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal.

A seguir, serão apresentadas as possibilidades educacionais evidenciadas por duas professoras do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas do Distrito Federal, que aliam atividades lúdicas a sua prática docente, especialmente durante o processo de alfabetização.

A prática docente crítica

“Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida.” (FREIRE, 1997, p. 11). Aperfeiçoar a prática pedagógica numa concepção social e crítica requer um tipo de problematização que mobilize instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e transformação da realidade (SAVIANI, 2008). Além disso, Saviani (2008) afirma também que a práxis educativa corresponde à unidade teoria-prática, e que uma reflete a outra. Por isso, a prática significativa não poderá estar desvinculada das ações de conhecimento, de identidade, de avanço e de reflexão acerca das contradições. Freire (1996) afirma que uma prática pedagógica séria e comprometida educa para que os educandos participem das experiências políticas, ideológicas, gnosiológicas e éticas.

A prática docente crítica não pode encarar com passividade as questões contraditórias da realidade, como afirma Freire:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos descamisados e a prática em favor dos cambados e contra os descamisados, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos (FREIRE, 1997, p. 18)

A prática docente reflexiva e crítica é frequentemente o método utilizado pelo educador que é inquieto, instigador, humilde e persistente. Educador esse que ensina conteúdos, mas também ensina a identificar as contradições da realidade, em detrimento de uma memorização mecânica e de uma educação alienante. A prática docente reflexiva exige consciência do inacabamento (FREIRE, 1996) do ser humano, pois um ser consciente do inacabamento procura sempre ser mais.

Isso sugere que uma prática pedagógica crítica move-se através das esferas da teoria e da prática com unicidade e com aspirações de liberdade e de consciência, tendo como ponto de partida a postura de educadores que assumem a sua ação educativa como transformadora. Essa prática pedagógica crítica suscita transformações na conscientização dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma possibilidade para uma educação transformadora de superação das exclusões e de rompimento com a alienação e a barbárie. A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma educação para libertação da opressão capitalista a partir da prática social (problematização), dos instrumentos teóricos e práticos (instrumentação) e da incorporação de elementos integrantes da vida dos educandos (catarse) (SAVIANI, 2008).

Em resumo, a prática docente emancipadora exige reconhecer que a educação é invariavelmente um processo ideológico. (FREIRE, 1996) E a palavra, o signo, na alfabetização fazem parte desse arcabouço ideológico, pois refletem e refratam valores sociais, visto que todo produto ideológico parte de uma realidade (BAKHTIN, 2004).

Letramento e alfabetização

A discussão sobre o letramento no Brasil é fundamentalmente distinta do debate estabelecido em outros países, como a França e os Estados Unidos, pois em nosso país o letramento surge arraigado ao conceito de alfabetização, e isso tem ocasionado uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento:

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. (SOARES, 2003, p. 9).

Os estudos referentes ao letramento acompanham a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, a partir da

emergência do Estado como unidade política. Tais estudos estiveram presentes desde a formação de identidades nacionais, no desenvolvimento das ciências, na emergência da instituição escolar, e no aparecimento das burocracias letradas. Portanto, o fenômeno do letramento acompanhou as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas mediante uso intensivo da escrita (KLEIMAN, 1995).

No início do século XXI, cerca de vinte milhões de brasileiros encontravam-se analfabetos, representando cidadãos que possuíam apenas rudimentos de leitura e escrita. Contudo, esperava-se que os trabalhadores urbanos tivessem no mínimo condições de ler e compreender avisos, ordens e instruções. Havia campanhas de alfabetização criadas pelo governo federal, cujo objetivo era ensinar a decifrar palavras simples, porém a quantidade de analfabetos era contínua em decorrência dos sistemas escolares inadequados e das condições sociais de desigualdades (CARVALHO, 2012).

Levando isso em consideração, os estudos começaram a descrever as condições de uso da escrita e os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, que muitas vezes são analfabetos, porém estão inseridos em um meio altamente letrado. Pessoas destes tipos de grupos podem não dominar propriamente o código linguístico da escrita, mas já sabem distinguir o uso social das palavras. A palavra “letramento” não está dicionarizada com um conceito único. Há uma diversidade de estudos, visto que o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social. Essa prática está relacionada à capacidade de escrever de modo a tornar significativa a interação oral pressuposta, apesar de não envolver necessariamente as atividades específicas de leitura ou escrita (KLEIMAN, 1995).

Soares (2009), com dificuldades em dar um único significado para o letramento, definiu-o como o conjunto das práticas sociais de leitura e escrita, sendo mais propriamente o estado ou condição que um indivíduo adquire ao apropriar-se da escrita e das práticas sociais envolvidas nesta prática. Dessa maneira, ser letrado consiste em adquirir não somente as habilidades de ler e escrever, mas de utilizar a leitura e escrita na sociedade. Assim, letramento não é

(...) algo que as pessoas têm ou não têm, mas ele é contínuo, variando do nível mais elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais. (SOARES, 2009, p. 89).

Soares (2009) também diferencia “alfabetizado” de “letrado” a partir da extensão e qualidade do domínio da leitura e da escrita. Ele argumenta que uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, lê e escreve, sabe o que os sons e as letras representam, mas não é necessariamente usuário da leitura e escrita na vida social. Um exemplo são as pessoas alfabetizadas que podem ter pouco ou nenhum contato com a escrita através de jornais, livros, revistas, documentos e outros tipos de texto. Letrado é a pessoa alfabetizada que utiliza a escrita e a leitura com desenvoltura e propriedade para cumprir determinadas atribuições sociais e profissionais (CARVALHO, 2012).

Ferreiro (1993) sugere que a escrita vai muito além de produções gráficas por parte das crianças, pois é necessário interpretá-las. Produzir a língua escrita é muito mais que decifrar marcas feitas, pois a língua escrita tem uma multiplicidade de usos sociais. Por isso, uma criança quando chega à escola traz experiências cotidianas do uso da leitura e escrita mesmo antes de ser alfabetizada.

Paulo Freire (2007) atribui à alfabetização um momento de organização reflexiva do pensamento com intuito de desenvolver uma consciência crítica, capaz de inserir o educando no processo de democratização da cultura e de libertação. E o letramento torna-se necessário, pois traz consequências políticas, econômicas, culturais para os indivíduos que se apropriam da língua escrita, tornando isso parte das suas vidas como meio de expressão, comunicação e leitura de mundo (Cf. FREIRE, 1989).

Metodologia de Pesquisa

Esta pesquisa está inserida no projeto “Análise e intervenção pedagógicas: o PNAIC no Distrito Federal”. O objetivo desta pesquisa, além da complementação do processo de formação continuada dos articuladores pedagógicos/orientadores de estudo e professores alfabetizadores, é apresentar as práticas pedagógicas que merecem ser publicamente valorizadas, quer pelo exemplar desempenho dos seus alunos no processo de alfabetização, quer pela criatividade e compromisso político-ideológico das instituições e dos seus agentes específicos.

Esta pesquisa utiliza metodologias qualitativas, tais como entrevistas, questionários e observações, tendo como finalidade a compreensão dos fenômenos educativos e dos sujeitos envolvidos. O percurso percorrido foi de uma pesquisa etnográfica, com especial ênfase no método de observação participante, na qual a observação e a participação entrelaçam-se. O etnógrafo participa ativamente da vida diária das pessoas por um período longo de tempo, observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas, coletando qualquer dado que esteja disponível (FLICK, 2004). A investigação ocorreu em duas escolas públicas do Distrito Federal no período de agosto a novembro de 2014. Uma das turmas era composta por 15 alunos, enquanto a outra era um pouco mais numerosa, totalizando 24 alunos.

A prática docente com ludicidade: possibilidades emancipadoras

Além da entrevista e da aplicação do questionário, a fim de compreender melhor como era a prática pedagógica das professoras e quais eram as práticas bem sucedidas com reflexos na aprendizagem, a pesquisa do processo de alfabetização foi realizada a partir da observação de três situações pedagógicas. Duas dessas situações ocorreram com a professora do primeiro ano, que propôs a realização de dois jogos matemáticos: “Pintando o sete” e “Esquerdinha”. As instruções para esses jogos foram apresentadas através de uma leitura coletiva das regras, e em seguida um aluno exemplificou como se jogava.

No dia do jogo “Pintando o sete” estavam presentes nove alunos. Inicialmente todos estavam sentados em círculo no

chão da sala. Para começar a explicação do jogo, a professora primeiramente explorou o título do jogo fazendo indagações sobre o significado da expressão “pintando o sete”. Em seguida, ela explicou que significa dizer que uma pessoa estava aprontando, fazendo travessuras. Logo após essas considerações iniciais, a professora perguntou sobre o que eles precisavam saber para entender o jogo, e os alunos responderam que precisavam das instruções.

A professora foi além e perguntou em quais diferentes situações era necessário ler as instruções. As respostas dos alunos estavam relacionadas à montagem de um guarda-roupa e ao uso da televisão. Num segundo momento foi apresentado um cartaz com as regras do jogo e os materiais que seriam utilizados. Para jogar o “Pintando o sete” foram utilizados dois dados (o primeiro com pontinhos e o segundo com números), duas cartelas, sendo a primeira com os números 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 e 12 e a segunda apenas com o número 7, repetido sete vezes.

Nessa primeira situação, dois alunos foram convidados para demonstrar o jogo. O primeiro aluno jogou os dados e em seguida somou, logo marcou na cartela o número que representava o resultado da soma. O segundo aluno fez do mesmo modo, jogando e somando os valores e marcando na cartela o resultado. Quando a professora percebia que os alunos não estavam compreendendo, pedia para os alunos jogarem mais uma vez. O objetivo do jogo era marcar a primeira cartela. O primeiro a marcar todos os números sete perdia e vencia aquele que marcasse todos os demais números. O jogo foi jogado em trios e um dos combinados era autorizar por meio da frase: “Eu te autorizo a jogar” para que o próximo aluno prosseguisse.

Assim que o jogo começou, o dado utilizado foi o de pontinhos. Para chegar ao resultado os alunos contavam os pontinhos que estavam nos dados. Os alunos aparentavam estar empolgados com o jogo e os resultados. Um momento de destaque era que cada aluno somava os seus números e também conferia a soma da operação do colega para ver se estava correto. Quando uma criança marcava o sete a reação era de rir bastante, demonstrando que estava sabendo lidar com a questão que poderia perder o jogo. A professora foi muito atenciosa com atendimentos individuais para saber se todos estavam compreendendo e jogando da maneira correta.

Numa segunda etapa, os dados de pontinhos foram trocados por dados que tinham números. As crianças demonstravam mais dificuldade na realização da adição com os números. A maneira utilizada pela maioria para obter o resultado continuava sendo contar nos dedos. Como o jogo estava demandando bastante tempo de aula, a turma se reuniu novamente sentada no chão e a partir de um diálogo decidiram que os vencedores deveriam ser o aluno que tinha marcado menos ou nenhuma vez o número sete, ou aquele que faltava marcar menos na cartela com os números de dois a doze. A avaliação dessa atividade pedagógica foi realizada de maneira coletiva, com a professora perguntando se os alunos tinham gostado do jogo, de qual dado tinham gostado mais e como fizeram para determinar os resultados.

Já na segunda atividade lúdica com a matemática estavam presentes treze alunos. O jogo utilizado foi a “Esquerdinha”, que tem por objetivo trabalhar a posição da

numeração decimal. A professora mencionou que para esse jogo o objetivo era trabalhar a transição do concreto para o lógico. Para vencer o jogo, a criança tinha que ser a primeira a formar um “grupão”. O “grupão” é uma maneira de denominar uma centena escolhida pela turma. O jogo era para ser jogado em trio, porém como haviam 13 crianças, a professora organizou três grupos com três crianças e um grupo com quatro crianças.

Os materiais utilizados para o desenvolvimento do jogo foram: palitos; ligas elásticas; um tapetinho dividido em três partes, na qual o “grupão” correspondia às centenas, os “grupos” às dezenas, e os “soltos” às unidades; fichas numéricas; e, finalmente, dois dados para cada grupo. As crianças já tinham jogado esse jogo em outro momento, porém há muito tempo. Para explicar as regras do jogo, a professora utilizou duas crianças mais uma vez. Inicialmente a professora fez indagações do tipo: “dez grupos de dez formam o quê?” E as crianças respondiam que formava um “grupão”. Em seguida a professora tirou “par ou ímpar” com duas crianças para saber quem jogaria primeiro.

A primeira criança jogava os dois dados e o resultado era a quantidade de palitos que ela pegaria. O resultado da primeira criança foi oito. Logo, ela pegou os oito palitos, porém não colocou a ficha com o número correspondente. Então a professora perguntou para turma o que estava faltando e a turma respondeu que faltava colocar a ficha com o número oito. Depois de colocar a ficha, a criança tinha que autorizar o próximo colega a jogar. Em seguida, a segunda criança também jogou. A turma ficou agitada, pois queriam todos jogar logo. A professora fez mais duas demonstrações e, então, a turma pôde jogar. Quando a turma já estava organizada em seus determinados grupos, a maneira utilizada para saber quem seria o primeiro jogador era o “zerinho ou um” e depois o “par ou ímpar”. A professora visitava cada grupo para entender a ordem dos jogadores.

No desenvolvimento do jogo algumas crianças demoravam a contar o número que tinha saído no dado, pois perdiam a conta e começavam novamente. O grupo que tinha quatro crianças demorava mais, pois os alunos tinham mais dificuldade em contar. Em alguns momentos as crianças contavam a quantidade a mais do que tinham e não percebiam.

Enquanto isso, a professora passava de mesa em mesa, fazendo comentários individuais. Ela reforçava que quando os alunos tinham dez palitos soltos, formava um grupo. Além disso, fazia perguntas do tipo: “Quantos palitos faltam para formar um grupo?” Se o aluno tivesse 14 palitos ela perguntava: “E os que sobraram, onde você colocará?”.

Para finalizar a atividade a professora pediu que eles se sentassem no chão para que a turma fizesse os comentários sobre o jogo. A pergunta norteadora para o debate foi: “você gostaram de jogar?”. As respostas variaram de positivas a negativas. Observou-se que os alunos que não tinham gostado do jogo eram aqueles que não haviam ganhado. Com isso, a professora perguntou se eles não tinham gostado do jogo pelo fato de não terem sido vencedores ou se não haviam gostado do jogo em si, e direcionou o debate à importância de competir em um jogo e não valorizar apenas a vitória.

Além das observações nas situações pedagógicas com o uso da ludicidade, a professora indicou, tanto na entrevista quanto no questionário, que fez uso de recursos pedagógicos tais como: material concreto, música, brincadeiras, e jogos lúdicos para o desenvolvimento do alfabetizar-letando em conjunto com a matemática. A professora ressalta:

Trabalhar para a prática ser bem sucedida... É... Eu acho que a questão da alfabetização com foco no letramento é fundamental: o trabalho intenso com o material concreto, que eles precisam nessa fase, e a ludicidade tem que tá presente, a gente precisa brincar, cantar, pular, jogar né?! [...] a questão da inclusão a gente não pode esquecer, e eu acho que a intencionalidade pedagógica também não. Você tem que saber pra quê que você tá fazendo aquilo ali, né?! Qual sua intenção? Eu acho que esses são pontos muito importantes mesmo

A situação vivenciada com a professora do segundo ano foi com brinquedos, que as crianças poderiam comprar ou trocar. Os alunos trouxeram de casa brinquedos usados e a professora trouxe mais alguns para aqueles que se esqueceram da tarefa. Assim que todos se reuniram, foi pedido que cada aluno mostrasse o que tinha levado. A professora instruiu que cada um mostrasse o que havia trazido, e falasse se queria vender ou comprar. As regras de troca foram estabelecidas antes da atividade começar, deixando claro a todos que não era permitido “destrócar” e nem brigar.

No decorrer da atividade os alunos começaram a entender melhor, de uma maneira lúdica, o que é troca e o que é venda. A professora articulou a atividade com o livro *A Economia de Maria de Telma Guimarães Castro Andrade*, que conta a história de duas irmãs gêmeas que agem de forma bem diferente quando o assunto é dinheiro. De formas diferentes, elas aprendem que economizar é muito bom, exceto quando se trata de carinho, amor e afeto. Na história, as duas ganham cofrinhos da madrinha, porém uma das meninas não queria nem saber de guardar dinheiro, comprando tudo o que via, enquanto a outra já sabia poupar desde pequena, imaginando que economizar só iria fazer bem. O livro trabalha a educação financeira e relata situações sobre a venda de brinquedos.

Os alunos organizaram os brinquedos em fileiras, como em uma feira. A maioria dos brinquedos eram bonecos de brindes de lojas de alimentação, carrinhos, entre outros. A professora trabalhou o reconhecimento do valor monetário e o sistema decimal nas etiquetas confeccionadas pelos alunos. Assim, a sala virou uma espécie de feira de camelôs e comerciantes, que negociavam valores e calculavam para saberem quanto precisavam passar de troco nas compras. Outro detalhe interessante foi a curiosidade dos meninos em adquirir brinquedos “de meninas”. Ao encerrar a atividade, a professora fez uma pequena avaliação com a turma sobre o desenvolvimento da atividade.

Os critérios selecionados pela professora para uma prática bem sucedida foram os que conduzem os alunos a

aprenderem os conteúdos a partir de uma metodologia de brincadeiras, jogos e atividades diferentes do modo tradicional. Jogo, imagens, vídeos, música, contação de histórias, receitas de alimentos, recortes de revistas, colagens são algumas das atividades que a professora utilizava para tornar a sua prática bem sucedida e inovadora. A prática docente tinha o propósito de trabalhar as dificuldades de aprendizagem, incluir aqueles alunos que eram mais tímidos e trabalhar o compartilhamento de informações, ideias e o diálogo de uma maneira prazerosa.

No que se refere aos elementos de uma prática bem sucedida, a professora afirma na entrevista que estes estão presentes em jogos e atividades lúdicas, como as receitas e as atividades matemáticas. Ela disse, também, que compreende o lúdico não apenas como jogos e brincadeiras, mas como atividades que proporcionam interação e socialização.

Análise e discussão

No decorrer da pesquisa de campo, ficou evidente para a pesquisadora que as professoras procuraram explorar ao máximo as atividades lúdicas, relacionando-as com a matemática, valores, interações e comunicações. Nas atividades de jogos não houve perdedores ou ganhadores, mas sim a criação de espaços para ludicidade e diálogo. Todos foram instigados a expressarem suas ideias. Kishimoto (1997) ressalta que o lúdico, a partir do brincar (objeto concreto), proporciona o desenvolvimento da afetividade, do convívio social e das faculdades mentais, facilitando a apreensão da realidade.

As professoras desenvolveram as atividades a partir de livros infantis, da leitura e do faz de conta literário (PERROT, 2008), demonstrando comprometimento com a ludicidade, com o planejamento e com a sequência didática na alfabetização. O texto literário serve de base para a criação de textos visuais, musicais, estimulando o senso crítico e a criatividade dos educandos leitores, espectadores e ouvintes. Assim, as histórias lidas ajudam a produzir novas histórias, únicas para cada leitor (ZAPONE et al, 2009).

Além disso, elas utilizaram materiais simples e lúdicos para trabalharem o ensino da subtração. Criaram situações-problema para que os alunos pensassem em soluções e contextualizassem com os conhecimentos prévios e com a realidade. Dessa forma, o lúdico e o concreto foram essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático durante essas atividades.

Alguns valores éticos foram trabalhados, como por exemplo através da tentativa de associar as atividades lúdicas com a questão da alteridade, que, sucintamente, pode ser definida como a habilidade de se colocar no lugar do outro, sabendo o momento de ouvir e falar. Identificamos que a professora tinha a intencionalidade e a responsabilidade de ter uma relação horizontal com seus alunos. Nessa relação direta, o professor não é portador de verdades, nem faz seu discurso de cima para baixo. No momento em que a professora instigou os alunos a falarem e a comentarem os jogos, ela possibilitou a construção do conhecimento. Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimentos ou fazer o aluno reproduzir saberes, mas criar possibilidades para a produção

e construção, pois ler e escrever abrem possibilidades para o diálogo e para a transformação do mundo. Aprender de maneira lúdica atribui significado, mexe com o imaginário, torna os alunos autônomos, criativos, felizes e cooperativos (KISHIMOTO, 2008).

O letramento esteve presente quando a professora explorou os conhecimentos prévios e articulou o lúdico com as situações-problema, demonstrando que os números, as adições e as subtrações fazem parte do dia-a-dia. A ludicidade, por sua vez, insere-se no processo de aprendizagem como uma linguagem universal, com uma nítida função social, através de aplicações práticas e concretas.

A palavra é um fenômeno ideológico, pois incorpora valores culturais, opiniões, concepções e contradições. Por isso, o docente tem que considerar a polifonia de vozes que permeiam a alfabetização e utilizar o lúdico como um meio de aprendizagem e de reflexão da realidade (BAKHTIN, 2004). O lúdico não pode ser visto como uma solução ou receita, mas como uma possibilidade de melhorar a aprendizagem dos alunos e fazê-los refletir e confrontar essa realidade, muitas vezes hegemônica e alienante.

Soares (2003) argumenta que alfabetizar na perspectiva do letramento é muito mais que meramente ler e escrever, ou dominar os códigos linguísticos, mas é fazer uso de um conjunto de habilidades de leitura e escrita para atender as exigências sociais. A alfabetização que visa o engajamento do aluno precisa compreender a linguagem como uma construção resultante das perguntas sobre as concepções: de quê, como, quando e por que aprender ler e escrever (DANYLUK, 1991).

Depois que as professoras contextualizaram os conteúdos das aulas com objetos e situações concretas, elas puderam proporcionar uma aprendizagem significativa. Ferreiro (1993) salienta que cada criança tem as suas estratégias, seu ritmo e sua maneira própria de aprender, relacionar e distinguir as letras e os números. Alfabetizar e letrar significam desenvolver habilidades em atividades de leitura e escrita, mostrando o uso como prática social e o uso social dessa leitura e escrita. Alfabetização e letramento não são processos independentes, mas indissociáveis (SOARES, 2003).

Considerações Finais

A prática docente lúdica potencializou as possibilidades de uma aprendizagem emancipadora, fazendo com que os alunos pensassem e se relacionassem com a realidade. As professoras demonstraram que a ludicidade aliada ao ensino é uma maneira eficaz para que a prática docente seja bem sucedida, pois rompe com a perspectiva tradicional do ensino-aprendizagem ancorada na simples reprodução do conhecimento, promovendo assim a autonomia. As aulas foram mais instigantes, interativas, prazerosas num processo de alfabetização mais problematizador e crítico.

Como a pesquisadora pôde observar, dessa maneira, calculando, brincando e lendo, o aprendizado tornou-se mais fácil, desafiador e menos monótono e massificante.

Os resultados positivos da prática docente lúdica parecem indicar que os alunos precisam ter mais espaços para discutir as suas realidades, pensar, fazer escolhas, dialogar e problematizar

seus próprios saberes. Certamente, aulas mais interativas, reflexivas, com práticas diferenciadas irão gerar propostas democráticas e participativas para melhorias da aprendizagem na alfabetização e, conseqüentemente, da educação no Distrito Federal e no Brasil.

Isoladamente, as possibilidades emancipadoras do educador solitário não serão suficientes para melhorar radicalmente a

educação no país, nem no mundo. Contudo, práticas docente voltadas para a emancipação humana poderão trazer contribuições que estimulem soluções e pensamentos alternativos para os problemas da realidade. Entre outras coisas, elas poderão servir como propostas para discussão e tomada de consciência das necessidades sociais e educacionais, tornando possível a mudança de realidades e de vidas a partir da educação. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DANYLUK, Ocsana S. *Alfabetização Matemática: o cotidiano da vida escolar*. Caxias do Sul: EDUCS, 1991.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FLICK, UWE. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 30 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2007.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1997.
- _____. *1921 – 1934. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- _____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos et al. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CESPED/Editora Puc Goiás, 2011.
- PERROT, Jean. Os "livros-vivos" Franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 33-53.
- ROJAS, Jucimara. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. 10ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> acesso em 26 de março de 2015.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. 2ª Ed. São Paulo: editora brasileira, 1988.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. *Uma história da matemática escolar no Brasil*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2007.
- ZAPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. *Afinal, o que é literatura?* In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula

 Amaralina Miranda de Souza *

Resumo

Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa “Alfabetização: reflexões sobre a formação continuada de professores e resultados de aprendizagem”, vinculado à Universidade de Brasília/UnB. A presente pesquisa objetivou identificar as práticas pedagógicas inclusivas em duas classes de Integração Inversa de alfabetização, em duas escolas da rede pública do Distrito Federal. A presença de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) em turmas do ensino regular traz à escola novos desafios, principalmente no sentido de terem que se adequar para responder à diversidade de demandas educacionais de todos os seus alunos. A metodologia deste trabalho, de caráter qualitativo, utilizou como estratégias: a observação participante; a aplicação de questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras das duas salas (regular e de recursos multifuncionais), com os gestores das escolas, com os coordenadores das respectivas Regionais de Ensino, e com os pais. Também utilizamos a análise de documentos institucionais e dos registros da trajetória de aprendizagem dos estudantes com NEEs pesquisados. Os resultados parciais apontam para identificação de alguns elementos que podem ser caracterizados como indicadores de práticas pedagógicas inclusivas, tais como o planejamento flexível, o uso de materiais diversificados como apoio, a organização da sala de aula e o uso de estratégias pedagógicas diversificadas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Eles apontam também para a necessidade de reorganização da escola, da formação continuada dos professores e da organização do trabalho pedagógico, visando o atendimento à diversidade das demandas educacionais de todos os alunos que devem ser sempre considerados especiais.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inclusivas; Necessidades Educacionais Específicas;

Introdução

As políticas públicas brasileiras vigentes se amparam em leis e resoluções que visam à atenção para a educação inclusiva, e em seus diversos dispositivos têm prevista a garantia aos direitos de acesso à educação de qualidade para todos os alunos. Sabemos, porém, que a inclusão efetiva dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) ainda encontra-se precária em muitas escolas em nosso país. Via de regra, escutamos justificativas de que a escola e o professor não estão preparados para atender a estes alunos. Esse é um argumento que não se sustenta mais, uma vez que - independentemente de qual seja a demanda do aluno - é

compromisso da escola organizar-se para receber todos os alunos e do professor preparar-se, ser proativo e buscar conhecer o seu aluno através de um diálogo permanente que o faça protagonista do seu processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que o propósito dessa pesquisa não é fazer estudos comparativos das realidades observadas nas duas turmas, mas conhecer cada realidade, para compreender cada uma, no sentido de buscar analisar a realidade das escolas pesquisadas e favorecer reflexões a respeito da inclusão escolar dos alunos com NEEs. Além disso, essa pesquisa busca compreender em que medida a formação do professor e a organização da escola podem ser

* Amaralina Miranda de Souza é professora da Universidade de Brasília/UnB, na Faculdade de Educação, na Área de Educação Inclusiva.

responsáveis por maior ou menor consideração desse paradigma da inclusão na escola.

A pesquisa, portanto, tem como princípios norteadores: estudar práticas vivenciadas na sala de aula desses professores e analisar quais dimensões dessa prática podem ser consideradas inclusivas.

É de suma importância compreender que entre as crianças de uma turma existe um grupo que – para além das dificuldades inerentes ao sistema e das demais dificuldades sociais – apresenta necessidades educacionais específicas, e que ao longo do tempo esse grupo foi excluído por suas singularidades e, sobretudo, por causa da dificuldade da escola e dos professores em compreenderem suas potencialidades e não lhes oferecerem oportunidades concretas frente às suas necessidades educacionais. Essas crianças são plenamente capazes de aprender. Contudo, sem o apoio adequado, elas não conseguem. Embora tenham o direito à educação de qualidade, esse direito não é efetivamente atendido, e a grande maioria não consegue avançar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O que será que falta além do respeito aos seus direitos de crianças? Talvez professores formados e capacitados para atenderem à diversidade de demandas educacionais presentes na sala de aula? E a escola, como pode se organizar para favorecer as condições e meios para que todos aprendam? Esta pesquisa buscará, através do estudo de duas realidades observadas em classes de integração inversa, apresentar dados e discussões que possam esclarecer esse desafio que ainda enfrentamos em nossa realidade educacional, em Brasília pelo menos: exclusão escolar das crianças e jovens com necessidades educacionais específicas.

Antecedentes

Em sintonia com outras políticas de inclusão, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) integra, desde 2013, no seu programa de formação de professores alfabetizadores, a educação inclusiva como um espaço efetivo a ser trabalhado no curso que oferta em parceria com o MEC, com a compreensão de que

(...) a educação inclusiva, a educação especial, integra a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o atendimento às necessidades específicas dos alunos.

Além disso, o PNAIC também aponta que

(...) o Atendimento Educacional Especializado-AEE deve estar contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola (...) para colocar-se de acordo com as normas federais, estaduais e municipais. (PNAIC, 2014, p. 15)

Com o objetivo de estudar o desenvolvimento e a implementação dessas políticas, o grupo de pesquisa PNAIC/CNPq/MEC, iniciado em agosto de 2014 na UnB sob a coordenação do CEAM/CFORM, que também é responsável pela coordenação geral das ações de formação do PNAIC na UnB, passou a integrar pesquisadores e bolsistas de graduação, envolvidos com os cursos de formação de Formadores, Orientadores de Estudos e Professores Alfabetizadores da Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

Este projeto parte do pressuposto de que a formação de professores no contexto da educação básica, mais especificamente centrada na alfabetização das crianças, é um esforço necessário, pois tais formações tendem a favorecer a qualidade do ensino ministrado, além de serem uma das condições fundamentais para o desenvolvimento do processo escolar, com aprendizagens significativas e motivadas. O PNAIC é uma ação efetiva do MEC, em parceria com as Universidades, com o intuito de investir em pesquisa para conhecer melhor essa realidade e poder trazer oportunidades concretas para o alcance desse objetivo.

Nessa perspectiva, muitos paradigmas educacionais também sofrem mudanças significativas, conduzindo a novos olhares sobre a prática docente e a atuação do professor. Essa realidade exige que o professor reflita sobre suas metodologias a fim de verificar como estas têm realmente promovido um ensino de qualidade, que alcancem a todos os alunos indistintamente. Todas as escolas, por princípio e por obrigação legal, deverão estar preparadas para receber a todos os alunos, isto é, eles devem ser naturalmente inclusivos, e estarem organizadas para atender bem a todos os alunos. A esse respeito Mantoan (1997) comenta:

(...) As escolas inclusivas, portanto, propõem a constituição de um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades. A inclusão gera uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos e pessoal administrativo para que obtenham sucesso na escola convencional. (MANTOAN, 1997, p. 121)

A perspectiva inclusiva, que já estava integrada nos cursos de formação ofertada pela Coordenação de Formação Continuada de Professores (CFORM/UnB), foi integrada também na pesquisa e tem como princípio norteador a complementação da formação continuada do professor do ensino fundamental, com foco nos professores do bloco das séries iniciais, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Além disso, se estuda nesses cursos as práticas vivenciadas na sala de aula desses professores, analisando aspectos positivos e negativos de tal prática, nesse caso, identificando práticas pedagógicas que possam ser consideradas inclusivas.

Busca-se com isso, também, a formação do aluno da graduação e a socialização dos resultados da pesquisa, realizando devolutivas às escolas e ao sistema educativo. A partir desses dados, procura-se produzir relatórios e artigos científicos para publicações, apresentações em congressos, conferências, eventos científicos, assim como relatos de experiências e elaboração de relatórios de pesquisa, com a finalidade de atingir os objetivos gerais e específicos propostos pelo Projeto de Pesquisa/UnB/CEAM.

Metodologia da Pesquisa

Para esta pesquisa optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa¹. Nesse caso, ela se norteia para identificar – no âmbito das classes de integração inversa indicadas – as práticas pedagógicas voltadas para o atendimento às Necessidades Educacionais Específicas dos alunos, consideradas, portanto, como inclusivas.

O objetivo geral desta pesquisa é, justamente, investigar os elementos constituintes das práticas pedagógicas bem sucedidas em classes de alfabetização, pertencentes às quatorze Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal. O recorte da nossa pesquisa, aqui explicitado, tem como objetivos específicos identificar as práticas pedagógicas inclusivas, que levam em consideração a diversidade de demandas educacionais dos alunos em duas classes nominadas de Integração Inversa, com o olhar voltado para a alfabetização de crianças com NEEs incluídas no ensino regular, para compreender a sua aproximação e /ou distanciamento com a formação dos professores das turmas pesquisadas. Objetivamos também observar a interlocução das práticas pedagógicas realizadas na sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para favorecer a inclusão dos alunos com NEEs participantes da pesquisa.

Estabelecidos os objetivos, foram realizados encontros de estudos e discussões sobre o processo da pesquisa pela equipe de pesquisadores, considerando a indicação das escolas e respectivas classes e sujeitos participantes da pesquisa pelo coordenador de estudos do PNAIC e das respectivas Regionais de Ensino do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. A pesquisa foi então estruturada em 5 (cinco) momentos, a saber:

1. Fase exploratória: diagnosticar a realidade da escola e da classe e, assim, elaborar o plano de observações e demais estratégias para a coleta das informações a serem realizadas nessa classe e em outros ambientes relacionados da escola em que o aluno, em observação, era atendido. Nesse estágio, foi definido o recorte da pesquisa, assim como a identificação dos critérios adotados pela escola/professor para indicar a classe a ser estudada, para definição também dos elementos considerados como práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas, a serem observados;

2. Fase do Planejamento das ações gerais da pesquisa: a) elaboração do cronograma para realização dos procedimentos e estratégias de pesquisa; b) formalização do aceite da escola e dos sujeitos envolvidos e a autorização dos pais dos alunos participantes da pesquisa; c) análise de documentos institucionais, como Projeto Político Pedagógico (PPP), histórico detalhado do desempenho escolar dos alunos envolvidos; d), Observação simples em sala de aula (10 observações), definidas durante o semestre, para registro das práticas pedagógicas realizadas pelos professores ou professoras das turmas elegidas para a pesquisa; e) entrevistas com os sujeitos envolvidos, nos contextos pesquisados, incluindo com a família dos alunos com NEEs.

3. Realização e Acompanhamento da pesquisa no campo. Reuniões preparatórias e de acompanhamento semanais da equipe de pesquisadores (pesquisadora e bolsistas), e

reuniões quinzenais com a coordenação geral da pesquisa, com a participação de todos os coordenadores de estudo para coordenação e acompanhamento do processo global da pesquisa em realização, nas 14 Regionais de Ensino do Distrito Federal. Elaboração e validação dos instrumentos da coleta de informações e dos elementos a serem observados na sala de aula sobre a prática pedagógica da professora, em especial no que diz respeito à perspectiva inclusiva integrada.

4. Registros das observações da prática pedagógica na sala de aula. Organização das informações obtidas nos diversos registros, por meios dos instrumentos aplicados e estratégias utilizadas, como gravações das entrevistas, análises de vídeos e análises de documentos.

5. Elaboração e divulgação do Relatório Final, com os resultados da pesquisa. Análise e discussão das informações obtidas à luz dos fundamentos teóricos metodológicos estudados, para responder aos objetivos da pesquisa, produzir e divulgar, primeiro para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, contexto maior da pesquisa e as escolas participantes e todos os sujeitos envolvidos, inclusive os pais dos alunos das turmas observadas, o Relatório Final da pesquisa e os seus possíveis desdobramentos interinstitucionais.

Por meio de um roteiro de perguntas semi-estruturadas para nortear a investigação, os pesquisadores buscaram proporcionar o ambiente mais natural possível para que os sujeitos se sentissem à vontade para relatarem experiências e suas opiniões. Os roteiros foram validados pela equipe e para cada sujeito participante foi seguida uma estratégia, a fim de abordar, de forma objetiva, as diversas percepções, pensamentos e intervenções que compõem a prática pedagógica.

O trabalho teve acompanhamento com orientações semanais da pesquisadora com as bolsistas para elaboração de instrumentos e estratégias para os contatos com docentes, aluno e pais, sujeitos da pesquisa. Além das orientações quinzenais foram feitas indicações de leituras e discussão para a fundamentação teórica básica necessária, a fim de promover uma maior segurança na observação das práticas pedagógicas inclusivas.

Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas classes de integração inversa, que inclui alunos com NEEs, de duas escolas públicas do Distrito Federal, indicadas pela coordenação pedagógica das respectivas Regionais de Ensino. Uma era situada na Região Administrativa (RA) de Sobradinho, na periferia de Brasília, e a outra na RA do Plano Piloto e Cruzeiro, situada na região Central de Brasília.

A **Escola 01**, localizada na Região Administrativa de Sobradinho, é uma instituição de ensino público da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os dados de matrícula foram obtidos junto a

Secretaria da Escola, e contabilizam um total de 569 alunos, assim distribuídos por ano/turno: 1º ano matutino, 52; vespertino, 60; 2º ano matutino, 51; vespertino, 49; 3º ano matutino, 16; vespertino, 56; 4º ano matutino, 84; vespertino, 57; 5º ano matutino, 85; vespertino, 59. Nos dados sobre docentes, a escola possui 12 professores em sala de aula, considerando o atendimento aos 46 alunos especiais. Existe também o Atendimento Especializado, que é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais e nas salas de aula Regular. A escola tem como propósito atender os alunos respeitando o tempo de aprendizagem e desenvolvimento de cada um, fazendo uso das características da pedagogia de projetos, entendendo que essa formação possibilita ao educando uma formação para o exercício da cidadania.

A **Escola 02** está localizada na região administrativa de Brasília, e também é uma instituição de ensino público da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ela funciona nos turnos matutino e vespertino. Na época da pesquisa a escola registrava 241 alunos, sendo 121 no turno matutino e 120 no vespertino. Havia quatro classes de ensino especial com 23 alunos, sendo que três dessas classes atendem alunos com deficiência intelectual. A outra classe atende alunos com deficiência visual em processo inicial de alfabetização, mobilidade, autonomia, formação de hábitos e reconhecimento de espaço e forma, através de atividades lúdicas.

Destaca-se, ainda, no PPP dessa escola que a mesma busca apoio no trabalho coletivo, para desenvolver uma educação de qualidade que garanta a formação de cidadãos participativos e críticos. Todos os alunos do turno matutino são atendidos na Escola Parque às quintas-feiras, para realização de atividades de artes e educação física. O BIA e as classes especiais têm atendimento nas segundas-feiras e as turmas de quarto e quinto ano nas quartas-feiras.

• Perfil da turma 1 pesquisada (E.01)

É uma turma de integração inversa, formada por 28 alunos, sendo 13 meninas e 15 meninos. Três alunos da classe com NEEs inclusos, onde um aluno não tinha o diagnóstico definido. Havia alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e com Síndrome de Down. Os alunos diagnosticados recebiam o atendimento especializado no contraturno, duas vezes por semana, com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

• Perfil da turma 2 pesquisada (E.02)

É uma turma de integração inversa do 3º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, composta por 17 alunos, onze meninos e seis meninas, cinco das quais com diagnóstico definido, recomendando necessidades educacionais específicas: dois com deficiência intelectual, um cego autista, um com TDAH e um com Síndrome de Down, que são atendidos na sala de Recursos Multifuncionais no horário inverso ao da aula, com duração de 50 minutos cada atendimento.

• Perfil da professora da turma 1

A professora da turma 1 está lotada na escola há dois anos, tem como formação o curso de Licenciatura em Letras, com Pós-Graduação em Língua e Literatura pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, em Coordenação Pedagógica pela UnB e psicopedagogia pelo centro universitário UNINTER. Ela tem dezenove anos de trabalho na Secretaria de Educação, e tem experiência em Ensino

Fundamental - anos iniciais; em coordenação pedagógica e em séries finais- 5º e 6º ano, porém foi o seu primeiro ano trabalhando com alunos com necessidades educacionais específicas em sua turma. Foi indicada pelo seu dinamismo e eficiência na realização das práticas pedagógicas, e pelo interesse em descobrir novas formas de ensinar, notadamente para o atendimento às necessidades educacionais dos seus alunos.

Perfil da professora da turma 2

É pedagoga e trabalha nesta profissão a vinte e seis anos. Já trabalhou com alfabetização de jovens e adultos, com matemática do 6º ao 9º ano, com classe especial de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), com classe de deficiências múltiplas, com educação infantil e com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi indicada pela formação qualificada e pela experiência no atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas, e pelo interesse em aprender e discutir novas formas de ensinar.

Procedimentos da pesquisa

Descrever as observações foi a estratégia central da pesquisa, para oferecer ao trabalho um caráter de análise crítica e referencial. Para isso, foi necessário entender o dinamismo e as características dos contextos pesquisados, respeitar as suas rotinas e, sobretudo, adequar as suas estratégias de investigação às condições ofertadas e às disponibilidades dos sujeitos colaboradores da pesquisa, em cada contexto, sem estabelecer comparações entre eles. Foi preciso também consultar documentos institucionais, tais como os PPPs das referidas escolas e os registros dos desempenhos anteriores dos alunos sujeitos da pesquisa.

Foi considerado que, para obter o resultado mais próximo da realidade dos atores pesquisados, seria importante propor condições favoráveis para tais sujeitos envolvidos. Ou seja, as observações seriam em horários e locais onde os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado (CRESWELL, 2010). Isso proporciona ao participante da pesquisa um conforto, pois estará em seu local habitual; e, ao pesquisador, uma possibilidade de análise mais ampla da rotina dos ambientes pesquisados.

Nessa perspectiva a equipe de pesquisadores definiu também a organização dos horários dos grupos, com distribuição das escolas e turmas a serem observadas. Com isso, iniciamos a pesquisa. Os pesquisadores foram às regionais formalizarem o consentimento das suas respectivas escolas, professores e gestores, para definir o calendário de realização da pesquisa.

Iniciada a pesquisa, foram realizadas reuniões quinzenais com todas as pesquisadoras, bolsistas e coordenação geral do grupo PNAIC/UnB, para relatos do trabalho de pesquisa em desenvolvimento, esclarecimentos de dúvidas surgidas no início das observações e estudos de temas voltados para o aprofundamento dos fundamentos básicos da investigação proposta pelas pesquisadoras. Isso foi de grande valia para orientar a realização das observações. No início de setembro de 2014, em encontro marcado com as gestoras da Escola 1, e em seguida com as gestoras da Escola 2, foram apresentados os objetivos da pesquisa, suas estratégias, instrumentos e calendário de trabalho; as pesquisadoras reuniram-se com a equipe gestora e pedagógica das escolas para a explicação de como iria acontecer a pesquisa no decorrer dos dias, e para formalizar um Termo para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Com todos os procedimentos formalizados, e com o aceite da Secretaria de Estado de Educação do DF e das escolas e das respectivas Regionais de Ensino, realizou-se o encontro com os pais das crianças para informações sobre a pesquisa e pedido de autorização para participação do(a) filho(a). Na ocasião, todos assinaram o Termo Livre e Esclarecido, e também a autorização para uso da imagem do(a) filho(a), para fins acadêmicos. Foram realizados, quinzenalmente, encontros para estudos e acompanhamento do registro das informações coletadas, como o roteiro de entrevista e o questionário. Com as leituras feitas, buscamos obter consentimento dos sujeitos da pesquisa: com a professora da turma e do Atendimento Educacional Especializado das referidas escolas, com os pais dos alunos NEEs, com os gestores das escolas, com as coordenadoras das respectivas Regionais de Ensino, e com o coordenador local.

Em seguida, realizou-se a definição do calendário das ações da pesquisa no âmbito da escola e dos professores. Foi estabelecida a realização de dez observações na sala de aula regular com duração de seis horas cada uma, que aconteceram ao longo do segundo semestre de 2014, com registro também gravado de algumas aulas, inclusive do atendimento especializado do aluno com NEEs na Sala de Recurso Multifuncionais, nas respectivas escolas.

Foram realizados encontros de estudo e acompanhamento da pesquisa, afim de orientar e capacitar os alunos bolsistas sobre a pesquisa e incentivando-os a estudarem e se apropriarem dos conhecimentos implicados na pesquisa, para prepará-los para darem prosseguimento aos seus estudos em nível de pós-graduação. Criou-se o Caderno de Registro, o Diário de Bordo, para os registros das observações realizadas junto com a pesquisadora. As entrevistas realizadas foram deglavadas na íntegra e os dados organizados serão analisados e discutidos, assim como o questionário e a análise dos documentos institucionais, para fins de conclusão do estudo e elaboração do Relatório Final da pesquisa. Tudo isso será enviado e discutido com a SEE-DF e com todas as escolas participantes e, posteriormente, será apresentado também em fóruns científicos e acadêmicos diversos. As etapas seguintes serão realizadas até o final deste segundo semestre de 2015.

Discussão dos resultados parciais

Concluída a primeira etapa, estamos na fase da análise e discussão das informações obtidas a partir da orientação da análise dos registros, identificando elementos no conteúdo das informações obtidas que levem à definição de aspectos /elementos indicadores de prática pedagógica inclusiva.

Com alguns dados parciais já conhecidos buscamos responder a seguinte pergunta: - As práticas pedagógicas observadas nas salas de aula das turmas de integração inversa podem ser consideradas como inclusivas? O que nos indicam as falas de alguns atores?

A professora da Escola 1 do segundo ano, onde realizamos as observações, expressa em sua entrevista que a sua concepção pedagógica segue as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mas que nem sempre isso é fácil. Ela comenta:

No início, causou muita apreensão, pois não fazíamos a menor ideia de como acolher e trabalhar com os alunos com NEEs que iriam chegar e quais as situações que enfrentaríamos. A necessidade do conhecimento, de saber até onde poderíamos

chegar, determinar limites, estabelecer metas, acalmar a ansiedade, a aluna com Síndrome de Down traçava garatuças, recusava-se a executar comandos, era muito retraída, apresentava comportamento muito resistente e voluntarioso e eu cedia constantemente aos seus apelos (choros, pequenas birras...), muitas vezes, era eu quem fazia as tarefas que solicitava a ela que executasse (pegar material, buscar lanche, etc). Foi em meio a essa crise que surgiu o PNAIC e a pesquisa orientada. Suas intervenções, sua participação, sugestões, olhar foram fundamentais para que eu direcionasse a minha prática a fim de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades da aluna. Percebi que era preciso, antes de qualquer coisa, traçar limites claros, exigir que ela cumprisse com as suas tarefas sem que alguém fizesse em seu lugar. Ela passou de 'comandante passiva' a participante ativa... É emocionante hoje vê-la 'escrever' pois imita a letra cursiva e faz os traçados na linha como se estivesse realmente copiando, como os colegas fazem. Faz as tarefas de casa quando são de escrita e contagem. Ou seja, está avançando! (P1)

Com base nos registros, a aluna bolsista da Escola 1 analisa também que a professora da Escola 1 entende que todos os alunos podem aprender, a partir da própria construção do saber. Foi observado que a referida professora tem grande prestígio com a turma e tem iniciativas fundamentais para uma promover situações de aprendizagem significativa. Ela comenta:

Todas as atividades mediadas em sala de aula são bem planejadas, em sua turma que tem quatro alunos com NEEs, trabalha para atender todas as demandas, suas aulas são interdisciplinares: em um só planejamento a mesma consegue abordar matemática, ciências, oralidade, escrita, etc. (B1)

E acrescenta:

A maneira com que ela media as atividades é rápida e eficaz, os alunos aproveitam muito a diversidade de tarefas, sem apresentar nenhuma expressão de cansaço. As atividades que a professora da Escola 1 trabalha com os alunos com Necessidade Educacionais Específicas são as mesmas trabalhadas com os demais alunos, e são muito dinâmicas [...]. Mesmo com toda dificuldade inicial em trabalhar de forma inclusiva, a professora da Escola 1 sempre está aberta para críticas construtivas, sugestões e alternativas para melhoria na prática pedagógica. Pode notar

que a professora planeja sempre a sua aula com ideias criativas estratégias e com recursos diversificados para que possam atender a maioria dos alunos. Percebi também que eles fazem muitas coisas e não ficam entediados com as atividades propostas; a aula é bem dinâmica e produtiva. A sua disposição é surpreendente, pois ela consegue tirar de atividades simples estímulo para que os alunos se interessem, para que aconteçam aprendizagens significativas, correspondendo ao que se pode considerar uma prática pedagógica inclusiva. (D. bolsista 1)

A bolsista da Escola 2 que observou a prática pedagógica da professora da Escola 2 comenta:

Observei que as atividades mediadas e propostas em sala de aula pela professora da Escola 2 são riquíssimas, pois a professora trabalha de forma intensa com os alunos e tenta incluir todos. Fica um pouco explícita a dificuldade de alguns alunos, mas fica clara também a atenção da professora para atender às necessidades dos alunos. Ela está sempre atenta a todas as suas manifestações, não só às dificuldades, mas às facilidades também. Para, assim, poder criar oportunidades novas para a sua aprendizagem!! (Bolsista da Escola 2)

De acordo com os fragmentos das falas aqui apresentadas, pode-se sugerir que nas situações observadas – apesar das dificuldades e desafios relatados – registrou-se uma postura favorável em busca do desenvolvimento de uma prática pedagógica diversificada e potencialmente inclusiva que alcance a todos os alunos da turma. A esse respeito, Fernández (2004) entende que a finalidade de uma intervenção pedagógica diversificada é favorecer o maior rendimento possível de cada estudante em relação ao conhecimento e à habilidade almejados, considerando as suas características pessoais para potencializar as suas capacidades para aprender.

Buscando responder à indagação feita, se as práticas pedagógicas observadas poderiam ser consideradas inclusivas, as análises parciais e os estudos realizados até o momento apontaram para alguns indicadores que são considerados importantes para essa caracterização.

O planejamento: dinâmico e flexível

Foi possível identificar que a professora da Escola 1, ao planejar, contempla com sucesso todos os indivíduos da classe, respeitando a diversidade dos alunos em sua sala de aula. Cada qual com seu tempo e conhecimento, com um planejamento bem flexível, onde a criança possui autonomia para abordar novos temas que emergem a partir do planejamento inicial, despertando assim muito mais interesse pela atividade proposta. Então, de acordo com essa perspectiva, a professora relata em sua entrevista:

Quando planejo uma atividade de produção de texto, por exemplo, para os alunos que ainda não conseguem produzir textos, cobro que escrevam frases tais como: Se é dia ou noite; Como está o tempo; Quem são os personagens; o que estão fazendo e assim por diante. Aos que ainda não produzem frases, peço que desenhem a história e escreva com que letra começa a história e depois faça a leitura oral da sua ilustração. (Professora da Escola 2)

Pode-se notar nessa fala uma preocupação em adaptar todo o material, para que o mesmo seja, de fato, significativo para todos os alunos da classe, o que realmente acontece durante as apresentações orais, pois todos os alunos participam e conseguem se expressar e passar a história lida. Nesse sentido, a escuta do professor é muito importante para que ele possa flexibilizar o seu planejamento, sobretudo adequar as suas intervenções às necessidades demandadas pelos alunos no momento em que as situações de aprendizagem acontecem na sala de aula.

Utilização de apoios e materiais diversificados

No tocante à escolha dos materiais para o desenvolvimento das atividades planejadas, foi observada uma dedicação das professoras de ambas as turmas para a preparação desses materiais, que consideravam cada criança em sua especificidade. Isso foi possível observar na sala da professora 2, pelo cuidado da mesma em oferecer todo um suporte pedagógico para o aluno com deficiência visual, como a máquina em Braille, livros, tabuadas e alfabetos em Braille, para a realização das atividades em sala junto com os demais alunos. A professora também sempre procurou ter livros bem ilustrativos para que os outros alunos com necessidades educacionais especiais pudessem, no momento da leitura, exercitar suas respectivas leituras e em seguida apresentar a história aos demais colegas. Foi observado que a matemática também é uma matéria muito bem explorada com os materiais confeccionados pela própria professora, em níveis diferentes. Dessa forma, todos os alunos participavam da atividade em seus respectivos níveis de aprendizagens.

Observou-se também a interlocução frequente entre a professora regente e as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, já que a solicitação prévia da adequação do material era sempre muito bem articulada entre elas. De um modo geral, o material confeccionado para o trabalho na sala de aula ficava pronto dentro do prazo solicitado. A professora regente se ocupava em selecionar o restante do material que seria necessário para o restante da sala executar a mesma atividade, sempre de acordo com seus níveis e tempos de aprendizagem.

Organização do espaço físico e dinâmica da sala de aula

A turma era organizada em grupos, que permitiam certa rotatividade, já que os alunos variavam de grupo diariamente. A professora fazia a mediação, quando necessária, para que cada grupo contasse com integrantes com diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, era observada a estrutura física do

ambiente, para que o aluno com deficiência visual não tivesse sua mobilidade comprometida.

A esse respeito, foi observado que a professora utilizava certos critérios para organizar os grupos. Por exemplo: a partir de objetivos do planejamento, da heterogeneidade nos comportamentos, ou do gênero dos alunos. O intuito era favorecer a interação entre as crianças, onde os que tinham necessidades educacionais pudessem interagir com as crianças que possuíam uma maior facilidade com a matéria, promovendo uma colaboração mútua. Sempre podia haver uma nova formulação de grupos, quando outra atividade era proposta ou quando a dinâmica indicava falta de sucesso.

Estratégias pedagógicas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem

Observou-se que a professora da Escola 1 usava diversas estratégias pedagógicas com os alunos em sala, como atividades em pequenos grupos, acompanhamento individual, atividades coletivas e exploração de níveis de conhecimento no momento da apresentação de um novo conteúdo. Essas estratégias se repetiam de forma processual. Frequentemente, a professora fazia a avaliação dos alunos durante a realização das atividades de aprendizagem.

Observamos que essas estratégias, já identificadas do ponto de vista da perspectiva inclusiva, favoreciam não somente as crianças com necessidades educacionais específicas, mas a toda a turma para realização de suas aprendizagens. Segundo Alonso, Gallego e Honey (1994), essa é uma prática que considera e respeita os estilos de aprendizagem dos alunos como uma condição natural na relação educativa e se aplica para todos, na medida em que a diversificação de estratégias e recursos pode mobilizar a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos presentes na sala de aula.

Considerações finais

Apresentamos aqui alguns resultados parciais da pesquisa em andamento, realizada nas duas escolas/turmas, nas

classes de integração inversa já mencionadas. Esses resultados são indicadores sobre elementos que precisamos analisar para responder aos objetivos da pesquisa, e, ao mesmo tempo, para refletir sobre o que estamos buscando compreender sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

O trabalho de análise das informações obtidas na pesquisa prosseguirá e se concluirá em breve. O Relatório Final, como última etapa da pesquisa, será produzido, quando então se analisarão os dados à luz dos fundamentos teóricos. Possuímos o intuito de obter indicadores importantes para tornar visível a necessidade de maiores investimentos na formação de professores e de profissionais qualificados e atentos à diversidade. Focamos na possibilidade concreta de favorecer a criação de processos e estratégias de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas para todos os alunos.

Nessa perspectiva, a nossa pesquisa buscará concluir a análise das realidades das escolas pesquisadas para favorecer reflexões a respeito das práticas pedagógicas inclusivas, e sobre a realidade escolar dos alunos com necessidades educacionais específicas. Buscamos refletir também sobre em que medida pode-se inferir que a formação do professor pode responder por um maior ou menor atenção dada a esse paradigma da inclusão nas escolas pesquisadas.

A expectativa é que, concluído esse estudo, ele possa produzir reflexões importantes que estimulem um novo olhar sobre a diferença em sala de aula, característica comum e onipresente na constituição dos sujeitos. Esperamos que a diversidade dos aprendizados em sala de aula seja considerada como princípio humano, espontâneo e natural. Esperamos que a escola se organize para favorecer o trabalho colaborativo, no sentido de favorecer o professor a criar estratégias e situações diversificadas, criativas e estimulantes para promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das necessidades educacionais que apresentem. Porque as necessidades de aprendizado serão sempre específicas e, por isso mesmo, deverão sempre ser consideradas especiais. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C; Gallego, D.; Honey, P. Los estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1994.
- Borges, J. Normas APA 2015. Último acesso em 28/08/2015. Disponível em <http://jforges.wordpress.com/2015/02/18/normas-apa-2015>. Acessado em 09/09/2015.
- Creswell, J. W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2010.
- Fernández, Samuel Fernández. Diversidad y diferenciación educativa: dos caras de una misma moneda. In: Pedagogía diferencial; diversidad y equidad. Coordinador Fernández, Carmen Jiménez Madrid-España: Pearson-Prentice Hall, 2004.
- Gento, S. Guía Práctica - Para la investigación en educación. Madrid: Sanzy Torres, 2004. Mantoan, M. E. Inclusão: História, Conceitos e Problematização. CFORM/UnB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica-MEC, 2005.
- MEC-SEESP. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 12, 2006.
- MEC-SEB, Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa. Educação Inclusiva, 2014.
- OLIVEIRA, M. M. B. C. Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas. In: Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.1. Educação inclusiva. 2. Práticas educativas I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.
- SOUZA, A.M. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação para todos. In: Educação em Foco: revista de educação Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/Centro Pedagógico. Educação em Foco, edição especial. Fev 2015. Quadrimestral. 386 p.

O portfólio e o reagrupamento no processo de alfabetização: estilos de aprendizagem em evidências

 Leila Chalub-Martins *

Resumo

A presente pesquisa, realizada em uma classe de alfabetização da Escola Classe Cariru, Brasília-DF, trouxe evidências significativas de como diferentes estilos de aprendizagem podem ser favorecidos pela reorganização do trabalho em sala de aula. Nessa classe, como em toda a escola, adota-se o portfólio como procedimento de avaliação. Dessa avaliação processual resulta, a cada dois meses, o reagrupamento dos alunos de acordo com o estágio em que se encontram no processo de alfabetização. Verificou-se que o portfólio era um procedimento de avaliação anteriormente desconhecido por todo o grupo. De início, houve certa resistência por parte de alguns professores quanto à sua construção, superada tão logo houve maior segurança com o uso do procedimento. Mais ainda, verificou-se que, aliado ao processo de reagrupamento, o portfólio favoreceu o trabalho de alfabetização por produzir evidências acerca dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Conclui-se que o portfólio constitui processo de avaliação comprometida com a aprendizagem dos alfabetizandos, cujos resultados são amplamente favorecidos pelo bom trabalho pedagógico feito a partir do reagrupamento.

Palavras-chave: Alfabetização, Estilos de Aprendizagem, Avaliação, Portfólio, reagrupamento.

Antecedentes

Durante o segundo semestre letivo do ano de 2014, as aulas do 1º ano, turma B, da Escola Classe Cariru foram observadas e registradas através de fotos e vídeos. O propósito era o de identificar os elementos que compõem a prática pedagógica da professora alfabetizadora e, a partir desses, salientar o que de inovador, eficiente e bem sucedido pode-se disseminar para outras escolas e outras classes de alfabetização, além de orientar o processo de formação continuada iniciado com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013.

No decorrer da pesquisa de campo, observações foram registradas, entrevistas foram realizadas, e documentos foram estudados na tentativa de compreender esse mundo tão peculiar que é o da Escola Classe Cariru. Foram identificadas duas categorias específicas que

estruturam o universo escolar – a avaliação por portfólio e a prática do reagrupamento. Este texto apresenta os resultados relativos a essas duas categorias.

Localizada na DF 120, Colônia Agrícola Cariru, Paranoá-DF, a Escola Classe Cariru foi fundada no ano de 1971. A Escola foi construída nas mediações da fazenda Santo Antônio a partir da iniciativa e de doações da comunidade local. Atualmente, embora a escola seja localizada em uma pequena vila, em seus arredores existem muitas fazendas de plantações de soja, granjas, frigoríficos, e pequenas chácaras que cultivam desde pequenas hortas a criação de gado, porcos e galinhas.

As famílias dos alunos, quase na totalidade, trabalham nestes locais. A grande maioria como funcionários, poucos como proprietários. Desde 2009, em um processo crescente, a escola atende tanto

* Leila Chalub-Martins é professora da Faculdade de Educação e do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (UnB).

as famílias da localidade, como as famílias oriundas das comunidades de Três Conquistas, Café Sem Troco e Quebrada dos Guimarães.

Em 2014, a população de alunos estava fracionada da seguinte maneira: A maior parte era oriunda da comunidade Café Sem Troco, seguida da população da Comunidade Rural Cariru e da Comunidade Rural Três Conquistas, na proporção de 2/5, 2/5, 1/5, respectivamente. Observa-se que a soma dos alunos das comunidades vizinhas é muito maior do que os da comunidade local, realidade que cria demandas novas para a escola. A grande maioria das famílias assistidas pela escola não possui carro próprio. Desse modo, as crianças necessitam de transporte coletivo para chegar à escola.

Em 2013, a Escola contava com 83 alunos, dos quais 75 foram aprovados para o ano seguinte e oito ficaram retidos. No primeiro ano, dos dez alunos, todos foram aprovados e nenhum aluno ficou retido; já no segundo ano, dos 21 alunos matriculados, um ficou retido; e no terceiro ano, dos 19 alunos matriculados, quatro ficaram retidos. Se essa retenção é inexistente no quarto ano, volta a aparecer no quinto ano, com três alunos retidos.

Devido à escola estar localizada em uma área rural, muitos pais têm apresentado dificuldades para auxiliar seus filhos nas atividades escolares, ora por falta de escolaridade ora por não compreenderem qual é o papel da família na vida escolar dos filhos. Os pais muitas vezes entendem que a escola possui um valor fundamental para o sucesso dos filhos, mas não se veem como parte integrante desse sucesso.

A Escola reconhece a necessidade de aprofundar a discussão, no sentido de demonstrar a esses pais que o acompanhamento escolar deve fazer parte de uma rotina diária, pois desta forma fortalecerá o vínculo entre escola e família. Porém, não há estruturada uma medida pedagógica institucional voltada para mitigar os efeitos desse distanciamento.

Essa ausência ainda se mostra mais significativa diante dos dados de escolaridade das famílias. Considerando-se a escolaridade dos pais, 45,7% têm o ensino fundamental incompleto; e 8,5% não possuem qualquer escolaridade. O que soma 54,2% dos pais.

As mães possuem escolarização mais alta: 41,4% com o ensino fundamental incompleto e 24,3% com ensino médio incompleto. Se consideramos o percentual das mães entre o ensino fundamental completo e o ensino superior incompleto, este soma 53,6%, e apenas 4,8% não possuem qualquer escolaridade.

A grande maioria dos alunos da escola, 73,4%, mora com os pais, embora esteja presente a situação de residência com avós e com a mãe e avós. O estado civil dos pais também é muito variável, com preponderância de pais casados, (28,7%) e solteiros (26,6%).

Quanto ao número de filhos, as famílias com apenas um filho constituem 17% da população; com dois filhos, o percentual são os mesmos 17%; com três filhos, são 21%; e com quatro filhos, 17%.

A renda familiar varia de menos de R\$ 260,00 a R\$ 6.500,00. Nos dois extremos estão: 14,4% no limite inferior e 2,8% no limite superior. No entanto, a maior frequência se encontra entre os salários de R\$260,00 a R\$ 1300,00, com 66,2% do total. Com essa

renda, 91,5% das famílias sustentam de três a mais de cinco pessoas. 19,7% dessas famílias sustentam mais de cinco pessoas.

A ocupação do tempo livre é feita principalmente com a TV e com a igreja. A Internet ainda é pouco expressiva. A busca por estarem informados é resolvida também pela TV e pela Internet, mais expressiva neste particular do que o rádio.

Foi o fato de a Escola Classe Cariru ter de apresentar obrigatoriamente um Projeto Político Pedagógico (PPP), por exigência formal da Secretaria da Educação do Distrito Federal, que provocou a necessidade da adoção de um procedimento avaliativo comum a todas as salas de aula e ao trabalho de gestão. Com o propósito de que a escola superasse a sua função tradicional de avaliar através de nota, de aprovar ou reprovar o aluno, optou-se pela utilização do portfólio.

Assim se manifestaram os idealizadores e articuladores dessa proposta:

Abraçar o Portfólio como método avaliativo para toda a escola é traçar um novo caminho para busca de novos conceitos, necessitando de muito estudo, pesquisas, palestras, trocas de informações e discussões (formais e informais) com os professores. A construção deste modelo exige não apenas a organização da teoria, mas uma aproximação com cada professor. Buscando uma identidade para a escola, como também que cada professor encontre o seu caminho. A proposta de diagnosticar toda a comunidade escolar com questionários/entrevistas é uma base para a organização do trabalho. A conscientização sobre o processo determina não apenas a sua aceitação, mas o sucesso de sua prática. (EC Cariru, PPP, 2014).

A avaliação por meio do portfólio é uma prática recente na escola e o trabalho é coordenado pela vice-diretora que,

(...) juntamente com os coordenadores possuem como linha de trabalho a valorização da formação continuada e do espaço coletivo, não aceitando que outras ações se façam presente dentro dos horários previstos na grade da SEE, pois é nesse espaço que as discussões tomam forma... (EC Cariru, PPP, 2014).

A técnica de portfólio se baseia numa compilação de documentos, instrumentos e dados escolhidos como representativos do trabalho que está sendo desempenhado. Deste modo, na sala de aula, enquanto a professora ou o professor constroem o seu portfólio,

cada aluno também o faz, seguindo as orientações do docente, a partir dos trabalhos e exercícios que realiza. Desde cedo, portanto, o aluno familiariza-se com a auto-avaliação e desenvolve uma atitude reflexiva perante o seu desempenho, e também em relação ao desempenho da classe como um todo.

Na escola, as crianças recebem, assim que chegam à sala, um envelope identificado com seu nome, onde estão seus trabalhos anteriores e aqueles que farão naquele dia. A professora aprecia os trabalhos realizados, um a um, e sugere aos estudantes que façam o mesmo com os seus trabalhos, antes de guardá-los.

Outra medida institucional foi a adoção do reagrupamento para as turmas de alfabetização, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, na dupla modalidade: reagrupamento intraclasse e interclasse. No primeiro caso, todos os estudantes de uma mesma turma são reagrupados, de acordo com as dificuldades de aprendizagem que apresentam. O trabalho é planejado de modo independente - seja coletivo ou individual - de forma a permitir que os estudantes tenham mais autonomia, controle do tempo e decidam de acordo com seus interesses e habilidades. O professor trabalha no sentido de atender todos grupos da sala, e não apenas aqueles estudantes que tenham necessidades específicas. Nesse sentido, a mediação do professor e a interação com colegas com melhor aproveitamento são essenciais para uma aprendizagem efetiva. De modo semelhante, o reagrupamento interclasse parte do planejamento de atividades comuns a todos e atividades diversificadas, com o mesmo tempo de duração. Desta maneira, cada grupo de estudantes tem condições de concluir as atividades para recomeçar em sintonia com os demais grupos, evitando assim que os alunos se dispersem. A movimentação dos alunos em sala de aula é compreendida pelo professor como uma fonte de informação sobre o andamento do processo de aprendizagem.

A sala de aula é, de um modo geral, muito movimentada, e difere substancialmente dos demais momentos na rotina dos alunos da escola. O mais interessante é que os professores deixam seus alunos originais e vão ao trabalho com outros grupos, aproveitando também as suas potencialidades e habilidades. Assim, toda a escola se movimenta bastante, com trocas de grupos e usos de espaços antes não associados àquelas atividades.

Objetivos da experiência

O trabalho de organização pedagógica da Escola Classe Cariru orienta-se por seu PPP, elaborado a partir de ampla discussão com a comunidade escolar.

O PPP é também o instrumento que determina o sentido e o valor atribuído à educação que se busca praticar na Escola Classe Cariru. De acordo com esse documento, a escola tem se empenhado, ao longo dos anos, para firmar uma identidade própria, na busca de aproximar aquilo que somos daquilo que queremos, e sabendo que dentro deste contexto existem fins básicos que precisam ser atendidos de forma harmoniosa, como: a formação do ser humano; o desenvolvimento das ciências; e o domínio da técnica.

Com base nesses princípios e valores, a escola se caracteriza como uma “nova escola”, construtivista, ou sociointeracionista. De acordo com esse modelo, altera-se o papel tradicional do professor: ele passa a ser um novo educador, agora facilitador, mediador. Esse modelo também pressupõe uma nova proposta pedagógica, lúdica, universal, interdisciplinar, contextualizada.

Desse modo, essa é uma escola comprometida com a igualdade social, negando atos de discriminação, buscando fortalecer atitudes solidárias, e encorajando posicionamentos que transponham seus muros e atinjam a comunidade em que se encontra inserida.

É neste sentido que a Escola Classe Cariru identifica-se como uma escola no campo e do campo. E, como tal, afirma com propriedade que sua função é a de estruturar ações que incluam os estudantes na compreensão do ambiente escolar como um local de maravilhamento perante os saberes, ao mesmo tempo ciente de que esta dinâmica está intimamente relacionada ao reconhecimento do próprio estudante como protagonista no exercício da cidadania e da dignidade humana.

Esta é, acima de tudo, uma escola democrática: que compreende seus condicionantes econômicos-sociais, culturais e institucionais; e que tem a democracia como um valor supremo, procurando fazer da escola um espaço para sua vivência plena. De acordo com o documento PPP 2014, os princípios orientadores são buscados nas orientações da Secretaria do Estado da Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal, mais especificamente no documento Currículo em Movimento:

Sistematizar conteúdos, já não é mais o papel principal da escola atual, esta precisa explorar cada conteúdo de forma integral. De acordo com o Currículo em Movimento SEDF (2013), a escola deve: Valorizar o contexto sócio histórico do aluno, promovendo desta forma, uma aprendizagem mais coerente da realidade em que está inserida, procurando valorizar a história de vida e os saberes culturais, de forma que favoreça a aquisição de novos conhecimentos (SEDF, 2013, p. 19).

Para construir uma sociedade com pessoas que saibam agir, tomar decisões, é urgente construir também uma escola que permita a interação harmoniosa entre os diversos saberes. Os alunos, sejam do meio rural, sejam dos centros urbanos, fazem parte de um contexto científico e tecnológico que exige que eles atuem como protagonistas:

Na perspectiva de Currículo em Movimento, precisamos estar dispostos a questionar nossos saberes e nossas práticas pedagógicas; a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento; a reinventar-nos, compreendendo que educação é construção coletiva (SEDF, 2013, p. 19).

Criticando os direcionamentos educacionais que têm focado no desenvolvimento das habilidades intelectuais apenas, a Comunidade Escolar da Escola Classe Cariru assevera que não é possível perpetuar um processo educativo estruturado exclusivamente a partir de conteúdos na perspectiva de informações cumulativas. Pelo contrário, o aluno e a comunidade escolar devem ser integrados neste processo de formação, para que estes se percebam como atores da dinâmica escolar, ativos na aquisição de novas habilidades. Tendo isso em vista, o PPP da Escola Classe Cariru propõe a busca por uma aprendizagem significativa dentro de uma concepção interacionista, onde o

desenvolvimento humano está centrado nas habilidades intelectuais fundamentais, e que considera “a criança capaz de atribuir significado ao mundo e a si mesma e, de manifestar comportamentos intelectuais, sociais e afetivos” (SEDF, 2013).

A Escola Classe Cariru apoia-se também no planejamento. Planejar nossas ações é um procedimento necessário em todas as atividades humanas, e isso conduz a um aprimoramento do processo educativo, com o intuito de alcançar as metas que foram estabelecidas de forma eficiente.

É justamente essa aproximação entre os objetivos da escola e da comunidade que demanda um planejamento educativo mais sólido:

Entende-se que a parceria entre escola e comunidade é indispensável para uma educação de qualidade. Para tanto, busca-se sempre manter uma relação de confiança entre as mesmas, visualizando que é necessário contemplar o meio em que o educando se insere, sua vida comunitária e familiar, características econômicas, sociais, culturais, entre outros aspectos. A escola procura realizar um trabalho eficiente, organizado, transparente, participativo e consciente, buscando na família as ferramentas para se firmar esta relação. Acreditando que o processo educacional é algo que se constrói com participação ativa de todos os interessados por esta ação. (PPP EC Cariru, 2014).

Como se percebe, a adoção das estratégias de avaliação por portfólio e de reagrupamento são uma parcela do planejamento de um modo mais amplo e seu foco é tanto a gestão escolar quanto a organização do trabalho pedagógico. Há grande expectativa de êxito no trabalho a partir desses e de outros mecanismos que propõem um trabalho pedagógico inovador. Entretanto, os resultados advindos da sua integração ainda são difíceis de prever. É o que pretendemos demonstrar com esse texto.

Estratégias e atividades

De acordo com o que a professora alfabetizadora descreve, o processo inicia com a avaliação diagnóstica de cada um dos alunos matriculados em todas as turmas. A cada bimestre, o Conselho Escolar se reúne para esse cuidadoso trabalho de conhecimento sobre as condições de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e potencialidades. Em entrevista, uma professora relata:

O conselho de classe acontece, né? Ele é muito importante porque ali a gente vai estar colocando as dificuldades encontradas, no aluno, e ali a gente vai procurando os meios, para que possa sanar essas dificuldades no próximo bimestre. Então assim, é, o interventivo, né? acontece também. A questão do reagrupamento é muito importante, é... dentro de sala de aula a gente sempre foca nos níveis de psicogênese, da Emília Ferrero. Então o que que acontece,

essas crianças, quando elas são separadas por níveis, é um aprendizado diferenciado, porque existe aquele nível daquela criança com a dificuldade maior. Damos uma atenção especial voltada à aprendizagem dela. Então assim, as atividades acabam sendo diversificadas, mas focando o mesmo conteúdo. E assim... a questão do processo de alfabetização, acabam, é... desenvolvendo uma... uma aula mais dinamizada, com jogos, que atrai a atenção da criança, e aconteça o processo de alfabetização.

O processo se repete a cada dois meses, quando são considerados os avanços de cada um no processo de aquisição da leitura, da escrita, da oralidade e da matemática, além de aspectos do relacionamento sociocultural. A base para essa análise é sem dúvida o que registra o portfólio de cada aluno, o portfólio do professor e o portfólio de quem mais interagiu com o aluno nos momentos de reagrupamento.

Com esse processo, a estratégia de reagrupamento alcança dimensões muito além das esperadas, em termos de conhecimento do aluno, das suas necessidades e potencialidades.

Como diz o orientador de estudo:

Reagrupar com planejamento são passos para uma nova forma de vivenciar os espaços da escola e vivenciar o aluno como da comunidade escolar e não do professor. É um processo que, muito mais que planejar momentos com as crianças por nível psicogenético, pode mudar o que conhecemos como estrutura escolar que temos há muito tempo (Questionário do Orientador de Estudo, 2015).

A dinâmica do reagrupamento envolve os seguintes procedimentos:

1. Leitura de texto literário feito pelo professor.
2. Passos da metodologia de leitura.
3. Definição de combinados para o trabalho e divisão dos grupos
4. Explicação das atividades em cada grupo e entrega de materiais:
 - Grupo 1** – recebe o texto lido com a ausência de algumas palavras (substantivos) para que localizem no texto, completem e acrescentem uma característica (adjetivo). Reescrevem o texto no caderno.
 - Grupo 2** – recebe o texto com as frases desordenadas para que ordenem. Circular no texto as palavras que contem a letra R e separá-las de acordo com sua posição na palavra. Procurar sinônimos no dicionário.
 - Grupo 3** – recebe o texto lido, localiza as

palavras com “R” e com a ajuda da professora separa de acordo com a posição na palavra. Constrói a regra do uso dos dois erres de forma coletiva.

A medida que os momentos de reagrupamento ocorrem, mais oportunidades de perceber como aprendem os alunos acontecem. As intervenções pedagógicas se alternam no cotidiano de sala de aula, contemplando a ludicidade, a alfabetização e o letramento.

Todos os professores da unidade escolar, incluindo coordenadores pedagógicos e equipe da direção, se envolvem no trabalho, que acontece duas vezes por semana, no mínimo. A participação do coletivo de professores permite outros olhares sobre os estudantes e aumenta o número de novos grupos com número menor de estudantes. Com muita flexibilidade, os processos vão se sucedendo, gerando

maiores oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos.

Considerações Finais

Tais metodologias de ensino reforçam o compromisso da escola de compreender que não existe, em nenhuma turma, nem para nenhum docente, dois alunos iguais, que sejam tratados exatamente da mesma maneira. Seus estilos de aprendizagem, agora muito mais facilmente apreendidos pela sistemática de avaliação por portfólio e pela interação provocada pelo reagrupamento, são diferentes e merecem ser atendidos em suas diferenças. A grande tarefa da escola é colocar esses conhecimentos a serviço de todos.

As alternativas pedagógicas aqui apresentadas favoreceram o trabalho de alfabetização e permitiram o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem, tornando possível uma atenção apropriada a cada um dos estudantes. Por isso, sugere-se que os resultados da utilização do portfólio são potencializados pelo trabalho pedagógico que emerge da aplicação do reagrupamento, entre outros fatores, e que ambas as práticas constituem um processo de avaliação mais legítimo, comprometido efetivamente com a aprendizagem dos alfabetizados e com suas especificidades. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREITAS, Ana Lúcia Souza. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. Escola, currículo e avaliação. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Sueli B. de. Da avaliação à aprendizagem: uma experiência na alfabetização matemática. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação- UnB, 2003.
- FRIGOTTO, G. A. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI. L., JANTSCH. A. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes. 1995a.
- _____. Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática. In: GENTILE, P.A.A., SILVA, T.T. (org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes. 1995b.
- HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio de uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 18.ed, 2006.
- MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor(a) como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 92-114.
- PERRENOUD, Philippe. Os ciclos de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RUDDUCK, J. Innovation and change. Milton Keynes: Open University, 1991.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 10. ed., 2002. – (cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).
- VEIGA, Ilma Passos A. Projeto de Ação Didática: Uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Técnicas de Ensino: Novos tempos, novas configurações – Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto de Intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia. Campinas: SP, Papyrus, 2010.
- _____. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- _____. Planejamento do trabalho escolar In UNB, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar III - PIE, módulo VI – volume 1, 2003
- VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 6a ed., 1998.
- ZABALA; Antoni. As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos. IN MEC – Programa de Formação de professores Alfabetizadores – Guia do Formador, módulo 2. Brasília, 2002.
- ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. São Paulo: ArtMed, 1998.

Envie agora mesmo o seu trabalho e participe da próxima edição da Revista



Esta publicação foi idealizada para reconhecer o trabalho de quem faz a diferença na Educação.

Não fique de fora!

Artigos, ensaios, resenhas ou relatos de experiência deverão ser enviados para gpubli.sedf@gmail.com

Acesse www.se.df.gov.br e saiba mais

Secretaria de
Educação,
Esporte e Lazer



GOVERNO DE
BRASÍLIA