



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FERNANDA CAROLINE PEREIRA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE/ANO:
REPENSANDO OS RECURSOS DIDÁTICOS**

CAMPINA GRANDE/PB
Setembro/2019

FERNANDA CAROLINE PEREIRA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE/ANO:
REPENSANDO OS RECURSOS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Pereira Salvino

CAMPINA GRANDE/PB
Setembro/2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586a Silva, Fernanda Caroline Pereira.
Alfabetização de alunos em situação de distorção idade/ano [manuscrito] : repensando os recursos didáticos / Fernanda Caroline Pereira Silva. - 2019.
51 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Alfabetização. 2. Recursos didáticos. 3. Distorção idade/ano. 4. Residência pedagógica. I. Título
21. ed. CDD 372.6

FERNANDA CAROLINE PEREIRA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE/ANO:
REPENSANDO OS RECURSOS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

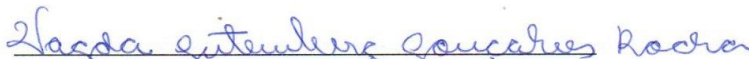
Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 30/09/2019.

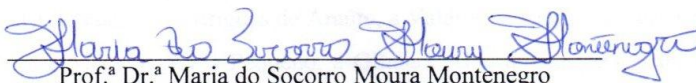
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Francisca Pereira Salvino (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Vágda Gutemberg Gonçalves Rocha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Virgem Maria, agradeço por toda misericórdia e amor para comigo, por não me deixarem desistir, me fazendo seguir e chegar até aqui realizando um dos meus mais belos sonhos.

À minha professora orientadora Francisca Pereira Salvino, por todo o empenho, carinho e dedicação ao se tratar do meu aprendizado acadêmico e de vida.

À banca examinadora, composta pelas professoras Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha e Maria do Socorro Moura Montenegro, por estarem dividindo comigo esse momento tão importante da minha vida. Agradeço pelas orientações, dedicação e aprendizado. Sempre lembrarei com carinho das professoras.

A todos os profissionais do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, por cada leitura sugerida, por cada momento de reflexão, por cada aula, pela compreensão e acolhimento. Em especial, à professora Elisabete Carlos do Vale, por todo o incentivo, conhecimento e oportunidade no PIBID (Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência).

À minha mãe (*in memoriam*), que tanto sonhou com esse momento para a minha vida. Sou grata por todos os conselhos de mãe, que me fizeram chegar até a universidade e querer ascender cada vez mais nos estudos. Mesmo estando ausente, fisicamente, senti sua força e amor que não me deixaram esmorecer nos estudos e, principalmente, na vida.

Ao meu pai e ao meu irmão, pelo incentivo de todos os dias, pelo amor, carinho, compreensão e pela ajuda nas atividades domésticas.

Ao meu noivo Leandro Leal, por ser um dos meus incentivadores, por compreender as minhas ausências e por me escutar nos momentos em que precisei conversar.

A todos os funcionários da Universidade Estadual da Paraíba, que sempre me ajudaram em algo.

Às minhas amigas Maria Karyne Fernandes Balbino e Aline Oliveira Costa, aprendi muito com vocês, agradeço por cada parceria, cada conversa, cada demonstração de carinho e amor.

Às minhas colegas de curso, em especial a Luanna Raquel Gomes Macedo, a Isabelle Oliveira Montenegro, a Nathalia Rodrigues de Araújo, a Valéria de Araújo, a Luana Mikaelle, a Alydiane Martins, a Mikaela Alves Pequeno, a Gilmara Alburqueque, e a Kamila Alves, obrigada por todas as trocas de experiências, de conhecimento e de questões da vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que desde o 6º período de graduação, me oportunizou ter experiências nas realidades escolares da nossa região, alavancando meu aprendizado e ajudando na minha decisão de se tornar professora.

TODAS as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever, e de fazê-lo com prazer...
(Josette Jolibert).

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a importância e a funcionalidade de recursos didáticos no processo de alfabetização de alunos não alfabetizados e que se encontram em situação de distorção idade/ano, considerando uma escola da rede municipal de educação do município de Queimadas/PB, mais precisamente no 4º ano. Buscamos refletir acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, considerando a organização curricular em sistema de ciclos de aprendizagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, procurando integrar teoria e prática; observação, ação e reflexão; relatando e analisando uma experiência com os alunos não alfabetizados. Essa experiência foi oportunizada pelo Programa de Residência Pedagógica, instituído pela Portaria de nº 38, de fevereiro de 2018, pelo Ministério da Educação (MEC) com a colaboração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade contribuir para a formação inicial de estudantes de licenciaturas e para o desenvolvimento da educação básica brasileira. O problema da situação de distorção idade/ano é refletido na desmotivação dos alunos frente ao processo de aprendizagem e na falta do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, podendo resultar em evasões. Esse problema pode não estar atrelado a dificuldades cognitivas, como abordado neste trabalho. Os alunos em questão não apresentavam qualquer diagnóstico ou evidência de problema de deficiência ou transtorno mental. Conclui-se que as dificuldades de aprendizagem se encontravam associadas aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente, à metodologia a que foram submetidos até então, uma vez que em apenas dois meses conseguiram avançar significativamente no processo de alfabetização e letramento, tendo se constatado isto por meio de avaliação contínua, proveniente de observação e exercícios de leitura e escrita. Para mudar a realidade encontrada foi necessária uma atenção maior e uma metodologia diferenciada com recursos didáticos específicos para contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Alguns dos autores utilizados foram: Soares (2017), Carvalho (2015), Castro (2015), Engel (2000), entre outros.

Palavras-chave: Alfabetização. Distorção idade/ano. Recursos didáticos. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the importance and functionality of didactic resources in the literacy process of non-literate students who are in a situation of age / year distortion, considering a school of the municipal education system of Queimadas / PB, more precisely in 4th grade. We seek to reflect on the concepts of literacy and literacy, considering the curricular organization in a learning cycle system. The methodology used was action research, seeking to integrate theory and practice; observation, action and reflection; reporting and analyzing an experience with non-literate students. This experience was facilitated by the Pedagogical Residency Program, established by Ordinance No. 38 of February 2018, by the Ministry of Education (MEC) with the collaboration of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), which aims to contribute to for the initial formation of undergraduate students and for the development of Brazilian basic education. The problem of the age / year distortion situation is reflected in the students' lack of motivation towards the learning process and the lack of feeling of belonging to the school environment, which may result in dropouts. This problem may not be linked to cognitive difficulties, as discussed in this paper. The students in question had no diagnosis or evidence of disability or mental disorder. It was concluded that the learning difficulties were associated with the teaching and learning processes, especially the methodology to which they were submitted until then, since in just two months they were able to advance significantly in the process of literacy and literacy. through continuous assessment, from observation and reading and writing exercises. Changing the reality found required greater attention and a different methodology with specific didactic resources to contribute to the development of reading and writing skills. Some of the authors used were Soares (2017), Carvalho (2015), Castro (2015), Engel (2000), among others.

Keywords: Literacy. Age / year distortion. Didactic resources. Pedagogical Residence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Caixa de formar palavras	37
Figura 2 - Trilha da multiplicação.....	39
Figura 3 - Caça-palavras.....	40

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Taxas de distorção idade/série referentes ao ensino fundamental por Regiões do Brasil (1996-2017).....	20
Tabela 2 - Distorção idade/ano por Regiões nos anos 2007 e 2017.....	21
Tabela 3 - Número de escolas que aderiram ao sistema de ciclos - Brasil (2009)	22
Tabela 4 - Número de matrículas realizadas no ensino fundamental Brasil (1970-1994)	23
Quadro 1 - Distorção idade/ano referente aos cinco alunos sujeitos da pesquisa	29
Quadro 2 - Níveis de alfabetização dos alunos	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISITANDO OS SENTIDOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	14
3 CAMPO EMPÍRICO, IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS E METODOLOGIA	27
4 PROCESSO DE IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	33
4.1 Relato da observação e identificação dos alunos não alfabetizados	33
4.2 Apresentação e análise do plano de trabalho: a ação de intervenção	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE – PLANO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	48

1 INTRODUÇÃO

Os termos alfabetização e letramento são apresentados como distintos, porém indissociáveis, de acordo com a autora Soares (2017). No Brasil, chegam a se mesclar, mas cada um tem suas especificidades. A alfabetização, em seu sentido restrito, volta-se para a codificação e decodificação do código escrito e o letramento para a utilização deste código socialmente. No decorrer da história da alfabetização, com a chegada da teoria construtivista, na década de 1980, ocorre o que Soares (2017) chama de “*desinvenção da alfabetização*”, pois buscava-se esquecer o método fonético e fonológico da alfabetização, dessa forma, a esquecendo em seu sentido restrito. Porém, como defendido pela autora, não é apenas um ambiente alfabetizador que irá ensinar a ler, escrever e a utilizar socialmente essas habilidades, mas a utilização das dimensões teóricas e técnicas de maneira indissociável.

A educação brasileira por volta dos anos 1980, apresentava altas taxas de reprovação e, conseqüentemente, de evasão e distorção idade/série. Buscando soluções para esse problema, em 1996, com a Lei nº 9394/1996, o Ministério da Educação (MEC) normatizou e organizou o currículo escolar em Ciclos de Aprendizagem, Classe de Progressão e Avaliação Automática em determinados anos. Nessa nova organização, o ensino fundamental deveria organizar-se em 4 ciclos, favorecendo ao aluno uma aprendizagem de acordo com o seu ritmo e com uma dilatação dos tempos de cada etapa, especialmente, da alfabetização. Para esta o primeiro ciclo passou a ser de 3 anos com a Lei nº 11.274/2006. A escola passa a ser difundida como facilitadora da aprendizagem e não mais como transmissora de conhecimentos.

Porém, essa organização orienta a não reprovação na primeira fase do ciclo. Para os alunos que não atingissem as metas estabelecidas, aplicava-se as Classes de Progressão, que serviam como reforço. Entretanto, essas salas poderiam ser um dos motivos da evasão escolar, visto que, os alunos que eram direcionados para esse sistema, sentiam-se excluídos, com sentimento de inferioridade em relação aos outros alunos que não precisavam do atendimento oferecido nas Classes de Progressão. Após a implementação dos ciclos nos dias atuais, o ensino fundamental apresenta elevados índices de alunos em situação de distorção idade/ano, mais precisamente, no segundo ciclo de aprendizagem dessa etapa. Isto significa alunos não alfabetizados e fora da faixa etária estabelecida como adequada, que é entre 6 e 8 anos de idade, chegando ao segundo ciclo sem estarem alfabetizados quando podem ser reprovados. Ocorre, assim, a distorção idade/ano e, conseqüentemente, a desmotivação, a falta do

sentimento de pertença e de identidade com a turma na qual se encontra. Costuma ocorrer também o sentimento de que são incapazes.

Mediante essa situação, objetivamos analisar a importância e funcionalidade de recursos didáticos no processo de alfabetização de alunos não alfabetizados em situação de distorção idade/ano, considerando uma escola da rede municipal de educação do município de Queimadas/PB, mais precisamente no 4º ano. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, por meio da qual é possível intervir na realidade, verificando a funcionalidade e a importância de recursos didáticos nos processos de alfabetização dos alunos. Estamos cientes de que recursos são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e que o conhecimento parte do concreto para o abstrato. Enxergamos neles uma alternativa para o ensino ao qual os alunos se encontravam habituados e que não estava trazendo resultados, pois sem conseguir ler e escrever os alunos apenas realizavam, mecanicamente, o que era proposto.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro são apresentados os conceitos e sentidos de alfabetização e letramento, segundo as autoras Magda Soares (2017) e Marlene Carvalho (2014), de ciclos de aprendizagem, analisando como estes influenciam para a situação de distorção idade/ano. Ainda neste capítulo, abordam-se os recursos didáticos, necessários à prática de ensino-aprendizagem nos processos de alfabetização e letramento. No segundo capítulo, é apresentada a metodologia, o campo empírico, que é uma escola do município de Queimadas/PB, e os sujeitos, que são alunos em situação de distorção idade/ano. No terceiro capítulo, são apresentados o relato acerca das observações e do plano de ação utilizado em campo, bem como a análise da nossa ação e os resultados obtidos. Por fim, são apresentadas as conclusões.

2 REVISITANDO OS SENTIDOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é um processo por meio do qual ocorre a aprendizagem do ler e do escrever, o domínio e a obtenção das habilidades de leitura e escrita, que devem estar acompanhados pelo prazer que essas habilidades ocasionam quando devidamente desenvolvidas. Como diz a autora Soares (2017, p.16), “toma-se, por isso, aqui, *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. (grifo da autora)

Para que ocorra a aquisição do código escrito e da leitura, parte do processo de alfabetização passa pelo domínio das habilidades de codificação, quando a oralidade se converte em registro escrito, e decodificação, quando a escrita se converte em representação mental e ganha significado e/ou quando se converte em oralidade. Ou seja, a alfabetização, enquanto codificação e decodificação, consiste em domínio do sistema de escrita ou domínio do código linguístico. Porém, a alfabetização não deve se restringir a essas duas habilidades, pois nem sempre escrevemos como falamos ou falamos como escrevemos. Na escrita, somos guiados pela norma padrão da língua, precisamos escrever de forma que o outro – leitor – entenda a mensagem que queremos transmitir. Já na oralidade não necessariamente utilizamos a formalidade ou nos preocupamos em reproduzir a norma padrão. Isso depende do local e da situação na qual nos encontramos. Dessa forma, o processo de alfabetização envolve compreensão de sentidos. Como diz Soares (2017, p. 18)

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Para Carvalho (2014, p.65), “a palavra alfabetização no sentido restrito de aprendizagem inicial da leitura e escrita, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons”. Observa-se que no sentido restrito, o autor diz que a alfabetização é o domínio do código, porém, esse processo não se restringe a apenas isso. Deve estar envolvido numa compreensão de como utilizar e entender o que se lê e o que se escreve, pois, a alfabetização abrange a assimilação de significados, por meio da leitura e escrita. Em sentido amplo, a alfabetização é agregada a aspectos relacionados ao termo letramento, como veremos a seguir.

A palavra letramento, originada do termo inglês *literacy*, é definido por Soares (apud CARVALHO, 2014, p.65) como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O sujeito que compreende o código, os usos sociais, a função da leitura e da escrita e os utiliza, terá consequências políticas, culturais, sociais, pois é por meio dessa apropriação que irá ampliar seus conhecimentos, expressando-se, comunicando-se e encontrando-se em uma condição de sujeito alfabetizado e letrado na sociedade.

Percebe-se uma ligação entre os termos alfabetização e letramento, que são indissociáveis, mas distintos ao mesmo tempo. Segundo Soares (2017, p. 33), aqui no Brasil eles chegam a se confundirem, “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Porém, os conceitos são específicos. Essa mescla, para a autora, pode estar fazendo com que a alfabetização esteja perdendo sua especificidade, levantando a hipótese de que esse pode ser um dos motivos do fracasso escolar. Soares (2017, p. 37) diz “que a perda da especificidade do processo de alfabetização, nas últimas décadas, é um fator, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual ‘modalidade’ de fracasso escolar em alfabetização”.

Outro fator que, segundo Soares (2017), contribuiu para a perda de especificidade da alfabetização, ocorreu mais precisamente nos anos 1980 e 1990, com a chegada ao Brasil da teoria construtivista, também conhecida como psicogênese da língua escrita, desenvolvida pela autora Emilia Ferreiro. Nessa perspectiva, deveriam ser abandonados os métodos “tradicionais” de alfabetização, permitindo que o aluno fosse considerado como um ser ativo, capaz de interagir com o objeto de conhecimento – a escrita – e de aprender progressivamente, desde que se mantivessem os processos de ensino e aprendizagem articulados às práticas sociais. Como assevera Soares (2017, p.38-39), essa teoria

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

Essa perspectiva apresenta pontos positivos e de contribuição para a alfabetização e para os sujeitos, todavia, esteve atrelada à ideia de que não seriam mais precisos métodos para alfabetizar, bem como as etapas de codificação e decodificação, deixaram de ser vistas como algo proveitoso e necessário à aprendizagem da leitura e da escrita. Houve uma tentativa de ruptura para com os métodos tradicionais que vinham sendo utilizados na educação, o que na nossa concepção precisaria ocorrer. Contudo, desconsiderou-se que os métodos são imprescindíveis ao processo de alfabetização e de aquisição dos mecanismos de leitura e escrita, por se tratar da aquisição, apropriação e utilização de um código linguístico, o que requer também um conhecimento técnico.

Com relação à teoria construtivista, Soares (2017) diz que esses equívocos, em determinada medida explicam a perda da especificidade alfabética, tornando ainda mais intensa a crítica aos métodos e ocasionando o que ela chama de *desinvenção da alfabetização*. Nesse caso, esquecendo-se o aspecto fonético e fonológico da alfabetização, o sentido restrito, bem como a técnica necessária para o sujeito aprender e dominar a escrita. Chega-se à conclusão que apenas o contato com um ambiente alfabetizador não será suficiente para que o sujeito obtenha uma aprendizagem plena “não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa apropriar-se do sistema de escrita. Isto é feito junto com o letramento” (SOARES, 2003, p. 19).

Desse modo, para que aconteça a alfabetização e o letramento de um sujeito, é preciso que se trabalhe com as dimensões teórica e técnica de forma indissociável. Há, portanto, a necessidade do sujeito aprender a codificar e decodificar, como é necessário também que ele compreenda e faça uso das práticas sociais de leitura e escrita, sendo esta sua função social. Desta forma, tornando-se capaz de utilizá-las nas mais diferentes situações da vida cotidiana, caso contrário, no sentido restrito dos termos, pode ocorrer que os sujeitos se tornem letrados, mas não alfabetizados.

O letramento por ser também o uso social, pode ultrapassar os limites escolares e de alfabetização, apresentando-se nas ações do sujeito no seu cotidiano. Como afirma a autora Magda Soares (apud GRANDO, 2012, p.12), “letramento escolar se refere às habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e para a escola. Já o letramento social se refere às habilidades demandadas pelas práticas sociais”. Muitos sujeitos que não são alfabetizados conseguem realizar compras, identificar e localizar o ônibus que precisa para chegar ao destino desejado,

dominam tarefas que aprenderam na prática, reproduzem cultura e passam suas histórias por meio da oralidade. Essa desenvoltura é o que podemos chamar de letramento social.

Em outros casos, pode ocorrer, inclusive no interior da escola, que um sujeito aprenda a codificar e decodificar, mas não consiga compreender informações acerca da sua comunidade numa notícia de jornal; recomendações numa bula/receita de medicamento; instruções no manual; transmitir uma informação por meio da escrita e permaneça nesse estado de um domínio técnico da alfabetização, porém sem articulação com as práticas sociais.

As habilidades técnicas são necessárias ao processo de alfabetização, porém é preciso que o sujeito tenha suporte e orientação para avançar desse estado para uma condição em que domine também a compreensão dos significados e dos usos que podemos fazer dessa técnica, ou seja, construa a condição de letrado, para além de alfabetizado. Aprender a técnica tem mais sentido para o sujeito, quando ele aprende como utilizá-la nas suas práticas cotidianas e sociais.

2.1 Ciclos de aprendizagem e distorção idade/ano

As estatísticas no Brasil, por volta do ano de 1980, apresentavam altas taxas de reprovação nas escolas públicas, principalmente no primeiro ano do ensino fundamental. Esse indicador do fracasso escolar conduzia a mais dois, a saber: a evasão e a distorção de idade/série. Na referida década, era comum que 60% dos alunos, em média, estivessem com idade superior à faixa etária considerada ideal para a série. Nesse período, anterior à aprovação da Lei nº 11.274/2006, o ingresso no 1º ano deveria ocorrer aos 7 anos e a criança deveria ser alfabetizada ao final desse ano. Quando isto não ocorria ela era reprovada e repetia a série, podendo ser mais de uma vez. Uma parcela dessas crianças abandonava a escola com a convicção de que eram incapazes de aprender, e outra parcela progredia, porém com idade acima daquelas que não haviam sido reprovadas. Como afirma Brandão *et al* (apud MATTOS E CASTRO, 2011, p.152), ainda na referida década,

menos de um terço da clientela está na idade ideal para a série que frequenta os dois terços restantes encontram-se atrasados, seja porque entraram com mais de 7 anos na primeira série, seja porque abandonaram a escola por algum tempo, voltando mais tarde, seja porque repetiram alguma série.

Mattos e Castro (2011) consideram o período em que a idade de ingresso das crianças no 1º ano era de 7 anos. Todavia, é importante ressaltar que a Lei nº 11.274/2006, ao aumentar o tempo do ensino fundamental de 8 para 9 anos, reduziu a idade de ingresso para 6 anos, estabelecendo como idade apropriada para a alfabetização 8 anos, ou seja, ela deveria estar alfabetizada ao final do primeiro ciclo de aprendizagem, que passou a ser de 3 anos.

Embora sabendo que o fracasso escolar pode estar relacionado a aspectos socioeconômicos e culturais, é imprescindível considerar, também, os processos e problemas internos à escola, como a organização curricular e métodos de ensinar/aprender. Naquele momento, a situação preocupante motivou a busca de soluções para melhorar essas taxas de reprovação, pois o governo arcava com prejuízos financeiros, como os altos custos que cada aluno repetente representava para o orçamento; com a falta de oportunidade educacional para certa parcela da população - crianças e jovens - que não entravam no processo educacional por falta de vagas; mudanças na economia que exigiam melhores níveis de escolarização e qualificação dos trabalhadores.

Ao pensar em soluções para a diminuição das taxas de reprovação e evasão, a Lei nº 9.394/1996 estabeleceu uma nova forma de organização curricular chamada de Ciclos de Aprendizagem e Classes de Progressão. Nessa organização, pretende-se que a escola deixe de ser transmissora de conhecimentos para ser facilitadora dos processos de aprendizagem. Pretende, ainda, garantir aos sujeitos uma educação integral, valorizando uma formação pautada em aspectos culturais, cognitivos, emocionais, afetivos, juntamente com a prática pedagógica. Segundo Barreto e Mirtrullis (apud CASTRO, 2001, p. 154)

Desde 1950, após a percepção de que havia uma grande retenção de alunos na escola primária brasileira, vêm-se discutindo o Ciclo - então entendido como promoção automática- a fim de diminuir o quantitativo de repetentes. Nesse escopo foram realizadas experiências de implementação dos mesmos no país, sobretudo ao longo das décadas de 60 e 70 sendo adotado por governos nos anos 80. Contudo, a expressão de maior implementação de ciclos acontece na década de 90.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) no Art. 23 encontra-se que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-

seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Essa legislação, propunha a organização curricular do ensino fundamental em 4 ciclos ao invés de 8 séries, como era antes do ano 1996, permitindo-se a coexistência de seriação. Todavia, a opção fora mantida, provavelmente, para atender a demandas das escolas privadas que não concordavam com a organização curricular em ciclos e, de fato, não os adotaram. Pretendia-se que os alunos tivessem um período maior para a aprendizagem, devendo ser respeitado o tempo que cada um levaria para assimilar o conhecimento, uma vez que os ciclos ampliariam os tempos destinados a cada etapa do processo. Segundo Perrenoud (2004 apud CASTRO, 2011, p.157), “os ciclos representam a possibilidade de o aluno aprender em seu tempo respeitando assim os diferentes ritmos de aprendizagem”. Porém, na prática não é bem o que acontece, pois, segundo Castro (2011), os professores são cobrados em relação ao cumprimento das atividades desenvolvidas pelos alunos, assim não poderiam permitir que fossem realizadas no tempo dos sujeitos.

No ensino por meio dos Ciclos de aprendizagem não deve haver reprovação/retenção entre os anos de cada ciclo, podendo haver entre eles. Esta deve ser evitada por meio de atividades e estratégias que ajudem aos alunos com dificuldades, evitando-se a reprovação, mas também se garantindo aprendizagem de qualidade. Nesse sistema, caso o aluno não atinja as metas/objetivos delimitados para cada ciclo, poderia ser encaminhado para uma Classe de Progressão, também denominada de classe de aceleração da aprendizagem, que funcionava como um reforço.

Com relação ao rendimento escolar da educação básica, podemos observar no Art. 24, inciso V, da LDB/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece critérios para verificação do rendimento dos alunos, sendo os seguintes:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Bem como, em seu Art. 13, inciso IV, estabelece como uma das funções dos docentes o estabelecimento de estratégias de recuperação para os alunos que apresentam menor rendimento. Observa-se que a Lei traduz a promessa do governo, de diminuir as taxas de reprovação, utilizando de diversas estratégias para o avanço dos alunos que apresentam baixo rendimento escolar.

Com os altos índices de reprovação, ocorriam as evasões, outro aspecto que se tentou amenizar com a implementação dos ciclos, porém, os alunos que não conseguiam aprender e eram destinados a Classe de Progressão, também se sentiam excluídos e esse poderia ser um motivo de contribuição para a evasão.

O autor Perrenoud (2004 apud CASTRO, 2011, p. 157) contribui com a proposta de ciclos ligada ao ensino seriado, pois não vê sentido na repetição do aluno que apresenta dificuldades, na classe de progressão. Ele diz que “os alunos com dificuldades continuam a tê-las e além disso são vítimas de estigmas. Portanto, não há nenhuma vantagem em fazer um aluno repassar, no caso, pelo ciclo do qual fez parte outrora”.

Uma das consequências das altas taxas de reprovação, tem sido a elevação das taxas de distorção idade/série no ensino fundamental. Esta é compreendida por Menezes e Santos (2002) como “defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. Essa distorção é considerada um dos maiores problemas brasileiros, do ensino fundamental, agravada pela repetência e pelo abandono da escola” (apud SILVA, 2014, p. 17). Na Tabela 1, que traz as taxas de distorção idade/série¹ do ano 1996 e 1999, quando foi realizada a implementação dos ciclos, como vemos a seguir.

Tabela 1 - Taxas de distorção idade/série referentes ao ensino fundamental por Regiões do Brasil (1996-2017)

REGIÕES	SÉRIES			
	1º	2º	3º	4º
NORTE				
1996	54,7	63,1	65,0	64,9
1999	44,6	57,9	62,6	62,7
NORDESTE				
1996	58,4	66,9	68,0	67,3
1999	47,2	60,4	67,1	64,6
SUDESTE				
1996	16,7	26,5	32,1	34,4
1999	12,6	19,4	23,5	27,8
SUL				
1996	12,8	20,0	23,8	26,7
1999	9,2	14,8	19,0	21,3
CENTRO-OESTE				
1996	30,0	40,0	44,9	47,4

¹ Até 2006 a terminologia utilizada predominantemente era série e não ano.

1999	20,6	31,7	38,4	41,1
------	------	------	------	------

Fonte: Brasil (2019)

Constata-se os elevados índices de distorção, sendo os mais baixos nas Regiões Sudeste e Sul e os mais elevados nas Regiões Nordeste e Norte, não por coincidência correspondendo as mais pobres do país. Há que se considerar que a distorção contabiliza alunos matriculados, todavia uma parcela dos alunos quando reprovada abandonava as escolas, o que passava a contar como evasão.

De acordo com *site* Qedu (DISTRORÇÃO IDADE-SÉRIE, 2017), nas décadas seguintes, esses números foram sendo reduzidos, porém ainda se mantiveram bastante elevados, mesmo 10 anos após a adoção da organização curricular em ciclos, como constamos na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Distorção idade/ano por Regiões nos anos 2007 e 2017

ANOS	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTROESTE
2007	30,7	34,1	15,7	11,7	20,3
2017	18,4	17,1	4,3	8,3	10

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em Distorção idade-série (2017)

Importante ressaltar que em 2007 a referida organização curricular já completara 10 anos de implementação e, mesmo assim, os índices mantiveram-se elevados, provavelmente porque houve problema com relação a concepção teórico-metodológica por parte dos profissionais e das famílias dos alunos, bem como resistência à inovação. Os indicadores mostram, de fato, uma redução significativa a partir de 2007, quando o INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que é calculado com base nos índices de desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no índice de aprovação. Ou seja, os indicadores de aprovação têm servido para aumentar o IDEB.

Essa redução é importante, todavia encontra-se associada à progressão automática adotada nos ciclos, conforme a qual os alunos não devem ser reprovados entre as séries de cada ciclo. Assim, as reprovações da primeira para a segunda série e desta para a terceira, foram praticamente abolidas. Contudo, foi gerado um outro problema, a aprovação sem a garantia das aprendizagens apropriadas para cada série.

Na mesma tabela, podemos observar no que resulta essa aprovação sem garantia de aprendizagem, comprovada pelos dados do ano 2017. Encontra-se os maiores índices de distorção nos dois últimos anos do ensino fundamental, nos quais as avaliações requerem maiores habilidades dos alunos. Se o sistema de organização da educação, adotado pela

instituição, forem os ciclos de aprendizagem, a reprovação do aluno só poderá ocorrer justamente nesses dois últimos anos.

Hoje, para alunos na situação de distorção idade/ano, a sala de aula, muitas vezes, se torna um ambiente não atrativo, pois não conseguem alcançar o nível e o ritmo de outros alunos da turma, passando a serem comparados e rotulados. Assim, o aluno não se sente pertencente a esse ambiente, o que acarretará ao abandono escolar, não possuindo o sentimento de pertença, como diz Márcio (2016 apud CARMO e SILVA, 2016, p.59) “um dos fatores para que eu possa permanecer: me sentir pertencente a esse lugar. Se eu me sinto estranho naquele lugar, fica muito difícil. A tendência é a evasão, é a saída”.

No ano de 2009, a adesão de escolas à organização do currículo por meio de Ciclos e Classes de Progressão, encontravam-se da seguinte maneira

Tabela 3 - Número de escolas que aderiram ao sistema de ciclos - Brasil (2009)

Número de escolas			
	Total	Ciclos	Seriado
Brasil	152.251	25,4%	74,6%
Norte	21.979	10,6%	89,4%
Nordeste	68.380	11,8%	88,2%
Sudeste	37.802	64,4%	35,6%
Sul	16.547	14,8%	85,2%
Centro-Oeste	7.543	19,1%	80,9%

Fonte: Silva (2014)

Na Tabela acima, podemos ver a quantidade de escolas que aderiram ao programa no país e em suas regiões, bem como as escolas que não aderiram, sendo perceptível que o ensino por séries se apresentava em maior quantidade, sendo o Norte e o Nordeste, as regiões que adotaram o sistema de Ciclos e Classes de Progressão em menor quantidade. Não foram encontrados dados diferenciando o sistema público do privado, sendo provável que as escolas que não aderiram estivessem vinculadas a esse segundo, que não aceitaram a referida forma de organização curricular.

Essa organização curricular deveria impactar o processo educativo, o que não ocorreu. Como diz Sobral e Salvino (2015, p.227),

Para tanto, deveria ter ocorrido uma reestruturação curricular, propondo novas maneiras de conceber os conhecimentos, com mudanças nas relações

entre professores e alunos, redimensionamento de espaços e tempos escolares, que possibilitem novas formas de convivência.

Percebe-se assim, a gama de aspectos para que a educação ocorra de maneira plena, bem como os três pontos referenciais do processo educativo: o acesso dos alunos à escola, a permanência dos alunos e a qualidade do ensino. Com relação às matrículas realizadas no ensino fundamental dos anos 1970 ao ano de 1994, podemos observar na Tabela 3 abaixo, um aumento significativo de acesso à escola, o que é um aspecto bastante significativo.

Tabela 4 - Número de matrículas realizadas no ensino fundamental Brasil (1970-1994)

ANOS	TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (%)				LOCALIZAÇÃO (%)	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	URBANO	RURAL
1970	15.894.627	-	-	-	14,7	70,7	29,3
1975	19.549.249	0,6	55,4	31,2	12,9	72,8	27,2
1980	22.598.254	0,7	52,8	33,6	12,8	71,7	28,3
1985	24.769.736	0,5	57,3	30,2	12,1	76,8	23,2
1991	29.203.724	0,3	57,2	30,0	12,4	81,4	18,6
1994	31.220.110	0,1	56,5	31,8	11,6	82,5	17,5

Fonte: Brasil (2019)

Porém, a melhoria no acesso à escola e a oferta de vagas não garantem a permanência nem a qualidade de ensino. Segundo Carmo e Silva (2016, p. 44), “após a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, toda política pública sobre a educação pauta-se no ideal da igualdade de oportunidades na extensão da escolaridade obrigatória, assim como na redução das desigualdades escolares”, porém, essas políticas não dedicam seu foco para a inclusão, para a permanência escolar, resultando em evasão, que se constitui também em sério problema da educação.

A permanência, segundo Reis (2009 apud CARMO e SILVA, 2016, p. 60), é um ato de coexistência, de relação entre pares, bem como é um processo de mudanças “então a permanência implicaria, num primeiro momento na mudança. Mas ela não é estar do primeiro momento ao último semestre, ela tem que ser um estar com qualidade e com o outro”. Sendo assim, para o aluno permanecer no ambiente escolar, é necessário o estar sentindo-se pertencente ao ambiente e possuindo relações desejáveis com o outro. A autora cita dois tipos de permanência, a saber, a simbólica e a material. A primeira está relacionada à ideia de pertencimento, enquanto a segunda, como o próprio nome já diz, é relacionada ao material, uma vez que o aluno, frequentemente, permanece na escola pelo fato de receber algum

benefício que seja importante para ele e para a sua existência, tal como bolsa, alimento, livros e outros.

Nos anos de 1980 e 1990, o termo qualidade em educação referia-se, predominantemente, ao acesso escolar, pois a oferta de vagas eram poucas e muitas crianças e jovens ficavam à espera para poder adentrar no universo educacional. Oportunizar vagas é um critério importante porque influencia na redução dos baixos índices de rendimento escolar, porém não garante a permanência nem a qualidade. Logo, como afirmam Dourado e Oliveira (2009 apud ESQUISANI e DAMETTO, 2018, p.300), “no Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva”.

Partindo disso, compreende-se que para se obter qualidade na área educacional é preciso avançar do aspecto acesso para o aspecto melhoria de ensino e aprendizagem, visto que, muitos fatores relacionados às taxas de reprovação e evasão escolar são dos âmbitos sociais, econômicos e culturais. Porém, o fator de organização escolar, também interfere e reflete-se na qualidade da educação.

Uma das soluções encontradas pelo governo brasileiro para incluir um maior número de crianças no sistema de ensino e viabilizar o mundo letrado aos alunos cada vez mais cedo, foram mudanças nos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, especificadas pela Lei Federal nº 11.274/2006. Tais mudanças estabelecem que a matrícula é obrigatória aos 6 anos de idade, aumentando a duração do ensino fundamental obrigatório para 9 anos. Na prática reduziu o acesso à educação infantil para a idade de 0 a 5 anos e ao ensino fundamental para 6 a 14 anos, fazendo apenas uma alteração nas faixas etárias dos alunos que exigia apenas adequação curricular.

Cria-se assim uma rede de possíveis responsáveis pelos fracassos escolares, localizados nas escolas, tais como profissionais e famílias que foram incumbidos dessa adequação. Dessa maneira, soluções são procuradas para as consequências geradas pelos fatores mencionados, já que a qualidade de ensino se encontra ainda em meio a uma desestabilização e precisa-se mostrar resultados positivos às avaliações externas, tais como o IDEB.

2.2 Recursos didáticos

A prática pedagógica requer recursos e estratégias para o despertar do interesse e motivação do aluno para com o processo de ensino e a aprendizagem. A importância e a funcionalidade dos recursos didáticos são definidas por serem instrumentos facilitadores da aprendizagem, quando utilizados para um determinado fim e por profissionais capacitados. Nesse sentido, Eiterer e Medeiros (2010, p. 1) afirmam que “Recurso pedagógico, nesse sentido, é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela”.

O trabalho pedagógico, demasiadas vezes, realizado a partir do abstrato, faz com que o aluno não se sinta atraído e motivado, principalmente, os alunos que se encontram na situação de distorção idade/ano. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos que chegam ao segundo ciclo sem estarem alfabetizados, no sentido da codificação e decodificação da escrita, não compreendem parte dos conteúdos da aula e tendem a procurar formas de distração. Nesse sentido, o professor, mesmo que em um ciclo mais avançado, precisa trabalhar a alfabetização e buscar outros possíveis meios para atrair o aluno. Nessa tentativa, os recursos didáticos cumprem um relevante papel. Como adverte Kiya (2014, p. 9)

Na busca por respostas sobre como tornar o ensino agradável tanto para os alunos quanto para os professores descobrimos que o uso de jogos bem como de atividades lúdicas, como recursos metodológicos, podem ser a saída para melhorar o processo de ensino/aprendizagem e tornar o trabalho educacional realizado em nossas escolas mais dinâmico e prazeroso.

O assunto deve ter significado para o aprendiz, deve favorecer a sua compreensão e motivação. O aluno deve se sentir desafiado, demonstrando disposição pelo aprender, pois construirá um sentido sobre o objeto de conhecimento. A integração de atividades/assuntos habituais aos materiais pedagógicos, favorecem uma aprendizagem significativa.

No momento em que está ocorrendo a utilização de algum recurso didático, que necessite da interação entre duas pessoas ou mais, haverá um envolvimento que poderá promover a superação de possíveis dificuldades. Nessa interação, o professor irá ensinar e aprender, bem como os alunos também estarão aprendendo e ensinando com o professor e com os colegas. Essa utilização de recursos didáticos precisa de intencionalidade pedagógica, não é possível utilizar-se de qualquer recurso, sem que seja refletido seus possíveis objetivos,

esses são necessários de serem traçados, de acordo com a demanda de dificuldades apresentadas pelos alunos ou pela turma. Como diz Fortuna (2003, p. 16)

Os critérios para a seleção vão desde os objetivos que o professor tem em mente para a realização daquela atividade – objetivos esses que nunca devem ser impermeáveis ao inesperado que surge quando se trata de jogar –, até sua adequação espacial e temporal.

De acordo com a citação, o professor deve observar, sondar e refletir sobre essas dificuldades, como também acerca do espaço disponível para a realização do trabalho e o tempo em que o mesmo será desenvolvido, para que seja realizado o trabalho de maneira benéfica aos alunos e à prática pedagógica. Os recursos didáticos são instrumentos facilitadores do processo de ensino aprendizagem, bem como concretizadores, já que ajudam os sujeitos a assimilarem o objeto de conhecimento de maneira oposta ao da aprendizagem abstrata. De acordo com Santos (2014, p. 15)

Os recursos ajudam na concretização de conceitos ditos abstratos, a sua empregabilidade também está condicionada às necessidades de cada turma. E estas necessidades podem mudar em função da faixa etária, de condições socioeconômicas e culturais e até de gênero, já que cada conjunto de discentes apresenta determinadas características em comum, determinando, desse modo, uma identidade coletiva que geralmente diferencia-se de outras identidades coletivas mesmo que coabitem um mesmo espaço educacional.

Portanto, os recursos didáticos podem ser apontados como uma das soluções e estratégias didáticas no tocante à atenuação das taxas de reprovação e distorção idade/ano. Pois, os recursos atendem diretamente às necessidades específicas do alunado, funcionando em relação a sua faixa etária. Como consequência dessa utilização, teremos uma probabilidade de maior motivação por parte dos sujeitos com relação à aprendizagem, e do sentimento de progressão e pertença no ambiente em que se encontra, podendo resultar em um processo mais agradável e desejável de continuidade.

3 CAMPO EMPÍRICO, IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS E METODOLOGIA

O Programa Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria de nº 38, de fevereiro de 2018, pelo Ministério da Educação (MEC) com a colaboração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, como também os programas de estudos e pesquisas em educação, estimulando a relação teoria e prática dos cursos de licenciatura, em parceria com as escolas da rede pública de educação básica. No período de maio a julho de 2018, houve a seleção de estudantes de licenciatura para participar desse Programa, sendo selecionadas 24 alunas do curso de Pedagogia da UEPB/*campus* I, dentre as quais eu estava incluída, na época, cursando o 7º período. O Programa teve início em agosto de 2018, abrangendo duas escolas do município de Campina Grande e uma de Queimadas, ambos no estado da Paraíba. O grupo de 24 estudantes foi dividido em 3 subgrupos, sendo o meu encaminhado para a escola do município de Queimadas/PB.

O município citado, encontra-se na região metropolitana da cidade Campina Grande/PB, sua população é composta por 42.586 mil habitantes, distribuída em uma área de 409 km², estando situado na área geográfica do semiárido brasileiro. Em um dos seus bairros, chamado Pé da Serra, encontra-se o local onde foi realizada a pesquisa e a intervenção. A escola está localizada em um bairro pobre na periferia da cidade, sendo considerado por alguns habitantes como perigoso, dessa forma, é cercado por preconceitos e estigmas. A população dificilmente conhece a escola pelo seu nome, mas por “a Escola do Pé da Serra” porque ela fica próxima a uma montanha. Segundo a professora da turma do estágio, o corpo docente e o técnico têm se esforçado para que a comunidade se habitue a referir-se à escola

pelo seu nome, pois consideram que o apelido é pejorativo e está carregado de menosprezo e discriminação.

É uma escola de pequeno porte, apresentando 4 salas de aula e um pequeno espaço que foi utilizado como sala de informática e que, atualmente, é utilizada para aulas de reforço. Vale salientar que é bastante pequena, sem janelas (apenas uma porta) e sem equipamentos, pois os computadores encontram-se danificados e faltando algumas peças. Há também uma cozinha; dois banheiros e uma sala de diretoria, que também é utilizada como secretaria. A sala da turma do estágio, onde realizamos as atividades de observação e intervenção, objeto de análise neste trabalho, era pequena para os 14 alunos, e ficava localizada ao lado oeste, que recebe a luz solar à tarde. Possui dois ventiladores, mas considerando as altas temperaturas do Nordeste brasileiro, a situação é muito desconfortável, o que interfere na aprendizagem. Como assevera Silva (et. al 2014, p. 7),

A infraestrutura educacional é um dos componentes fundamentais no resultado da qualidade da educação como um todo. E quando está questão básica não é preenchida, ou mesmo ignorada, além de acarretar aos profissionais da educação certo desconforto para a realização do trabalho, os mantém de mãos atadas para o efetivo exercício do ensino.

O alunado é composto por pessoas do entorno da escola, que são de baixa renda, muitas delas dependentes de agricultura familiar. Ao todo, a escola atende a 154 alunos, funcionando nos três turnos, desde a educação infantil ao 5º ano do fundamental I e a noite com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do total de alunos, três têm deficiência, sendo paralisia cerebral e retardo mental. O corpo docente é formado por dez professoras, uma diretora e uma vice-diretora e uma coordenadora. Possui também um secretário.

A escola, ao completar 35 anos de fundação, levaram os alunos a participarem, pela primeira vez, do desfile do dia 7 de setembro em homenagem à Independência do Brasil, no ano de 2018. De acordo com a gestora da escola e com a coordenadora, esse fato contribui para elevar a autoestima, tanto dos alunos quanto dos pais, bem como a autonomia e a responsabilidade que a escola apresenta para com a educação dos seus alunos.

Além dos problemas relacionados às salas pequenas, quentes e sem ventilação adequada, a escola não possui quadra de esporte, área livre, sala de leitura ou biblioteca. Há um pequeno *hall* (área livre) entre a cozinha e as salas de aula, que é utilizado para o lanche e brincadeiras durante o intervalo, mas apenas para as crianças da educação infantil. As demais, recebem a comida e voltam às salas de aula. Esse problema na estrutura requer que o horário do lanche e do intervalo, na rotina da escola, sejam realizados em horários distintos, pois a

área disponível não comporta as 4 turmas em um mesmo tempo, então cada turma tem seu horário para lanche. Constatou-se, portanto, que os alunos não dispõem de espaço para interação, brincadeiras e ou jogos.

Com relação à formação das professoras, por meio da coordenadora, constatamos que das dez professoras, distribuídas em 3 turnos (manhã, tarde e noite), cinco estão cursando Licenciatura em Pedagogia. Apenas uma já se encontra formada em Licenciatura em Letras, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Quatro professoras declararam que estão cursando e duas que já cursaram Pedagogia pela UEPB, as demais estão se formando ou se formaram em outras instituições. A nossa preceptora do estágio em Residência Pedagógica encontra-se cursando Licenciatura em Pedagogia pela UEPB a distância.

Ao conversar com a coordenadora da escola, essa informou que o corpo técnico e docente está recebendo grande apoio por parte da Secretaria de Educação do município, que ofertou formações de letramento em Língua Portuguesa e Matemática, a pedido dos educadores, para lidarem com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. A escola ainda não apresenta Projeto Político Pedagógico (PPP), estão trabalhando por meio de projetos, pois estão tendo dificuldades de se reunirem para a elaboração do PPP, mesmo após 3 décadas de aprovação de LDB/1996 que estabelece isto como exigência, inclusive para o recebimento de recursos e programas federais. A coordenadora não informou nada, apenas que não estava pronto e não se sentia no direito de dizer algo, sem antes se reunir com todas as outras professoras e a gestora.

Houve a realização de muitos projetos durante todo o ano na escola, como por exemplo os projetos da “Páscoa Cristã”, do “Carnaval”, da “Semana da alimentação saudável”, da “Visita ao lixão da cidade”. Outro fato de relevância para os que compõem a escola, foi que todos os projetos desenvolvidos objetivaram um maior envolvimento de todo o corpo docente e técnico para a realização de um trabalho de qualidade, resultado de união dos que formam a escola.

Nosso estágio, por meio do Programa de Residência, aconteceu nos meses de outubro a dezembro de 2018, realizou-se em uma turma de 4º ano, composta por 14 alunos, na faixa etária de 10 a 14 anos. Nos primeiros dias de observação, foi perceptível a dificuldade de cinco alunos, com relação à escrita e ao Raciocínio Lógico Matemático. Esses tinham idade entre 11 e 14 anos e serão identificados nesse trabalho da seguinte forma:

Quadro 1 - Distorção idade/ano referente aos cinco alunos sujeitos da pesquisa

ALUNOS	IDADES	DISTORÇÃO
--------	--------	-----------

		IDADE/ANO ²
Aluno 1	14 anos	5 anos
Aluno 2	11 anos	2 anos
Aluna 1	12 anos	3 anos
Aluno 3	11 anos	2 anos
Aluno 4	12 anos	4 anos

Fonte: A autora.

A distorção idade/ano foi definida considerando-se 6 anos como idade adequada para o primeiro ano, conforme prevê a LDB/1996, atualizada pela Lei nº 11. 274/2006. Desde o início do projeto, que durou dois meses, percebemos que estaríamos realizando um desafio, pois pela nossa observação, constatamos os problemas mencionados. Sendo a nossa primeira intervenção com aqueles alunos que apresentavam dificuldades em codificar e decodificar o código escrito, não poderíamos causar mais desconforto, então, visando sempre o benefício para aqueles alunos e para o processo educacional da escola, mais precisamente daquela turma, buscamos estratégias que nos auxiliassem nesse propósito. Procuramos sempre melhorar a situação na qual os alunos se encontravam, apresentando distorção idade/ano, carência, de acordo com relatos das pessoas da própria escola e ausência de sentimento de pertença à turma. Estes fatos foram confirmados em nossas observações.

Nossa intervenção realizou-se a partir do uso de recursos didáticos confeccionados por mim e por uma amiga residente, pois trabalhamos juntas. Procuramos sempre realizar esse uso para que ocorresse a interação entre os alunos, assim, eles estariam tendo um suporte – aluno x aluno – sem que nenhum se sentisse inferior ao colega, um ajudando o outro – tinha-se a intenção de que todos se sentissem pertencentes a um mesmo espaço de ajuda e não de comparações.

A ênfase no método e nos recursos didáticos foi a forma que encontramos de atraí-los para o processo de aprendizagem. Partindo destes, conseguimos focar nas necessidades específicas dos alunos de maneira concreta. Trabalhamos com recursos didáticos confeccionados a partir de caixa de ovos e de sapatos por um período de dois meses. Por meio desses recursos, abordamos aspectos voltados à alfabetização, à codificação e à decodificação, sempre partindo da interpretação de uma história que não se distanciasse da realidade dos próprios alunos. O uso de recursos didáticos se fez fundamental na realização do projeto, com a pretensão de tornar o abstrato mais concreto. Assim, os alunos foram estimulados a aprender e a desenvolverem suas habilidades. Como diz Souza (2007, p.112-113)

² Esse quadro exibi a distorção entre a idade considerada ideal para o 4º ano e a idade que os cinco alunos apresentavam.

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino - aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade ao manusear objetos diversos que poderão ser usados pelo professor na aplicação de suas aulas.

Os cinco alunos que fizeram parte desse trabalho, encontravam-se em uma situação de exclusão, mesmo estando incluídos no ambiente escolar. Segundo Castro (2015, p. 55) a palavra inclusão

agrega o sentido de ato ou efeito de incluir que por sua vez nos remete a conter em si, compreender, encerrar. Assim, pode-se pensar que o processo de incluir um sujeito social na instituição escolar seja o ato de colocá-lo dentro de uma sala de aula, diariamente, para que este cumpra as exigências curriculares relativas a cada etapa do processo de escolarização.

Percebemos que mesmo estando inseridos naquela sala de aula os alunos mencionados, não se sentiam pertencentes àquele ambiente e buscavam várias outras formas de distração, não prestando atenção à aula, copiando por ter que copiar, a ponto de sempre mencionarem que não conseguiam, que não sabiam fazer nada.

Com relação aos procedimentos metodológicos, trabalhamos com a abordagem qualitativa nos moldes da pesquisa-ação. Segundo Engel (2000, p. 189), esse tipo de pesquisa possui suas características de valor, uma vez que

A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões

Além de integrar a teoria e a prática, a pesquisa-ação, possui empenho na área educacional, pois requer a melhoria do processo de ensino, melhoria da prática educacional, bem como requer instrumentos que busquem soluções para os problemas levantados, sendo considerados em caráter científico. Como assevera Engel (2000, p. 190)

Por um lado, ela é uma abordagem científica para a solução de problemas e, portanto, a mudança introduzida numa situação social por seu intermédio é, sem dúvida, muito melhor do que eventuais mudanças introduzidas com base na alegada eficiência de procedimentos não previamente testados.

Esse tipo de pesquisa encontra-se inserida na abordagem etnográfica, segundo Mattos (2011, p.50) “como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio-interacionais”. Por esse motivo, os tipos de pesquisa que se derivam dessa abordagem, como por exemplo a pesquisa-ação, são importantes para a área científica, dá voz aos sujeitos que se encontram nas situações citadas acima, tornando-os visíveis.

Como assevera Tripp (2005, p.454) “pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo. A pesquisa-ação praticada individualmente pode criar um problema”. Em parceria, conseguimos desenvolver o plano, que resultou em efeitos positivos da nossa prática. Para o autor (2005, p.445) “É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação”, assim podemos enxergar a importância e relevância desse método dentre os outros.

Na medida em que se desenvolve o processo de alfabetização, realizado de maneira atrativa e motivadora, os alunos se situavam no processo e se reconheciam como seres ativos, dessa forma incluindo-se ao sistema educacional. Observamos o progresso dos alunos, a troca de saberes, bem como a nossa prática, buscando mostrar como é possível trabalhar com alunos em situação de distorção idade/ano.

4 PROCESSO DE IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

4.1 Relato da observação e identificação dos alunos não alfabetizados

Os alunos da turma do 4º ano sentavam-se em cadeiras de madeira de braço único, enfileiradas. Na sala, tinham dois armários, um birô, um quadro branco e dois ventiladores, mesmo assim permanecia muito quente. A estrutura física não apresenta suporte adequado para a aprendizagem dos alunos, o que dificulta todo esse processo. Como afirma Monteiro e Silva (2015, p. 23)

Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Desde o primeiro dia de observação, percebemos que cinco alunos apresentavam dificuldades em copiar o texto da lousa e de organizar esse texto no caderno. Esse processo era o que mais acontecia, pois eles não possuíam livros didáticos. Ao observar a primeira aula da professora, percebemos uma metodologia instigadora, que fazia com que os alunos refletissem acerca da sua realidade, relacionando com o tema discutido na aula ocorria um diálogo na hora da explicação do texto. Porém, dos cinco alunos citados, apenas um participava atentamente nessa hora da aula, respondendo e interagindo com a professora.

Ao conversar com a professora da turma sobre esses alunos, ela nos informou que eles não apresentavam nenhum diagnóstico de doença, deficiência ou transtorno, porém tinham dificuldades em leitura e escrita, mas que frequentavam uma aula de reforço com outra professora, contratada pela secretaria municipal de educação especificamente para isto. De

acordo com os relatos dos próprios alunos, essas aulas de reforço eram enfadonhas e eles não gostavam de participar dela, com a determinada professora.

Dessa maneira, conseguimos identificar os alunos não alfabetizados, sendo 4 que apresentavam maiores dificuldades e o quinto que apresentava mais dificuldade com a caligrafia, a letra era ilegível, necessitava de um acompanhamento, mas apresentava um bom nível de leitura, conforme o Quadro 2 a seguir. Como eram 5 alunos, em comum acordo, optamos por separá-los da turma, uma vez que foram necessários muitos diálogos e atividades diferentes dos demais alunos.

Quadro 2 - Níveis de alfabetização dos alunos

ALUNOS	IDADES	DISTORÇÃO IDADE/ANO	NÍVEIS DE ³ ESCRITA
Aluno 1	14 anos	5 anos	Silábico - alfabético
Aluno 2	11 anos	2 anos	Alfabético
Aluna 1	12 anos	3 anos	Silábico - alfabético
Aluno 3	11 anos	2 anos	Alfabético
Aluno 4	12 anos	4 anos	Silábico - alfabético

Fonte: A autora

Esses cinco alunos representavam em torno de 35,7% da turma composta por 14 alunos, e a distorção idade/ano se encontrava bem elevada variando entre 5 a 2 anos de diferença da idade ideal para o 4º ano. A professora informou e reclamou sobre a falta de apoio dos pais em casa para com as atividades e acompanhamento escolar dos filhos, muitas vezes as atividades iam para casa e voltavam sem estarem feitas. A escola deve inclusive orientar as famílias quanto a necessidade desse acompanhamento. Com relação à Matemática, a mesma disse que 50% da turma apresentava *déficit* de aprendizagem, porém nos dedicamos, mas especificamente à alfabetização.

Ao ter contato mais próximo com os alunos, percebemos que três deles, encontravam-se em nível silábico-alfabético e dois alunos em nível alfabético. O nível silábico-alfabético compreende o momento em que a criança percebe que a escrita representa as partes sonoras das palavras, “a criança vai percebendo que as letras representam os sons” (MOREIRA, 2009, p.363). Quando a criança se encontra no nível alfabético, ela é capaz de escrever as palavras faltando algumas letras, porém ela é considerada alfabetizada no sentido restrito do termo. Nessa fase “a criança é capaz de compreender que cada letra da escrita pode representar um fonema” (MOREIRA, 2009, p.363). Em uma atividade, que solicitava a busca

³ Nesse quadro podemos observar além da distorção entre a idade considerada ideal para o 4º ano e a idade que os cinco alunos apresentavam, os níveis de escrita em que se encontravam.

de informações bibliográficas em livros diversos, os alunos encontravam-se perdidos sem saber onde encontrar essas informações e sem se concentrarem para tentar ler o que estava pedindo na questão. A professora lia, mas ao acabar de ler eles não sabiam mais o que era para fazer.

Fomos bastante influenciadas pelos estudos realizados durante o curso de formação ofertado pelo Programa de Residência Pedagógica com a orientação da Prof^a Dr^a Francisca Salvino. Esse curso foi realizado antes do período de imersão nas escolas, ocorrendo de junho a agosto de 2018. Foi-nos oportunizado o estudo de leis relacionadas à educação, como também, diversos temas que nos auxiliaram na construção do plano e, posteriormente, das sequências didáticas. Desde esse período, refletimos acerca das possíveis realidade que iríamos nos deparar, então o foco não esteve para algo utópico, mas para os problemas comuns apresentadas pela educação básica brasileira. Também buscamos pôr em prática o nosso aprendizado com as disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia, observando e aprimorando nossa prática por meio das teorias.

Antes de produzirmos o plano de ação, tivemos a oportunidade de realizar um acompanhamento de leitura com os alunos, identificando quais as reais dificuldades apresentadas. Nesse acompanhamento, a pedido da preceptora da turma, utilizamos um material cedido pela prefeitura da cidade. Esse material, de acordo com a Preceptora, tinha o objetivo de amenizar as taxas de alunos que se encontravam em situação de distorção idade/ano e que não eram alfabetizados. Consistia em uma coletânea de atividades, algumas simples demais para a idade com a qual estávamos lidando.

Diante da situação mencionada, quando construímos o nosso plano de ação, procuramos atividades mais apropriadas a idade deles e que, de certa forma, apresentassem um contexto para a realização das mesmas, fazendo com que enxergassem a aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática de uma forma diferente da qual estavam habituados. Em razão de que um dos nossos objetivos era que os alunos se identificassem com o que estávamos realizando, para que encontrassem significado nessa aprendizagem. Como confirma Oliveira (1993, p. 01 apud CARVALHO e FERREIRA, 2015, p. 404-405) “o ensino significativo tem como objetivo oportunizar ao aluno uma nova e diferente maneira de ver os conteúdos, através do contato e estímulo, desta forma, uma alternativa ao modelo didático tradicional”. Segundo Targino (2013, p.79), a aprendizagem significativa é “entendida como o significado dado à aprendizagem pelo aprendiz, a partir da incorporação de um novo material às estruturas cognitivas já existentes nele”.

Para que ocorresse a aprendizagem significativa seria preciso a intencionalidade partindo deles também. Como nos diz Lemos (2013, p. 28) a aprendizagem significativa depende, também, da intencionalidade do sujeito de modo que

A aprendizagem – significativa – é produto porque caracteriza um significado identificado em um momento específico, entretanto, é sempre um produto provisório porque no instante seguinte, dependendo dos fatores contextuais e da intencionalidade do sujeito, esse conhecimento poderá modificar-se, reorganizando-se ou ancorando (subsumindo) novas informações.

Aos poucos fomos conquistando-os, fazendo com que eles mesmos percebessem o potencial que tinham e o quanto poderiam evoluir nessa caminhada que estava apenas começando. Assim, favorecemos o sentimento de capacidade e autoestima, para que se sentissem sujeitos ativos desse processo, intencionando-os para que a aprendizagem ocorresse.

Ao pensar em um plano de ação, a Professora informou que ela tinha dificuldades com relação a esse aspecto, já que não era permitido aos professores pararem as aulas para ocorrer um momento de planejamento. Ficou perceptível que, se ela não teria esse tempo, também não teria tempo para dedicar-se aos cinco alunos que precisavam de uma maior intervenção. Relatou que o tempo era corrido, pois tinha que ministrar todo o conteúdo que deveria ser visto pela turma de 4º ano, e que não tinha tempo para parar e acompanhar a leitura ou escrita daqueles determinados alunos. O livro didático e a lousa eram os principais recursos utilizados pela Professora, de modo que os alunos passavam a maior parte do tempo copiando as atividades da lousa para os cadernos.

Essa prática chegava a ser entediante para a turma, já que por não possuir área livre, o intervalo muitas vezes se realizava ali mesmo, dentro da sala, sentados conversando. Muitos não tinham perspectiva de estudo. Por estarem localizados à margem da cidade, conviviam com muitas coisas que não favoreciam a perspectiva do estudo e do dedicar-se a um futuro melhor.

4.2 Apresentação e análise do plano de trabalho: a ação de intervenção

Ao observar, escutar os alunos e ter contato com a realidade em que se encontravam, buscamos um meio para que todos fossem contemplados e que se sentissem atraídos e

motivados a participarem do processo. Dessa maneira, ao realizar da nossa pesquisa, encontramos suporte em recursos didáticos para o auxílio das dificuldades em alfabetização e no raciocínio lógico matemático.

O objetivo do nosso plano de ação estava para o ensino alfabético das habilidades de codificação e decodificação dos alunos em situação de distorção idade/ano e para o desenvolvimento de habilidades matemáticas. Consideramos a alfabetização no seu plano técnico, porém não separada do letramento. Os recursos além de um apoio, foram necessários para que os alunos não ficassem apenas no abstrato e utilizassem o concreto. Como assevera Souza (2007, p. 113),

Manipulando materiais concretos o aluno envolve-se fisicamente em uma situação de aprendizagem ativa. O caráter motivador é uma das funções do uso de tais recursos pois se sabe que o conhecimento na criança, parte do concreto para o abstrato, e também é bem mais divertido aprender brincando, o cuidado com esse aspecto é imprescindível, pois, ao trabalhar com recursos didáticos, o professor deve estar muito bem preparado, com um bom embasamento teórico assim, realmente poderá cumprir a sua missão, que é ensinar.

Podemos estar em contato com a prática ao mesmo tempo em que estávamos em contato com a teoria na universidade, dessa forma entendíamos que nosso trabalho deveria apresentar objetivos e intencionalidade, para que não fosse caracterizado apenas como uma brincadeira ou passa tempo. Após delimitar os objetivos no plano de intervenção, partimos para a confecção dos recursos que seriam utilizados. Pesquisando em ferramentas da internet encontramos muitos recursos. Entretanto, o nosso foco foi na adequação destes à realidade e aos nossos objetivos, bem como pretendíamos que fosse possível confeccionar os materiais a partir de recicláveis, como caixa de sapato, de ovo, tampinhas, gargalos de garrafas pet. Com a ajuda da minha parceira residente, confeccionamos o material para a primeira aula, sendo todo o nosso trabalho realizado com a supervisão e consentimento da Preceptora.

Para a primeira intervenção, utilizando os recursos didáticos, o objetivo foi “interpretar o texto e escrever corretamente palavras variadas”. Para isso, utilizamos um poema, chamado “Escola”, do autor Paulo Freire e o recurso didático utilizado foi a “caixa de formar palavras”, como podemos ver na fotografia abaixo:

Figura 1 - Caixa de formar palavras



Fonte: Registros da autora.

Esse recurso foi confeccionado com uma caixa de sapato revestida com papel colorido, que continha dentro várias tampas de garrafas, cada uma com uma letra do alfabeto. Imprimimos um texto para cada aluno e com a ajuda de outras residentes, cada uma ia acompanhando a leitura autônoma de cada um. Foram impressas também, imagens relacionadas ao poema, que seriam usadas logo em seguida.

Após esse momento, fizemos uma leitura compartilhada do poema e começamos a discutir o que o texto trazia. Refletindo sobre a questão de que no ambiente escolar, todos somos pessoas que possuem amizades, que é preciso respeito para com o outro, e assim juntos, criamos um ambiente de um ótimo convívio. Ao serem questionados sobre o que mais gostavam na escola eles responderam que eram as amizades. Sobre o que precisava melhorar naquele ambiente, responderam que seria o espaço, para que eles pudessem brincar na hora do intervalo. Logo após, seguimos para a utilização do recurso didático. Haviam sido confeccionadas caixas para que os alunos realizassem a atividade.

Foram entregues as caixas e dadas as explicações de como seria realizado o processo. Ao mostrar a imagem, eles iriam discutir com os colegas qual o nome que a respectiva imagem recebia e procuravam as tampas com as letras necessárias para formar a escrita correta do nome. Nesse momento, ocorreram discussões e interações entre os membros, para a escrita correta da palavra. Ao colocarem a palavra, do modo que achavam que se escrevia, pedíamos que lessem a palavra em voz alta e que confirmassem se achassem que estava correta. Nas primeiras palavras eles confirmavam, mesmo a palavra estando “errada”, porém, ao irmos mostrando a grafia correta, nas posteriores eles atentavam e refletiam um pouco mais, chegando a mudar alguma letra ou retirar antes de confirmarem. Esse procedimento foi importante porque o “erro” faz parte do processo.

Na interação com os colegas, muitas vezes, discordavam e discutiam quanto à correção das palavras, sendo essa relação importante, pois ocorria um desequilíbrio cognitivo quanto ao conhecimento do qual o aluno havia se apropriado, fazendo-o refletir além dele, causando o processo de equilibração, resultando em uma nova aprendizagem. Segundo Targino (2013, p.129)

A equilibração aponta a necessidade de se proporcionar às crianças tarefas e desafios de dificuldades adequadas, de forma que, o material oferecido aos alunos não pode ser tão difícil a ponto de não poder ser compreendido (assimilado) nem tão fácil que não resulte em aprendizagem nova (sem acomodação)

Em outro momento de intervenção, buscamos abordar as dificuldades com operações de multiplicação. O objetivo foi “resolver operação com multiplicação”, bem como “respeitar as regras de um jogo”. Ao ter mais contato com os alunos, percebemos que se identificaram muito com as estratégias e recursos didáticos e que gostavam de desafios. Vimos que estariam aprendendo os conteúdos com uma perspectiva diferente. Criamos, então, “a trilha da multiplicação”, como um jogo de tabuleiro, como apresentado a seguir.

Figura 2 - Trilha da multiplicação



Fonte: Registros da Autora.

Desenhamos as casas da trilha, sendo ao todo 42. Criamos um roteiro no qual cada casa teria um problema de multiplicação e comandos para solucioná-lo, como por exemplo: desafie seu amigo e monte uma continha de multiplicação para o mesmo resolver. A princípio

ocorreu um receio de jogar por um dos alunos, porém depois que este viu todo o processo e percebeu que não estávamos para reprimir, mas sim para ajudá-los, sentiu-se à vontade e entrou para o jogo. O dado utilizado nesse jogo também foi feito com material reciclável, rolo de papel higiênico.

Fomos intercalando a utilização de recursos didáticos, com o material disponibilizado pela Secretaria de Educação do município, a pedido da Preceptora. Para a aprendizagem de leitura e escrita, outro recurso utilizado feito com uma caixa de ovo, chamado de “Caça-palavras”.

Figura 3 - Caça-palavras



Fonte: Registros da autora.

Para essa intervenção, contamos a história intitulada “Pedro Porco-Espinho”, da autora Janaina Tokitaka. Os alunos haviam desfrutado do contato com essa estória no dia em que, com a ajuda da nossa Orientadora do Programa de Residência Pedagógica, fizemos uma doação de livros diversos para a turma, visto que eles não possuíam livros, nem biblioteca. Os livros nos foram doados por pessoas da UEPB e da comunidade.

Os alunos realizaram uma leitura silenciosa da história. Em seguida, realizamos uma leitura compartilhada desta e refletimos juntos sobre o seu conteúdo. Após a reflexão e

conversa, partimos para a utilização do caça-palavras, a partir palavras contidas na história. Os alunos iriam procurar as palavras, lê-las e marcá-las. Esta foi uma estratégia semelhante à utilizada com o poema “Escola”, em outra intervenção. Os alunos demonstraram interesse e realizaram as atividades adequadamente.

Esses são exemplos de como o plano de ação foi realizado, focando na leitura, na escrita e em problemas de multiplicação. Além destes aspectos também, enfatizamos o bem-estar dos estudantes no contato com essas habilidades de uma maneira diferente. Nossa intervenção foi realizada a partir da necessidade dos alunos, conforme o tempo deles.

Buscamos trabalhar em conjunto, visto que, a interação favorece o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Como assevera Targino (2013, p. 145) “em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento”. A interação ocorria entre professor-aluno e entre aluno-aluno, de forma que todos criássemos um elo de aprendizagem, para que os alunos não se sentissem sendo avaliados, nem comparados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro contato com os alunos não alfabetizados oportunizou a identificação de muitos aspectos, como por exemplo, a desmotivação dos mesmos para com o processo de ensino-aprendizagem, devido aos seguintes aspectos: à situação de distorção idade/ano em que se encontravam; as dificuldades em acompanhar o ritmo da turma; e o fato de que não estavam gostando das aulas de reforço que estavam recebendo duas a três vezes por semana, ministradas por pessoa contratada pela secretaria de educação. Dessa forma, constatamos que seria um desafio alfabetizar aqueles alunos e que seria preciso um planejamento cuidadoso e uma atenção especial.

O plano de ação aludiu para a alfabetização enquanto processo que exige conhecimento técnico, porém cientes de que o processo não deve se restringir este, pois pode torna-lo mecânico e destituído de significado prático, principalmente. De fato, os processos de ensino e aprendizagem tornam-se mais consistentes quando trabalhados numa perspectiva de letramento. O plano possibilitou uma maior investigação das dificuldades que os alunos apresentavam, como as trocas de letras, a escrita de palavras com dígrafos, o que propiciou a termos um foco maior em nossa ação. A utilização dos recursos didáticos resultou em uma boa funcionalidade, pois por meio deles conseguimos abordar os obstáculos pelos quais os alunos enfrentavam, gerando aspectos positivos e promovendo a interação entre eles, bem como o aprendizado, tanto para eles como para nós residentes, que estávamos realizando o trabalho pela primeira vez.

O método de alfabetização utilizado foi o global, tendo como ponto de partida um texto e a partir dele a análise interpretativa, a leitura, a compreensão de palavras e a escrita. Ocorreram tentativas de alfabetizar letrando, mas concluímos que estas estiveram em um nível inicial e que precisariam de mais tempo para que fossem desenvolvidas mais profundamente.

Por meio da pesquisa-ação conseguimos desenvolver um trabalho de intervenção com os sujeitos mencionados, como também refletimos acerca da nossa prática e da prática realizada pela professora, visando a melhoria da situação observada, bem como benefícios para a educação daqueles alunos. Como nos adverte Tripp (2005, p. 449), esse ato é característico da pesquisa-ação é sempre deliberativa porque, quando se intervém na prática rotineira, está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz.

Após a nossa intervenção, a evolução foi observada quando os cinco alunos começaram a ler palavras e frases. A evolução foi constatada também por meio dos relatos dos pais afirmando que os filhos estavam querendo ler todas as palavras que viam. Ou seja, eles sentiam-se motivados a ler, inclusive fora do ambiente escolar. É importante ressaltar que os alunos em distorção idade/ano não apresentavam problema mental, eram “normais” e precisavam apenas de um atendimento individualizado e diferenciado. As atividades desenvolvidas poderiam ser utilizadas com quaisquer outros aprendentes, não houve recorrência a métodos sofisticados ou especiais.

Como abordado neste trabalho, os termos alfabetização e letramento são distintos, porém, indissociáveis, logo, devem ser trabalhados em consonância. Um não está para desprezar o outro, mas sim para serem trabalhados juntos, desta forma, a alfabetização em seu sentido pleno será alcançada. A técnica da decodificação e codificação é necessária para que aprendamos a ler e a escrever, entretanto, o letramento faz-se necessário para que saibamos utilizar essa técnica socialmente, sendo esse é o sentido amplo da alfabetização.

Com o sistema de ciclos, a reprovação deixa de ser concebida e aceita sem indagações e, mesmo, a aprovação passa a ser quase uma exigência dos poderes públicos constituídos em função da melhoria dos indicadores educacionais, tal como os do IDEB. Desta forma, os alunos avançavam nas séries estando ou não alfabetizados, reforçando, assim, uma forma de exclusão, pela qual os alunos têm acesso garantido, permanência, mas não têm garantida a qualidade da aprendizagem. Isto ocorre principalmente nos 3 anos do primeiro ciclo, quando a retenção diminui bastante, entretanto quando chegam ao segundo ciclo, onde a reprovação

pode ocorrer mais facilmente, os alunos não alfabetizados acabam sendo reprovados ou continuam progredindo sem as aprendizagens mínimas garantidas, fazendo persistir o analfabetismo absoluto ou funcional, por mais anos ou permanentemente.

Além dos aspectos mencionados acima, o sistema curricular adotado pela escola pode ser determinante nesse fator, bem como aspectos externos ao ambiente escolar. Entretanto, nessa pesquisa e intervenção, constatamos que a metodologia a qual os alunos estavam diariamente em contato, não estava resultando em algo positivo. Os alunos precisavam de um atendimento diferenciado para que passassem a dominar as habilidades de leitura e escrita.

A utilização de recursos didáticos foi um aspecto chave no processo de intervenção, de extrema importância e funcionalidade, visto que, por meio deles o conhecimento ainda não assimilado pelos alunos foi alcançado e, assim, conseguiram alçar voos no sentido do domínio do código linguístico. A interação entre os próprios alunos se apresentou como outro aspecto fundamental para a aprendizagem, além da mediação das professoras.

Como os alunos em situação de distorção idade/ano não alfabetizados não podem retroceder no processo, caberá à equipe de profissionais, especialmente aos professores, buscarem estratégias para que essa situação seja transformada. Isto gera uma série de dificuldades e exige ação coordenada, às vezes, exigindo intervenção de equipe multidisciplinar. Todavia, isto se faz imprescindível, caso contrário reforça-se a exclusão, a injustiça e a desigualdade social, uma vez que o não estar alfabetizado em uma sociedade letrada coloca os sujeitos numa situação de desvantagem no tocante as oportunidades de inserção no mundo social, profissional e cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: projeção da matrícula no ensino fundamental brasil e unidades da federação 2000- 2001.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/A+matr%C3%ADcula+no+ensino+fundamental+em+perspectiva/62c5c1a6-dd42-4312-bb97-2f6fdca3d410?version=1.2>>. Acesso em: 09 jan 2019.

_____. **Estatísticas da educação básica no Brasil.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>>. Acesso em: 15 jan 2019.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 jan 2019.

CARMO, Gerson Tavares do; SILVA, Cristina Barcelos da. Da evasão/fracasso escolar como objeto “sociomediático” à permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p.260.

CARVALHO, Eneida Dornellas de.; FERREIRA, Rosineide da Silva. Por um ensino em Língua Portuguesa através de gêneros textuais. In: SILVA, Alessandro Frederico da.; SILVA, Eliane de Moura.; JUSTINO, Luciano Barbosa.; CASTRO, Paula Almeida.;

PEREIRA, Valmir (orgs.). **Cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Campina Grande. EDUEPB, 2015. p.399 - 422.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e prática**. ed. 11. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno - identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: EDUEPB, 2015. p.53-63.

DISTORÇÃO IDADE – SÉRIE, 2017. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/>>. Acesso em: 02 out 2019.

EITERER, C.L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar: Curitiba, 2000, n. 16, p.181-191. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 28 jan 2019.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. **A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica**. Revista Brasil: Estud. pedagog. Brasília, v. 9. n. 252. mai/ago 2018. p. 294-312. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812018000200294&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 jan 2019.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem**. Revista do professor, Porto Alegre: v. 19, jul./set. 2003. Disponível em:<<http://files.faculdadede.webnode.com.br/200000031-37c3b38be4/Jogo%20na%20sala%20de%20aula%20T%C3%A2nia%20Fortuna.pdf>>. Acesso em: 08 jan 2019.

GRANDO, Katlen Böhm. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: Origem do termo, conceituação, e relações com a escolarização**. In: Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 9., 2012, p. 17. Disponível em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 07 jun 2019.

KIVA, Marcia C. da Silveira. O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde produções didático-pedagógicas**. v. 2. 2014. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf>. Acesso em: 13 jan 2019.

LEMOS, Evelyse dos Santos. **A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação**. 2011. Disponível em:<http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID3/v1_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 22 ago 2019.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães.; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 298.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diogo Pereira da. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia.** v. 19. n. 3, set/dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>>. Acesso em: 27 ago 2019.

MOREIRA, Cláudia Martins. **Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema.** 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/07.pdf>>. Acesso em: 21 ago 2019.

Queimadas Paraíba. Disponível

em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Queimadas_\(Para%C3%ADba\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Queimadas_(Para%C3%ADba))>. Acesso em: 17 jan 2019.

SANTOS, Jean dos. **Eu, professor, e os recursos didáticos.** 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4610/1/PDF%20-%20Jeane%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 16 jan 2019.

SOBRAL, Ana Cláudia da Silva; SALVINO, Francisca Pereira. Avaliação e progressão continuada: implicações ao processo de ensino aprendizagem. In: SILVEIRA, Alessandro Frederico da.; SILVA, Eliane de Moura.; JUSTINO, Luciano Barbosa.; CASTRO, Paula Almeida.; PEREIRA, Valmir (orgs.). **Cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Campina Grande. EDUEPB, 2015. p.217-244.

SILVA, Anuska Andréia de Sousa. **O currículo organizado em ciclos e a prática pedagógica docente.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AnuskaAndreiadeSousaSilva_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 14 jan 2019.

SILVA, Francisco Marcos da.; ANDRADE, Lucas Henrique Pinheiro de.; QUEIROZ, Regiane Maria de.; ALBUQUERQUE, Maria Eugênia Morais de. **A importância da estrutura e funcionamento da educação básica.** 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>>. Acesso em: 27 ago 2019.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental.** Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16776/1/2014_LedaReginaBitencourtdaSilva.pdf>. Acesso em: 14 jan 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** ed.7. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** v.9. n. 52. jul./ago. Presença pedagógica, 2003.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em: 12 ago 2019.

TARGINO, Magnólia de Lima Sousa. **Psicologia da Aprendizagem.** Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância. Campina Grande: EDUEPB, 2013. Disponível em: <

<http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/letras/Psicologia%20da%20Aprendizagem%20-%20para%20o%20ava%2011%203%2014.pdf>>. Acesso em: 27 ago 2019.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 16 jan 2019.

APÊNDICE – PLANO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO
 SUPERIOR – CAPES
 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD
 SUBPROJETO: PEDAGOGIA- *CAMPUS I*
 ORIENTADORA: FRANCISCA PEREIRA SALVINO
 RESIDENTES: FERNANDA CAROLINE PEREIRA SILVA; MARIA KARYNE
 FERNANDES BALBINO.**

PLANO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

OBJETIVO GERAL: Aperfeiçoar habilidades de alfabetização e letramento de 5 alunos do 4º ano do ensino fundamental da E. M. Eduardo Correia Lima no município de Queimadas/PB, que se encontram em situação de distorção idade/ano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Motivar os alunos a participação em aulas de leitura e escrita;
- ✓ Melhorar a participação e a interação entre os alunos e destes com as estagiárias;
- ✓ Elevar a autoestima dos alunos;
- ✓ Identificar o nível alfabético dos alunos;
- ✓ Ler e escrever palavras, frases e textos com diferentes níveis de dificuldade gráfica;
- ✓ Desenvolver o gosto pela leitura;
- ✓ Compreender noções e ideias envolvidas na multiplicação;
- ✓ Resolver problemas envolvendo a operação de multiplicação.

CONTEÚDOS

1. Leitura e escrita de palavras com fonemas e grafemas simples, tais como dissílabos;
2. Leitura e escrita com fonemas e grafemas mais complexos, contendo encontros consonantais (br/bl, tr/tl, gr/gl, cr/cl, pr/pl e outros) e vocálicos como dígrafos (nh, lh, ss, rr, gu, qu, ão e outros).
3. Multiplicação.

METODOLOGIA

1. Para a alfabetização deverá ser adotado o método global, devendo-se partir sempre de textos de diferentes gêneros para chegar a construções menores como palavras e frases curtas, por exemplo.
2. Realização de leitura individual e compartilhada de textos diversos, tais como do poema “Escola” (em anexo) de Paulo Freire e “Pedro Porco-Espinho” de Janaina Tokitaka.
3. Realização de atividades com jogos matemáticos, tais como a “Trilha da multiplicação”.
4. Resolução de problemas com multiplicação.

RECURSOS DIDÁTICOS:

1. Caixa de formar palavras e alfabeto móvel;
2. Trilha da multiplicação;

3. Caça-palavras.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua por meio de observação do desempenho durante as atividades com registro em diário de campo de estágio, bem como de exercícios escritos.