

O DESAFIO DA CONTINUIDADE FRENTE AO LIMITE DE TEMPO NO ANO FINAL DO CICLO ALFABETIZAÇÃO

Fabíola Santos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, ppg_edu@unirio.br

INTRODUÇÃO

A em consonância com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir do ano de 2013 promove, entre outras atribuições a formação de professores alfabetizadores com vistas de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p.20). Para muitos professores e professoras oriundos de formação inicial e continuada deficitárias no que diz respeito a abordagens que valorizem o debate da possibilidade de uma escola diferente da organizada em séries, neste caso a organizada em ciclo, configurou um desafio.

A ampliação do tempo – um dos princípios da organização escolar em ciclos – para a consolidação efetiva de objetivos educacionais, nesse caso, a construção da escrita infantil, ainda não era compreendida plenamente por parte desses sujeitos como uma possibilidade pedagógica potente para melhoria dos afazeres docentes.

Diante de uma esfera de perda de aparente¹ estabilidade provocada pela mudança do tipo de organização escolar, especialmente devido a não reprovação das crianças antes do último ano do ciclo, os questionamentos docentes sobre os novos tempos para alfabetizar têm se feito comuns. Em ocasião de encontros de formação continuada do PNAIC, nos anos de 2013 e 2014, na rede municipal de ensino de São Gonçalo, os participantes demonstravam suas inquietações nas escritas docentes e rodas de conversa, principalmente aqueles que regiam turmas do final do ciclo (3º ano).

Entre muitos pontos de debate, a heterogeneidade presente nas turmas, especialmente no que diz respeito aos diferentes níveis de hipótese de escrita – embora FERREIRO (2011) afirme que “*desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível*” (p.46) – os discursos vinham problematizando enfaticamente os modos de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita entre os estudantes que ainda não tinha tais habilidades plenamente desenvolvidas no último ano do ciclo.

Nesse estudo não intenciono revelar indicativos de fracasso ou êxito da política de formação continuada, ou mesmo os motivos que favorecem a chegada de alunos no último ano do ciclo ainda com dificuldades na leitura e na escrita. Mas, sendo posta essa situação considerada inquietante entre os profissionais, parece relevante tentar perceber quais posicionamentos professores e professoras têm assumido diante do desafio de dar continuidade aos processos de alfabetização dessas crianças não dominam a complexidade do sistema de escrita alfabética e, segundo a Meta 5, num tempo que estaria a se esgotar.

METODOLOGIA

¹ Digo aparente em virtude da crença de que a reprovação ao final de um ano letivo minimiza as possibilidades de heterogeneização das turmas, que, ao ser analisada mais profundamente, corresponde a uma espécie de higienização, em função de um posicionamento político-ideológico que nega as diferenças, apoiando-se numa ideia de sociedade excludente.

De inspiração qualitativa, a pesquisa de campo se dará por meio da observação das dinâmicas de trabalho docente e análise dos relatos dos professores, tendo como instrumento entrevista semiestruturada (MINAYO, 1993), com vistas a perceber quais estratégias esses/as docentes utilizam para tentar garantir aos estudantes a aprendizagem da língua escrita, considerando que em uma mesma turma estão agrupadas crianças em diferentes fases do processo de aquisição da escrita. Nesse contexto serão observadas as escolhas didáticas docentes, suas intencionalidades, especialmente no que diz respeito a potencializar os conhecimentos já apreendidos pelas crianças, além das relações afetivas empregadas nesse contexto comumente compreendido como de fracasso, ainda que haja conquistas desde o ano inicial do Ciclo de Alfabetização.

DISCUSSÃO e RESULTADOS PRELIMINARES

A pertinência da investigação se faz especialmente devido aos inúmeros questionamentos sobre o exercício docente e suas especificidades. Todavia, incluo como aspecto importante a ser considerado, o incômodo da notoriedade dos índices de desempenho negativos² em educação apresentados pelo nosso país, especialmente em relação à alfabetização. Índices que incidem na valorização docente, diminuindo a credibilidade da categoria perante a sociedade. E que, suponho, não representam fidedignamente as realidades dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, mas que provocam culpabilização de muitos docentes por um “fracasso escolar” forjado pelos sistemas avaliativos a partir de critérios que desrespeitam a diversidade do país, desconsiderando elementos influenciadores dos processos para além da docência – condições de tempo, espaço, recursos materiais e humanos, entre outros. Além disso, há a ampla divulgação desses resultados pela mídia, reforçando o indicativo da ineficiência da maioria dos professores brasileiros na tarefa de alfabetizar.

Salvo a dimensão do fazer docente, é ponto chave para compreensão da escola que devemos/deveríamos oferecer aos estudantes, perceber as implicações relativas à correlação de suas práticas com concepções teóricas em torno da organização escolar, currículo, metodologia e avaliação. As escolas estão situadas em contextos de complexidade desafiante para o desenvolvimento da tarefa de educar, e se destacam pela submissão a rápidas transformações sociais e culturais, exigindo competências diferenciadas dos profissionais para lidar com as demandas do dia a dia.

Nos dias atuais se têm feito notórias as mudanças nos modos de ensinar em virtude das novas concepções em torno do como o sujeito aprende e sobre as implicações do contexto de aprendizagem e suas transformações. De modo que métodos alfabetizadores não são capazes de garantir a construção de conhecimento crítico, imprescindíveis para o cenário social do momento as discrepâncias entre o que é ensinado na escola e as experiências de vida e de linguagem das crianças fora dela são perceptíveis (SMOLKA, 2012).

Ao passo que a alfabetização nesse estudo se situa no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, supõe-se que professores participantes dos encontros de formação continuada já tenham refletido sobre as questões aqui apontadas. Que estes sujeitos considerem no cotidiano, além da implantação de metodologias inovadoras, a

² Resultados de avaliações externas. Nesse caso a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Que, desde seu primeiro ano de aplicação (2013) vem apresentando resultados alarmantes a partir da aplicação de uma prova padrão para todas as turmas de 3º ano de escolaridade do país. Essa avaliação mede a proeficiência dos estudantes em leitura e escrita, além de matemática. E, entre outros indicadores, apresenta informações sobre a formação docente dos envolvidos no processo. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>, acesso em 29/01/2018

compreensão das diferenças entre os estudantes e necessidade de atendimento das especificidades dos mesmos, dificilmente garantido por meio de reprodução de passo-a-passo dos antigos métodos de alfabetização. No entanto, seu perfil profissional também demanda tempo para sofrer transformações requeridas por esse novo tempo, de modo a entendermos que:

(...) embora em educação a diferença já seja uma preocupação há muito tempo, a dimensão cultural e, mais ainda, a dimensão multicultural é bastante mais recente, não tendo penetrado ainda a formação de professoras/es o suficiente. (BARREIROS, 2009, p. 110)

Embora enfatizadas pelo PNAIC, as diferentes fases de do processo de aquisição da escrita, com bases nas pesquisas de Emília Ferreiro, a autora salienta que as diferenças individuais dos estudantes precisam ser tomadas como pontos de partida, sem crenças por progressões lineares dessas fases. Uma proposta de desconstrução da concepção de que obrigatoriamente o estudante de cada ano de alfabetização tenha de apresentar “amadurecidas” determinadas habilidades:

“O mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam umas às outras quase automaticamente”. (FERREIRO, 2011, p. 87)

É nesse terreno de conflitos que surge o problema dessa pesquisa, como anúncio de uma necessidade de buscar compreender como vem sendo enfrentada essa situação adversa: A prática docente e o compromisso de dar continuidade ao processo alfabetizador de crianças que não leem nem escrevem convencionalmente ao final do Ciclo.

Aqui não será apresentado resultado desse estudo devido ao fato de o mesmo estar em processo. Por ora, o trabalho de revisão de literatura, também em andamento, tem apontado uma situação relevante sobre a proposta: na busca de publicações científicas que pudessem colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, em sites que fomentam a pesquisa acadêmica nacional (ANPEd, CAPES e SciElo) não foram observados trabalhos – entre teses, dissertações e artigos – que de fato abordassem o desafio de lidar com a necessidade de otimização do tempo para garantia de aprendizado de todos estudantes no último ano do Ciclo.

CONCLUSÕES

A organização escolar em ciclos pressupõe preponderantemente administração do tempo escolar de forma diferenciada da escola seriada. Pois, uma vez que implica considerar e valorizar as diferenças (sociais, culturais, de ritmos de aprendizado, entre outras) existentes entre os alunos, os períodos letivos são mais extensos, além de um ano do calendário civil (dois, três ou mais anos). Alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade ainda configura um desafio, tendo em vista as situações adversas que contribuem para que crianças nessa faixa etária ainda não sejam capazes de ler e escrever convencionalmente.

No contexto de turmas heterogêneas, em que as diferenças, inclusive de fases do processo de aquisição da escrita, professores e professoras se veem desafiados a otimizar o tempo utilizando metodologias que favoreçam a continuidade do processo de aprendizagem levando as crianças a plena alfabetização. Mais que isso, são desafiados e desafiadas a promover a aprendizagem com todos os estudantes a partir da tentativa do novo associada à vontade e à

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

organização das ações para tentar fazer de outras forma o ensino (KRUG, 2005).

O PNAIC, como programa de formação continuada de professores, pode ou não ter contribuído para a construção de um perfil docente capaz de atender tal urgência demandada pelo último ano do ciclo. Urgência esta que não se resume na construção da escrita em tempo determinado por documentos oficiais, mas na construção de sujeitos críticos, capazes de fazer leitura de mundo, que lutem pela garantia de seus direitos de exercício da cidadania, que resistam aos processos sociais excludentes e busquem a transformação da sociedade atual, fundamentando suas ações por princípios de solidariedade e justiça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei Federal N. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 07 set. 2016.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2011.

KRUG, Andrea Rosana Fetzner. *Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos*. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06524int.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. 13.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BARREIROS, Claudia Hernandes In CANDAU, Vera M. (org) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.