

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus Marília

Fábio Schwarz Soares dos Santos

MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O
REFORÇO ESCOLAR E A LINGUAGEM ESCRITA

MARÍLIA – SP

2022

Fábio Schwarz Soares dos Santos

**MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O
REFORÇO ESCOLAR E A LINGUAGEM ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília

Orientador: Prof^a. Dr^a. Claudia Regina M. Giroto

MARÍLIA – SP

2022

S237m

SANTOS, FABIO SCHWARZ SOARES DOS
MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA : O
REFORÇO ESCOLAR E A LINGUAGEM ESCRITA / FABIO
SCHWARZ SOARES DOS SANTOS. -- Marília, 2022
156 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO

1. REFORÇO ESCOLAR. 2. APRENDIZAGEM. 3. ENSINO
FUNDAMENTAL II. 4. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FABIO SCHWARZ SOARES DOS SANTOS

**MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O
REFORÇO ESCOLAR E A LINGUAGEM ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como
requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação

Linha de pesquisa: Teorias e Práticas Pedagógicas

Banca Examinadora

Profª Drª Claudia Regina Mosca Giroto
PPGE- UNESP/Marília
Orientadora

Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva
UNESPAR/PR

Profª Drª Ana Paula de Oliveira Santana
UFSC/SC

Profª Drª. Fabiana C. F. de Vitta
UNESP/Marília

Profª Drª Cyntia Graziela G. Simões Giroto
PPGE – UNESP/Marília

Marília, 11 de março de 2022.

Dedico este trabalho àqueles que, mesmo com toda a correria e loucura do mundo, pararam para me ouvir. Dedico aos meus filhos Rebeca e Miguel, pois são um pedaço de mim e amores da minha vida. Dedico a minha família que, por mais imperfeita, foi a escolhida por Deus. Dedico ao Evandro por fazer parte da minha vida e, em momentos tão difíceis, por nunca desistir ou me fazer desistir da vida. Aos meus amigos que, apesar de serem poucos, fazem muito.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus.

Sem Ele, eu não teria chegado até aqui. Muitos percalços, desafios, mas apesar de tudo, a fé inabalável me sustentou e não me fez desistir.

Segundamente, gostaria de agradecer a cada um que passou pela minha vida, tanto a acadêmica, quanto a social. Meu muito obrigado! Cada um foi e é importante em minha história!

Prof. Claudia Regina Mosca Giroto, muito obrigado pela parceria e por todos os momentos de aprendizagem. O diálogo criado a partir de nossos encontros me fez tornar um pesquisador melhor, mas sobretudo um humano e profissional melhor.

Aos membros da banca, titulares e suplentes, tanto da qualificação quanto da defesa, não posso expressar de melhor forma a gratidão, quanto um simples obrigado. A dedicação do tempo para leitura e organização de minhas ideias foi fundamental na minha formação. Mais uma vez, muito obrigado.

Ao meu amigo que a pós me presenteou, Edmilson Doirado, minha imensa gratidão. Esteve comigo além da pesquisa e dos grupos de estudo. Você me ajudou em momentos tão difíceis e nunca me deixou desistir.

Aos amigos do grupo dos 5, o trabalho de vocês e o compromisso com a educação, sempre me inspiraram, vocês não sabem o quanto admiro cada um e o quanto foi importante tê-los nesta minha trajetória.

Aos amigos da Secretaria da Educação, que não irei nomeá-los, pois posso correr o risco de ser injusto, obrigado por estarem por perto quando precisei e por serem bons ouvintes. Saber que posso contar com alguém é fundamental. Amo a cada um e cada um foi crucial na minha vida. Gratidão!

Agradeço à minha família. Mãe, pai, irmão, cunhada e sobrinho, ter vocês comigo é um presente.

Ao Evandro, que por muitas vezes me ajudou a descobrir quem eu sou, que mesmo me conhecendo de verdade não desistiu e que tem me ajudado a cada dia a me aceitar, me permitir e a viver com o coração para fora do peito, sem medo de julgamentos ou apontamentos. Obrigado por compartilhar sua vida comigo e juntos podermos escrever uma linda história.

Aos meus filhos, razão da minha vida e de nunca ter desistido de mim mesmo. Vocês são o melhor de mim. Rebeca e Miguel, não há nada melhor no mundo do que ter o amor de vocês, tenho muito orgulho e me sinto honrado por poder ser chamado por vocês de pai.

Finalizo agradecendo à vida, pelas oportunidades que me concedeu, pelos recomeços e segundas-chances, hoje sou outro, a partir destas oportunidades, pois foi preciso me afastar de mim, para poder me retornar e descobrir quem eu sou de verdade. Alguém que ama, sofre, luta, persiste, resiste, mas nunca desiste. Hoje sou o que sou pelas oportunidades e só tenho a dizer: GRATIDÃO!

“A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade”. (Gnerre, M.).

RESUMO

Os modos de organização da prática pedagógica são meios para que os professores possam atuar de forma intencional e promover o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos, por intermédio da retomada da aprendizagem de conteúdo. Neste sentido, frente às singularidades da linguagem escrita dos estudantes de 6º ao 9º ano, que apresentam dificuldades na compreensão e aprendizagem, nos cabe fazer o questionamento sobre como as escolas organizam o trabalho pedagógico para a apropriação dos conteúdos, por parte dos alunos que acessam o Ensino Fundamental - Séries Finais (6º ano) sem os conhecimentos pré-acadêmicos? A hipótese é de que o reforço escolar pode ser um dos modos de organização que pode atender esta necessidade pedagógica, porém, em diversos sistemas de ensino é priorizado apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que não garante a efetiva aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que, em muitas situações, as preocupações do ensino da Língua Portuguesa estão pautadas nos estudos gramaticais e ortográficos. Neste sentido, o objetivo desta tese é compreender como o reforço escolar é organizado de forma a atender efetivamente às reais necessidades de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita, nas diferentes áreas do conhecimento, bem como conceber e/ou organizar o reforço escolar dentro de uma nova perspectiva. Para tanto, a geração dos dados foi organizada em três momentos distintos, entendido como encontros dialogados que após, foi organizado em três categorias para análise e discussão, como sendo: (Pré) Conceito; Processo do Conceito e Conceito em Processo. No primeiro momento, os protagonistas foram professores de Ensino Fundamental - Séries Finais e gestores, nas 05 escolas do sistema de ensino pesquisado. No segundo momento, as reflexões foram realizadas de forma colaborativa com os 17 protagonistas da escola na qual foi realizada a intervenção e, no terceiro momento, com 11 protagonistas que atuam com a organização pedagógica e administrativa. A análise dos dados está apoiada nos fundamentos teóricos da Teoria Histórico Cultural e na aproximação com as ideias bakhtnianas. A pesquisa evidenciou as concepções dos protagonistas frente à temática, bem como os gestores organizam o trabalho com atividades de recuperação e reforço das aprendizagens. Ao final da pesquisa, a materialização foi a elaboração da ação de Retomada da Aprendizagem dos Conteúdos (RAC) desenvolvida e organizada a partir das investigações, em formato de plano de trabalho, com proposições para implementação e avaliação do desempenho dos estudantes.

Palavras-chave: Reforço Escolar; Aprendizagem; Ensino Fundamental - Séries Finais; Teoria Histórico Cultural

ABSTRACT

The modes of organization of pedagogical practice are means for teachers to act intentionally and promote the development of students' learning, through the resumption of content learning. In this sense, in view of the singularities of the written language of students from 6th to 9th grade, who have difficulties in understanding and learning, it is up to us to question how schools organize the pedagogical work for the appropriation of content, by students who access Elementary School II (6th year) without pre-academic knowledge? The hypothesis is that school reinforcement can be one of the ways of organization that can meet this pedagogical need, however, in several teaching systems it is prioritized only in the subjects of Portuguese Language and Mathematics, which does not guarantee the effective learning of written language. , since, in many situations, the concerns of teaching the Portuguese language are based on grammatical and orthographic studies. In this sense, the objective of this thesis is to understand how tutoring is organized in order to effectively meet the real learning needs of students with learning difficulties in written language, in different areas of knowledge, as well as design and/or organize tutoring. school from a new perspective. For that, the data generation was organized in three distinct moments, understood as dialogued meetings that after, were organized in three categories for analysis and discussion: (Pre) Concept; Concept Process and Concept in Process. In the first moment, the protagonists were 33 teachers of Elementary School II, in the 05 schools of the researched education system. In the second moment, the reflections were carried out in a collaborative way with the 17 protagonists of the school in which the intervention was carried out and, in the third moment, with 11 protagonists who work with the pedagogical and administrative organization. Cultural Historical Theory and the approximation with Bakhtinian ideas. The research evidenced the protagonists' conceptions regarding the theme, as well as the managers organize the work with activities of recovery and reinforcement of learning. At the end of the research, the materialization was the elaboration of the Resumption of Content Learning (RAC) action developed and organized from the investigations, in the form of a work plan, with proposals for implementation and evaluation of student performance.

Keywords: School Reinforcement; Learning; Elementary School II; Cultural Historical Theory

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPI – Atividade de Trabalho Pedagógico Individual
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
DI – Deficiência Intelectual
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEE – Público Alvo da Educação Especial
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional da Educação
RA – Recuperação da aprendizagem
RAC – Retomada da Aprendizagem dos Conteúdos
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais
THC – Teoria Histórico Cultural
ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado por município/dependência administrativa para 4ª série/5º ano

Tabela 2 – Resultado por município/dependência administrativa para 8ª série/9º ano

Tabela 3 – Resultado por escola

Tabela 4 – Organização dos dados coletados

Tabela 5 – Área de atuação dos protagonistas 1º momento

Tabela 6 – Área de formação e atuação dos protagonistas 2º momento

Tabela 7 – Área de formação e cargo que ocupa 3º momento

Tabela 8 – Orientação sobre o público da RAC

Tabela 9 – Orientação sobre documentação pedagógica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Em Busca de Sentido	21
1.2 Organização da Tese	26
2 DISCUSSÕES TEÓRICAS	27
2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento	27
2.2 Linguagem Escrita	31
2.3 Alfabetização: conceitos gerais	35
2.3.1 Um olhar para o sistema educacional brasileiro: a alfabetização em foco	37
2.4 Breve introdução sobre o fracasso escolar	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO	45
3.1 Coleta de dados	46
3.2 Local de Pesquisa	48
3.3 Protagonistas	48
3.4 Materiais e Ferramentas	49
3.5 Procedimentos Metodológicos	50
3.5.1 Encontro dialogado	52
3.6 Análise dos dados e documentos	54
4 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	56
4.1 (Pré) Conceito	57
4.2 Processo do Conceito	71
4.3 Conceito em Processo	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
6 REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	117

APRESENTAÇÃO

*Presentemente, eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque, apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
Belchior*

Eu, pesquisador

Primeiramente gostaria de me apresentar, afinal a pesquisa, em si, é mais uma parte de nossa vida e conhecer um pouco sobre o pesquisador pode dizer muito sobre suas reais intenções e a forma como ele se relaciona com o objeto da pesquisa em seu cotidiano.

Antes de ser profissional, pesquisador, sou um cidadão comum, mas com grandes aspirações. Uma delas é mudar o mundo. Mas não é qualquer mundo, primeiramente é o meu mundo, que está uma bagunça, diga-se de passagem.

Quando nasci, fui filho único, aprendi a ser filho, meus pais me ensinaram muito bem essa minha condição. Foi a minha primeira grande lição, tenho mestres e estes mestres foram meus pais. Me ajudaram com as primeiras alimentações, com as descobertas das novas sensações e com o mundo novo que se abria diante dos meus olhos. Logo depois, aprendi a ser irmão. Já não era aluno exclusivo na escola dos meus mestres e já comecei a entender que existiam mais e mais colegas dispostos a se aventurarem nesta aprendizagem social, surgiram primos, tios, avós, uma infinidade de pessoas. E assim foi por um tempo.

Até que, aprendi uma nova lição, tive que aprender a ser estudante. Muito novo, ainda estava acostumado a usar os lápis e o giz de forma bem equivocada, poxa, não era comida. Mas fui aprendendo, tinha uma pessoa ali, mas não era da minha família, muito estranho, mas agora era esta quem me conduzia neste universo novo da aprendizagem. Porém, as lições de português, matemática, história etc. estavam muito distantes de serem as únicas disciplinas que eu estudaria na escola. A escola, instituição, tinha também a escola da vida. Aprendi neste momento a ser colega de classe, mas esta não foi uma aprendizagem

legal. Como aprendi nesse período, da forma mais difícil e cruel que se possa imaginar. Pois é, desde pequenos nós, seres humanos temos a capacidade de julgar, rotular, quem quer que seja, se pensar de forma diferente. Aprendi, enquanto colega de classe, que eu não poderia me sentar ao fundo da classe, pois não era bem-vindo, que apenas cumprir os deveres e obrigações de estudante me faziam de um mero puxa-saco do professor ou aquele que quer se aparecer. Aprendi de forma cruel que a minha forma de falar, andar, era também diferente, mas nunca entendi o porquê. E assim continuei nessa jornada de aprendizagem. Até que me descobri leitor.

Aprendi que ser leitor era a tarefa mais emocionante e mais consoladora que eu tinha. Todos os dias eu passava na biblioteca da escola e escolhia um novo amigo. O livro, sim, era este o meu grande amigo, que me ensinou que, às vezes, ficar sozinho, envolto na fantasia e no universo das letras, era o necessário, neste mundo tão cruel. Mas eu precisava aprender a ser mais coisas, nesta sociedade que exige há todo o momento que você se interaja com as demais pessoas. Até que, neste momento, aprendi a ser membro de uma organização religiosa.

Engana-se quem teve a leve tendência a imaginar um desfecho feliz e longe dos rótulos. Os mesmos rótulos, os mesmos julgamentos e os apontamentos sobre a vida e sobre questões que até pouco eu me interessava e me importava, mas as pessoas já se preocupavam, eu não entendia. Eu não entendia de o porquê as pessoas se preocuparem tanto com minha sexualidade ou com quem eu iria ou não iria me relacionar. Eu era só uma criança e, mais uma vez, aprendi uma nova lição, eu não tinha mais controle sobre o que as pessoas pensavam sobre mim, elas pensavam e julgavam de acordo com suas réguas e medidas e pouco se importavam com o que eu pensava de mim mesmo.

Mas tive momentos bons sim, nem tudo foram flores, mas não posso me esquecer, de que pela primeira vez fiz parte de um grupo e era aceito, não por todos, mas aprendi a separar, aprendi o verdadeiro sentido da palavra amigos. E neste ínterim, aprendi a ser músico. No começo não era bem o que eu queria, mas aos poucos a música foi me encantando. Cada nota, tempo, compasso, clave etc. era muito único e a soma de todos estes elementos fazia surgir uma bela melodia. Cada uma com sua singularidade, diferentes entre si, mas que

juntas orquestravam a mais bela melodia, e fui aprendendo que tudo bem ser diferente, pena que muitos ainda não aprenderam esta lição.

É importante deixar claro, mesmo sendo óbvio, que tudo isso muitas das vezes acontecia ao mesmo tempo, a vida nunca para, pra podermos aprender uma coisa de cada vez.

Um belo dia aprendi a ser namorado. Na verdade, eu não sabia muito como funcionava, mas deixei mais uma vez a vida me ensinar. Então, aprendi a ser genro, cunhado e outras coisas que envolvem uma relação amorosa. Nesse meio tempo, novas mudanças, escola nova e, desta vez, eu não era o único “diferente”. Aprendi a ser aluno em tempo integral, numa escola de futuros professores. Até doido dizer isso, tão novos, sem saber o que queriam da vida. Foi nesta escola que descobri a ser um bom aluno, um bom colega, a ser eu, mas ainda um pouco travado. Ao final da trajetória, com o magistério concluído no mesmo mês outro aprendizado. Tive que aprender a ser marido/esposo.

Porém, algumas incertezas rondavam o sonho de aprender a ser universitário. Mas veio, em um dia, quando aprendi a ser funcionário, recebi a feliz notícia da minha aprovação no vestibular. Além de aprender a ser universitário, aprendi a ser unespiano. E no meio destas aprendizagens, aprendi a ser pai. Que momento! A paternidade é um momento mágico e de grande aprendizado, é a oportunidade de aprender e ensinar ao mesmo tempo, tão parecido com a profissão que eu havia escolhido.

Sim, eu escolhi ser professor, não foi falta de opção. A Pedagogia foi uma escolha não por missão ou sacerdócio, mas uma profissão que assumi com o máximo do compromisso e responsabilidade. E, enquanto aprendia a ser universitário, iniciei no aprendizado da pesquisa, bem devagar, porém não segui de imediato. Preferi concluir a faculdade e aprender a ser professor.

No começo não foi nada fácil, vários desafios e percalços, vontade de desistir. Foi aí que percebi que a teoria precisa estar alinhada à prática, e voltei a aprender a ser pesquisador. Mas, uma grata e feliz surpresa, fui agraciado com mais um filho e com a aprovação no mestrado. Duas conquistas ao mesmo tempo.

Nesta etapa, aprendi a ser pesquisador, professor, pai em dose dupla, tudo ao mesmo tempo. E foi aí que também aprendi a ser professor universitário, que momento. Um dos mais caóticos, quanto à questão tempo, mas de grandes

oportunidades e aprendizagens. E foi nesse período que fui galgando novos postos dentro da profissão. Passei a coordenador de projeto, membro da equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, até ser classificado e nomeado como Diretor de Escola.

Agora mais um desafio se despontava. A aprovação no Doutorado. Mas acreditei que ia tirar de letra, já havia passado por tantas turbulências durante o mestrado. Mas a vida sempre nos ensina que nada é como planejamos, sempre temos que ter um plano B, C, D etc. Assumi uma nova função administrativa na Administração Municipal, me divorciei e finalmente consegui ser eu.

Mas ser você mesmo, no campo pessoal, tem um preço muito caro. É um outro aprendizado, um novo universo. O preconceito triplica, julgamentos e a autocobrança e as autocríticas se multiplicam. Com isso, a depressão, síndrome do pânico e da ansiedade. Mas, está tudo bem. É sempre um aprendizado e hoje estou mais uma vez nesta condição, na tentativa de aprender a ser doutor em Educação. Mudarei o mundo? Talvez não, mas posso mudar o meu, dos meus e dos que estão à minha volta. Posso mudar na escola que sou diretor ou no setor que sou responsável em supervisionar. As mudanças acontecem, mas precisamos estar sempre atento às aprendizagens.

Os desafios da pesquisa em educação durante o período pandêmico

A pesquisa acadêmica em Educação tem sido hoje no Brasil um desafio sem medidas. Vivemos sob uma sociedade que ainda vive o retrógrado, que propaga a anticiência e se tem cada vez mais inclinação aos conservadorismos e a distopia. Contudo, no campo educacional, esta situação se agrava ainda mais, pois o modelo de escola que temos hoje pouco avançou e estudos que possuem a pretensão de avançar, mudar, proporcionar um novo modelo de escola, ainda são insuficientes. Diante desta realidade, percebemos que ao estudar o universo escolar encontramos diversos desafios, ainda mais quando nos propomos a inclinar-se teoricamente para estudos que “bebem” de fontes marxistas, sendo taxado por muitos como “balbúrdia”, ao invés de receberem o status de pesquisador/cientista educacional.

Acrescente-se isto ao fato de ter que pesquisar a realidade da escola e ao mesmo tempo não poder se dedicar exclusivamente ao objeto de estudo,

dividindo-se entre a academia e o mercado de trabalho. Haja conflito dialético nesta relação. E isso não é demérito ou vitimismo, mas uma condição que atualmente, no Brasil, tem sido muito difícil viver de forma digna, sem ser submetido a exaustivos turnos de trabalho e acúmulo de funções.

É por isto que, inicialmente, precisamos discutir que fazer pesquisa no Brasil tem sido um enfrentamento, resistência. Ser professor já é ser resistência ao mesmo tempo que tentamos ser existência. A cultura, educação, conhecimento, passou a ser artigo de luxo, ou pior, desnecessário, em um país cuja figura que hoje se apodera do “bastão” da democracia, pouco sabe, ou finge saber, a respeito destes conceitos tão essenciais para a vida em sociedade. Por isso a academia e o professor pesquisador são tão necessários, pois, de acordo com Karl Marx (2010, p. 79), “A existência de ideias revolucionárias em um determinado tempo já supõe a existência de uma classe revolucionária”.

Somados a todas estas dificuldades, tivemos durante este período uma pandemia. Fomos surpreendidos, *lockdown*, fechamento das escolas, incertezas, home offices, o mundo já não tem sido mais o mesmo, porém, a vida não pôde parar.

Após o início da pesquisa fomos surpreendidos com esta realidade, que hoje está posta, os estudos se deram pré-pandemia e para que pudéssemos dar andamento, nos adaptamos e buscamos em conjunto com o local de pesquisa sanar todas as dúvidas e necessidade para dar andamento ao já iniciado.

É preciso ponderar que uma nova realidade se despontou e com isto a tecnologia tem se tornado uma ferramenta necessária durante este processo. Então, a pesquisa que antes tinha um caráter de conhecer a realidade de como as relações aconteciam na escola, precisou ser transferida para outro universo, a das redes e mídias sociais.

Não foi tarefa fácil. Resistência. De um lado temos uma escola que não estava organizada e preparada para estas situações e por outro lado, o professor com medo das tecnologias, da exposição maior e sobretudo do medo e da incerteza de um próximo amanhã. Assim, o desafio, antes visto como algo possível, pois já tinha sido trilhado por muitos, agora tornou-se maior. Criar ferramentas e maneiras de aproximação do professor e de sua nova rotina. Saber como a escola tem se reorganizado. O desafio agora não é apenas de apresentar um problema da escola com indicações de possíveis resultados, mas

o de apresentar uma que precisa propor novas formas de interação, organização, rotina e aproximação do seu público. E se antes esta pesquisa tinha um objetivo e uma meta traçada, este período pandêmico deu um novo delineamento, novas leituras e uma nova abordagem de pesquisa, a necessidade de avaliar. Não apenas uma avaliação no sentido estrito da palavra, mas de analisar a prática, a postura, o aluno como um todo, não apenas o aprendiz da língua materna, da matemática, da ciência, da geografia etc., mas o cidadão que está permeado por todas estas disciplinas em suas relações sociais e que a escola é uma ponte entre conhecimento e formação humana, um indivíduo omnilateral.

Podemos finalizar esta pequena exposição elucidando que o então desafio da pesquisa no período pandêmico não é apenas o da execução, elaboração e análises de roteiros, metas e objetivos, mas de escancarar o que estava posto e que agora se evidenciou: a escola precisa se ressignificar, reestabelecer novos paradigmas, para voltar a ser o local de mediação do conhecimento e elaboração e apropriação do saber histórico e cultural.

1 INTRODUÇÃO

Do ponto de vista da metodologia, parece mais acertado afirmar que se vive um momento de transição e de reavaliação no qual muitos pesquisadores estão cientes dos problemas de método sem, contudo, terem condições de resolvê-los, e poucos já os formularam com clareza no marco teórico do materialismo dialético. Por isso, uma discussão metodológica, ampla e profunda, configura-se como a tarefa mais urgente na área da pesquisa em ciências humanas, tendo em vista a superação de “verdades” e de simplificações que podem estar continuamente atuando contra os interesses das classes sociais a que se referem. (PATTO, 2015, p. 150).

A presente tese surge de uma indagação minha enquanto pesquisador, acerca da aprendizagem da língua escrita dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, denominado de Ensino Fundamental - Séries Finais, que possuíam dificuldades/defasagem de aprendizagem e como o reforço escolar poderia contribuir com o desenvolvimento destes alunos.

No meu percurso de pesquisador e atuante no campo educacional, inicialmente como professor das séries iniciais (alfabetização), e posteriormente assumindo a direção de uma Unidade Escolar que possuía desde o 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre me questioneei o que acontecia com os alunos que do ponto de vista dos professores os alunos estavam alfabetizados e quando ingressavam no Ensino Fundamental - Séries Finais não se desenvolviam de acordo com sua idade/série. Aí surgiram os questionamentos sobre como o ensino da linguagem escrita estava sendo desenvolvida nestas turmas, uma vez que o conhecimento começa a ser fragmentado. Outro ponto que me chamou a atenção é a realização do reformo como um modo de organização da prática pedagógica.

Assim, assumi o compromisso de investigar como se dá essa relação entre o ensino e a aprendizagem dos alunos junto à todas as disciplinas curriculares e como se estabelecia a relação destes professores com as turmas de reforço. Foi um momento difícil, por conta das questões de saúde que permearam durante este processo de pesquisa, mas acredito que foi o possível, diante das condições reais e objetivas que tínhamos.

Mas, para que a indagação que permeia faça de fato sentido, apresento os dados relativos aos índices e uma breve explanação sobre os referenciais

teóricos que fazem parte do constructo desta tese e que está em fase de construção.

1.1 Em busca de sentido

As políticas brasileiras de educação, voltadas para a mensuração do desempenho acadêmico, divulgam bianualmente as notas obtidas por município, dependência administrativa e unidade escolar. Esse desempenho compõe a média final de cada unidade escolar, que representa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2018, p. 01)

Neste sentido, sistemas e redes municipais e estaduais de ensino utilizam este indicador para propor modos de organização do trabalho pedagógico e estratégias para sua operacionalização, de forma a garantir a elevação da média final, bem como a proposição de formações para identificar e analisar pontos que podem ser melhorados para que os alunos atinjam os níveis de proficiência desejados. Ainda que tais resultados sejam utilizados como referenciais para a instituição de políticas e/ou práticas educacionais, os dados divulgados não esclarecem os determinantes que geram e/ou agravam a situação observada. Tendo este panorama como referência, adotei como local de estudo um município do interior paulista com um sistema de ensino que possui escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais I e II em seu sistema administrativo.

No sistema de ensino, onde se deu a pesquisa, observei os seguintes índices. Para o final do Ensino Fundamental – Anos Iniciais:

Tabela 1- Resultado por município/dependência administrativa para 4 série/5º ano

4ª série / 5º ano					
	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado	5,7	5,4	5,9	6,1	6,1

Meta Projetada	5,2	5,5	5,7	6,0	6,5
----------------	-----	-----	-----	-----	-----

Já para o Ensino Fundamental - Séries Finais, pude observar os seguintes resultados:

Tabela 2 - Resultado por município/dependência administrativa para 8ª série/9º ano

4ª série / 5º ano					
	2011	2013	2015	2017	2019
Ideb observado	4,7	4,8	4,8	4,9	5,0
Meta Projetada	4,9	5,3	5,6	5,9	6,1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Conforme apresentado, o município atingiu a meta projetada para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais até o ano de 2017 e em 2019 houve a manutenção do índice observado no período anterior, porém um declínio de 0,4 em relação à meta projetada. Contudo no Ensino Fundamental - Séries Finais, a meta nunca foi atingida e a diferença no ano de 2019 para a meta projetada e o IDEB observado é de 1,1, índice superior ao observado no ano final do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Diante deste cenário optei por analisar individualmente as escolas municipais que atuam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e para fins de preservação da identidade dos envolvidos as escolas serão apresentadas com suas iniciais apenas, que apresentou os seguintes resultados no ano de 2019:

Tabela 3 - Resultado por escola

Unidade/EMEF	4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano	
	Ideb observado	Meta Projetada	Ideb observado	Meta Projetada
A. D.	6,3	6,9	4,8	6,2
I. E. A.	6,2	5,8	4,5	5,6
L. A. N. C.	5,7	6,7	4,7	6,4
N. C.	5,6	6,0	4,8	6,2
S. M.	6,6	7,2	6,0	6,6

Frente a este panorama identifiquei uma disparidade dos dados dentro da mesma unidade escolar, sendo que os alunos que são egressos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais não mudam de escola, mas continuam seus estudos na mesma unidade. É notório também que alguns alunos chegam ao início do Ensino Fundamental - Séries Finais sem a apropriação da linguagem escrita, o

que poderia ser uma dificultador para a ampliação de conceitos e para a aprendizagem dos alunos.

Diante desta realidade, que se fez necessária a apresentação de tais dados para anunciar o problema de pesquisa: como as escolas estão organizando o trabalho pedagógico de alunos que chegam no Ensino Fundamental - Séries Finais (6º ano) sem estarem alfabetizados?

Um dos modos de organização mais usual das escolas é o Reforço Escolar, contudo, quando os alunos ingressam no Ensino Fundamental - Séries Finais, eles não possuem apenas um único professor, que anteriormente é o professor generalista (pedagogo), agora ele tem contato com diversos professores, a saber, os especialistas de cada área. Contudo, se a dificuldade dos alunos está calcada no processo de alfabetização, é preciso pensar em um reforço que atenda a dificuldade da linguagem escrita com diversas áreas. Estes aspectos irão permear este trabalho, tendo como foco principal a aprendizagem dos alunos no que se refere à linguagem escrita.

Para atender à estas necessidades, primeiramente me ancorei em referenciais teóricos que contribuem de forma significativa no direcionamento e orientações necessárias. Após definido o referencial teórico, selecionei dois grandes conceitos, a linguagem escrita e a aprendizagem.

Neste estudo a aprendizagem será compreendida à luz da escola de Vigotski (1991, 1996, 1999, 2009, 2014), em articulação com as ideias de Luria (1996, 2014); Leontiev (2014), entre outros, que se alicerçaram na Psicologia Histórico-Cultural (1987; 2014) e aprofundaram em questões centrais que visam a discussão da aprendizagem.

Em seus estudos, Vigotski (2014, p. 108-109), contribuiu com um olhar para o desenvolvimento infantil, sendo este impulsionado pela aprendizagem. No texto “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar”, o autor discorre sobre este conceito importante de sua teoria, ressaltando que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento bem como reitera que “Toda a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. (p. 109). Ou seja, a criança, em idade escolar é anterior ao processo de escolarização, pois está inserida no universo da cultura e dela já se apropriou de elementos que promoveram, em certa medida, algumas das capacidades necessárias para a apropriação da linguagem escrita. Neste

viés é possível entender que a aquisição da escrita do aluno não é resultado apenas das experiências escolares, mas de várias vozes e sujeitos que perpassam suas relações.

Enquanto optei por adotar os estudos de Vigotiski como embasamento para a problemática da aprendizagem me posiciono frente a adoção dos estudos e das contribuições do círculo de Bakhtin, quando trato sobre os aspectos da linguagem, sendo representados neste momento por, Mikhail M. Bakhtin (2016), Valentin N. Voloshinov (2018) e Pavel N. Medvedev.

A linguagem precisa ser compreendida como ferramenta de acesso à cultura e para esta pesquisa, a linguagem escrita esteve em evidência, contudo sabemos que tanto a linguagem oral quanto a escrita se entrelaçam.

Geraldi (2012, p. 41), aponta que a linguagem é o processo que medeia as relações “[...] uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” Desta forma, é por meio da apropriação da linguagem que o sujeito se constitui como parte integrante da sociedade, e essa apropriação ocorre por meio da aprendizagem, mediado por outros sujeitos. Gontijo (2003, p.16), afirma que “[...] as crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente. Esse processo é mediado pelas relações com as outras pessoas no decorrer de sua vida”, o que corrobora com o que tratei anteriormente em relação à apropriação da linguagem oral e escrita.

Quando discuto do processo de apropriação da linguagem escrita, a alfabetização é o processo pela qual a escola sistematiza essa relação e é a partir dela que posso entender como ocorre a aprendizagem da linguagem escrita.

A alfabetização é um processo de apropriação dos conteúdos da linguagem escrita, objetivados e produzidos ao longo da história da humanidade, na qual todo o indivíduo possui o direito de se relacionar com o mesmo e se apropriar deste processo ao seu modo de vida. Assim, como outros conhecimentos, o professor precisa garantir condições de aproximar o educando à função explícita dos conteúdos para que estes sejam motivados a aprenderem e assim promover a elaboração de novos conhecimentos. Smolka (2012, p. 49) afirma que,

[...] a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A

escrita, na escola não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever.

Assim, durante o processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização é vital que o professor tenha clareza das condições objetivas dos educandos, sabendo situar de que “lugar” esta criança está para se pautar as suas ações, ou seja, colocar em prática a intencionalidade pedagógica.

O ensino da linguagem escrita não é um mero processo mecânico, tampouco passivo, mas “ativo/interativo – apropriação – no interior das relações sociais”. (NOGUEIRA, 1993, p. 16). Desta forma, a importância de o professor estar subsidiado de conhecimento teórico para poder mediar esta relação de aprendizagem e com as formas de apropriação da linguagem escrita. Neste sentido, Faraco (2010, p.55) observa que “[...] a internalização de um saber qualquer é um processo ativo que emerge de formas de vida coletiva, de interação entre o aprendiz, seus pares e membros mais experientes de sua comunidade.”

Destaco assim o processo formativo como premissa para o bom ensino que Vigotski elucidou, pois para este autor é o bom ensino que promove o desenvolvimento e desta forma a aprendizagem se concretiza. Smolka (2012), chama a atenção ao fato de que não apenas o ensino escolar é quem promove a aprendizagem, sem ter consciência do que se ensina e para que se aprende, pois o que falta neste processo formativo de professores é a clareza sobre sua função social e o papel que desempenha nesta relação de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo **compreender como o reforço escolar é organizado de forma a atender às reais necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita**, para a proposição, de forma colaborativa, de ações que irão contribuir na organização de um trabalho pedagógico e na promoção da aprendizagem dos alunos envolvidos.

Para tanto, utilizei este sistema municipal de ensino como lócus de estudo, sendo importante salientar que este sistema adotou como referencial teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, sendo esta teoria que nos amparou presente pesquisa.

Ao final, espero de alguma forma contribuir não apenas com a escola, local pesquisado, mas em certa medida com a sociedade e demais pesquisas que possam ser desencadeadas.

1.2 Organização da tese

A tese está organizada em Discussão Teórica, Percurso Metodológico, Resultados, Análises e Discussões e Considerações Finais.

Na Discussão Teórica discuto sobre os referenciais que nortearam a presente tese, bem como trazer à tona discussões importantes do ponto de vista teórico que possam contribuir para a academia e principalmente para o “chão” da escola, um dos focos primordiais desta pesquisa, pois se não houver este retorno, não há sentido algum.

No que se refere ao Percurso Metodológico, apresento todo o referencial metodológico que foi utilizado para a realização da pesquisa e todo o caminho percorrido, desde o contato inicial com os protagonistas até a análise dos resultados, sempre trazendo à discussão todo o arcabouço teórico que fundamenta a presente tese.

No capítulo Resultados, Análises e Discussões, tem a apresentação dos dados que emergiram da pesquisa e consequentemente a análise e discussão destes. Juntamente com as análises, as discussões são estabelecidas a partir de um referencial teórico, organizado em 03 categorias: (Pré) Conceito; Processo do Conceito e Conceito em Processo.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS

O conhecimento da teoria se faz necessário para ampliação do conhecimento não apenas científico, mas das relações humanas, contribuindo assim para uma sociedade crítica e ciente de seus papéis sociais. (SANTOS, OLIVEIRA, 2015, p. 95)

Este capítulo tem por objetivo apresentar os referenciais teóricos que nortearam a pesquisa e a construção da tese que defende o reforço escolar como um processo de organização didática e que favorece a ampliação da oportunidade para a apropriação da linguagem escrita por alunos que não foram alfabetizados de forma efetiva e satisfatória.

As discussões aqui apresentadas servirão como base para as reflexões que surgiram no decorrer do processo de análise dos dados coletados e por consequência elucidar o papel social e político da escola quanto à aprendizagem da língua escrita.

2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento

O único e bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2014, p. 114)

A Aprendizagem e o Desenvolvimento são temas vigentes no cotidiano da escola, contudo deve-se questionar quais as concepções dos professores acerca destes dois grandes conceitos, ou como eles justificam e argumentam suas compreensões, uma vez que a escola é fundamentada no pilar do ensino e da aprendizagem, o que gera o desenvolvimento. É preciso que a compreensão destes conceitos esteja claramente definido e consolidado. Analisando historicamente o papel da escola, como bem nos apresenta Patto (2015), a aprendizagem escolar diverge do conceito apresentado entre alunos e professores, o que nos leva a crer que a aprendizagem ocorre com a formação de uma linguagem culta, daí a confusão com o Ensino de Língua Portuguesa, e que criança advindas de um meio cultural menos favorecido não fosse possível de alcançar. Ora, diante desta tese, pesquisa ou ação mediada, acredito que é possível trazer às reflexões necessárias e as condições objetivas para a

apropriação destes conceitos e, a partir destes ampliar a discussão, para estabelecer efetivamente um modo de organização pedagógica que atenda aos reais anseios e necessidades da classe trabalhadora, menos favorecida e que faz parte de uma sociedade capitalista, nesta pesquisa, aluno de escola pública.

A escola não pode ser palco de injustiças sociais, mas, sim de possibilitar um ensino público, de qualidade, para todos, sem qualquer distinção, sendo ela de raça, gênero, condição social ou econômica, tampouco deficiências ou transtornos de ordem biológica.

Para entender o conceito de Aprendizagem é preciso trazer à luz quais os pressupostos teóricos que norteiam a discussão. Para isto, me apoio no referencial da Teoria Histórico Cultural (THC). Mas qual a origem do termo Histórico Cultural? Para Vigotski o termo Cultural “envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas” (LURIA, 2014, p. 26). Já o termo Histórico se deve ao fato de o homem possuir uma história de desenvolvimento que se perpetua por gerações e os aperfeiçoa.

Os pressupostos desta teoria estão centrados na figura de Lev Semenovitch Vigotski (1886-1934), seguido por Alexandre Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), que formaram a tróica russa. Estes teóricos tinham como bases teóricas o marxismo, dentro do materialismo histórico-dialético.

De acordo com Luria (2015)

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. (p. 48)

Desta forma a concepção de Aprendizagem, baseada na Teoria Histórico-cultural, se configura como uma necessidade de desenvolvimento do indivíduo para seu processo de humanização.

Outro conceito importante que precisa ser discutido em paralelo com a Aprendizagem é o Desenvolvimento. De acordo com os pressupostos teóricos da THC a aprendizagem é que impulsiona o desenvolvimento. A aprendizagem está relacionada com as experiências e as situações vivenciadas pelo indivíduo. De acordo com Vigotski (1991), o “aprendizado das crianças começa muito

antes delas frequentarem a escola”, (p. 56), o autor complementa ainda que “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTISK, 2014, p. 10), contudo, devemos pontuar a diferença, para não incorrer em equívocos, entre a Aprendizagem que ocorre desde o nascimento e a Aprendizagem Escolar, objeto de análise desta tese.

O desenvolvimento da criança se dá a partir de suas relações com os indivíduos mais desenvolvidos em relação à aprendizagem. De acordo com os pressupostos vigotskianos há dois níveis de desenvolvimentos, que em conjunto com a aprendizagem promovem o impulsionamento de novas aprendizagens e um novo desenvolvimento.

[...] Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1991, p. 57)

Estes dois níveis de desenvolvimento é o desenvolvimento real e o próximo, imediato ou iminente (dependendo da tradução). O nível de desenvolvimento real é o processo de aprendizagem, quando o indivíduo consegue executar uma tarefa sem auxílio de outrem, por si só, com independência. Já o desenvolvimento iminente é o intervalo entre o real, com o que só se consegue realizar com a mediação de um mais capaz.

Pode-se então concluir por ora que, segundo as palavras do próprio Vigotski (2014), que

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (p. 115)

Portanto, sendo a aprendizagem a propulsora do desenvolvimento é correto afirmar que, em se tratando do aspecto escolar, que a aprendizagem deve ser mediada, de forma a garantir que ocorra a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Para isto, é preciso que os

professores possuam o domínio desse conceito de aprendizagem, uma vez que são estes quem direcionam o ensino intencional e formulam ações e tarefas para que este ensino incida na aprendizagem e em consequência o desenvolvimento do estudante.

Para a THC o conhecimento, ou o objeto a ser ensinado, precisa ter sentido e significado. Para que o estudante perceba o sentido e o significado, o ensino precisa propor tarefas e ações que gerem a necessidade, que desperte no aluno o motivo para aprender, mesmo que não tenha claro que o ato é a apropriação de tal sentido e significado. Por isso a importância de uma abordagem pedagógica intencionada, elaborada, com objetivos claros e com o conhecimento de quem é o educando, para de fato incida em sua zona de desenvolvimento iminente. O ensino,

[...] Deve ter a finalidade de aproximar os estudantes de um determinado conhecimento. (...) é fundamental que, no processo de ensino, o objeto a ser ensinado seja compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem. Para a teoria histórico-cultural, isso é possível se esse mesmo objeto se constituir como uma necessidade para eles. Assim, os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo objeto e necessidade na atividade de aprendizagem. (VIGOTSKI, 2002, p. 105)

Outro aspecto importante para a teoria é o processo de mediação.

A mediação para a teoria, ao mesmo tempo que é interação entre os indivíduos, é a possibilidade de apropriação e assimilação dos conhecimentos que estão na iminência de se consolidar.

Neste sentido, o processo de mediação do conhecimento desenvolvido pela escola é o modo de organização da prática pedagógica. Os professores devem incorporar este conceito com o intuito de elaborarem suas atividades respeitando todo esse arcabouço teórico e tendo como norteador o processo de desenvolvimento psíquico e da aprendizagem dos alunos.

Para Fonseca (2021, p.40),

As mediações pedagógicas entendidas como propiciadoras do acesso ao conhecimento, a objetivação e internalização como universos de significação e, então, ao tomar para si (se apropriar do conhecimento) o desenvolvimento ocorre, ou seja, o estudante apresenta mudanças em suas elaborações psíquicas, muitas vezes, não identificadas pelo professor.

Vale ressaltar que a THC compreende o indivíduo como um ser omnilateral, que as suas ações reverberam na sociedade e o processo de

humanização perpassa necessariamente pela aprendizagem. Trazendo uma definição mais pontual de aprendizagem Galperin (2016) brilhantemente define, a partir dos pressupostos teóricos vigotskianos.

Hay tantas y tan diversas definiciones de aprendizaje, que lo mejor que podemos hacer es limitarnos a señalar el sentido exacto del término *aprendizaje* [...] Así, llamaremos *aprendizaje* a toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos y habilidades que ya se poseían. (p. 113)

Para o autor a aprendizagem é toda atividade que o resultado seja a formação de novos conhecimentos e habilidades, ou seja, a promoção do desenvolvimento. Para esta pesquisa, tal conceito é a essência para compreendermos como os modos de organização pedagógica impactam diretamente no indivíduo e consequentemente na sua aprendizagem.

Assim, apresentado de forma breve os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem iremos problematizar sobre a Língua Escrita

2.2 Linguagem Escrita

Em qualquer situação em que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber. É preciso, portanto, trabalhar na alfabetização, sempre com elementos verbais plenos de significado para a criança e em meio a atividades significativas com a leitura e a escrita. (FARACO, 2010, p. 55).

Para a compreensão da linguagem escrita e dos pressupostos teóricos que norteiam esta tese é necessário pontuar e ratificar qual a posição assumida para análise e reflexão acerca da presente categoria.

Antes de adentrar ao estudo, análise e compreensão do que os professores pensam acerca da linguagem escrita, apresentei de forma breve a linguagem na perspectiva dos estudos bakhtinianos.

O Círculo de Bakhtin tinha como embasamento filosófico o marxismo, e, desta forma, o materialismo histórico-dialético. Para estes a linguagem é vista como artefato cultural e concebem como fator determinante a interação social e a enunciação.

Mas, o que vinha a ser o Círculo de Bakhtin? De acordo com Faraco (2009, p.13) o Círculo, tratava-se de um grupo de intelectuais que se encontravam regularmente entre os anos de 1919 a 1929.

Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três que vão nos interessar(...) Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

Para este, todo e qualquer discurso, tem por objetivo a interação social, e o diálogo é a ferramenta que os indivíduos se utilizam, apropriando-se dos discursos e dos signos sociais.

Outro aspecto fundamental para a teoria é a enunciação. Para Volóchinov (2018, p. 223) a “filosofia marxista da linguagem deve se fundamentar no enunciado concebido como um fenômeno real da linguagem e como uma estrutura socio-ideológica”. O autor reforça ainda em sua tese que

*A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradicto in adjecto*. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 225)*

É necessário empreender sobre as ideias gerais, mais especificamente na diferença entre língua e linguagem, para poder explicitar de forma mais categórica a linguagem escrita, bem como a questão do signo para os estudos teóricos do círculo.

O signo como sendo um fenômeno do mundo externo (VOLOCHINOV, 2018, p. 94) pode ser compreendido como os sentidos sociais atribuídos ao mesmo e que refrata na palavra e faz com que os indivíduos dialoguem com ele, diferente do sinal. Já a palavra, “[...] é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”. (VOLOCHINOV, 2018, p. 140)

Assim diferente dos signos e das palavras que tem seu caráter de interação social e da relação com os fenômenos ideológicos, o sinal é um objeto único e estável, podendo não ser compreendido, mas reconhecido. Volochinov (2018, p. 178), nos alerta que,

De modo algum o processo de compreensão deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são

profundamente diferentes. Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. O sinal é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para alguma ação (também definida e imóvel!)

Importante esclarecer que a linguagem escrita, deste nosso ponto de vista, não é o ensino da técnica de decodificação de sinais, mas da compreensão dos signos e de suas interpretações.

Contudo, antes de adentrar a questão do Ensino da Língua Escrita, é preciso pontuar, haja vista que esta tese tem seus fundamentos na THC, o poder que a escrita tem exercido na sociedade.

Historicamente e de acordo com o senso comum a linguagem tem como função principal a comunicação. Gnerre (2009, p. 05), nos traz à luz que

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos.

O autor discorre ainda sobre o poder da linguagem e da sua influência na sociedade, sendo que a linguagem ou se tornar um código escrito, o mesmo, se torna elemento de dominação cultural. A escrita aumenta as desigualdades sociais e amplia o distanciamento cultural de elementos essenciais em nossa sociedade. “A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada” (GNERRE, 2009, p. 10)

Para a THC o processo de apropriação do conhecimento decorre do processo de mediação, ou seja, o conhecimento é internalizado pelo indivíduo a partir das relações que o mesmo estabelece com outros sujeitos ou o próprio conteúdo. Gontijo (2003, p. 16) afirma que “As crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente. Esse processo é mediado pelas relações com as outras pessoas no decorrer de sua vida.” E, a escola contribui de modo essencial para este processo.

Outro ponto fundamental é de que toda relação mediada é feita na e pela linguagem. A autora diz ainda que

(...) é por meio da linguagem que medeia as relações entre as crianças e o mundo humano e as relações das crianças e as outras pessoas que as apropriações se efetivam, possibilitando que as crianças descubram progressivamente a significação social dessas objetivações. (GONTIJO, 2003, p. 18)

Dentro desta perspectiva a alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e dos códigos, socialmente estabelecidos e que tampouco tem relação com a linguagem oral. No trabalho desenvolvido por Smolka (2018, p. 35), ela descreve a alfabetização como processo que “[...] implica *leitura e escrita*”. Contudo a autora ainda pontua a relação deste processo com o de ensino, pois esta tarefa é função precípua da escola, que precisa se organizar e se instrumentalizar de forma a garantir a sistematização do conhecimento e a intencionalidade do ensino para o desenvolvimento da aprendizagem do educando. Ela nos lembra ainda que, nesta relação de poder da linguagem escrita é reforçada pela falsa ideia que os professores possuem acerca da “transmissão” de conhecimentos. Para a autora

[...] o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso pre-domina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento. O que quer dizer: “quem não vai à escola não possui conhecimentos”. (SMOLKA, 2012, p. 39)

Se concepções básicas de sociedade, indivíduo e senso de coletividade, não estiverem presentes nos discursos dos professores, a escola pouco irá avançar no sentido de garantir aos alunos o acesso aos instrumentos de conhecimento, sem desmerecer ou desqualificar conhecimentos já adquiridos, antes do ingresso à escola, pois a escola é o local de Educação formal. É dever da escola garantir, desde o processo de ingresso do aluno na instituição, ferramentas necessárias para a apropriação do conhecimento e a possibilidade de modificar sua prática, a partir da instrumentalização e dos subsídios fornecidos por estes conhecimentos.

Assim, deve-se conceber a linguagem escrita como ferramenta primordial que promove condições aos indivíduos de interagirem com o culturalmente e socialmente estabelecido, mas sem descaracterizar seus conhecimentos adquiridos anteriormente. Para Smolka (2018, p. 48) a escrita, sem função explícita, perde por si só o sentido e amplia as diferenças sociais e produção de evasão escolar e repetência, pois o ensino da língua escrita “tem se reduzido a

uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa”. A autora conclui ainda que “[...] a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação”

Smolka nos privilegia com sua consideração sobre, afirmando que

[...] a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2012, p. 59-60)

Assim, a alfabetização é o processo que o indivíduo precisa dominar, para que tenha as condições efetivas para se desenvolver e estabelecer relações com a sociedade em que vive.

2.3 Alfabetização: conceitos gerais

A alfabetização é o processo de apropriação da linguagem escrita e proporciona ao alfabetizando o contato direto com a leitura e a escrita. Isso implica em decodificar códigos e transcrevê-los de forma a se comunicar e dialogar com os demais indivíduos por intermédio da linguagem escrita. Nos estudos de Smolka (2012), a mesma faz uma relação entre o processo de alfabetização com a Teoria da Enunciação, pois segundo a autora

(...) a alfabetização implica leitura e escrita que vejo como momentos discursivos. Segundo porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação. (SMOLKA, 2012, p. 35)

Este processo implica além do alfabetizando estar em condições efetivas para a aprendizagem, ou seja, respeitando o seu desenvolvimento, é necessário que o professor tenha condições de sistematizar sua prática pedagógica a partir de ações intencionais que irão conduzir o desenvolvimento do educando de forma a garantir a aprendizagem.

Para tanto, é preciso que os educadores compreendam o seu papel político social e sobretudo histórico e sobretudo domínio técnico e teórico para

que estas ações possam de fato proporcionar aos estudantes a apropriação do conhecimento.

Neste ínterim é importante que, ao ensinar, tenha o conhecimento histórico da alfabetização. Este é um processo que não começou a se pensar ou se discutir apenas agora, mas é algo que remonta aos primórdios, quando a linguagem precisou servir a todos como ferramenta mnemônica.

Pode-se evidenciar essa relação entre a escrita a sua função mnemônica e a “origem” da escrita no mito de Toth por Platão em Fedro e como a importância da linguagem escrita remonta desde os primórdios:

Sócrates – Pois bem: ouvi uma vez contar que, na região de Náucratis, no Egito houve um velho deus deste país, deus a quem é consagrada a ave que chamam íbis, e a quem chamavam Thoth. Dizem que foi ele quem inventou os números e o cálculo, a geometria e a astronomia, bem como o jogo das damas e dos dados e, finalmente, fica sabendo, os caracteres gráficos (escrita). Nesse tempo, todo o Egito era governado por Tamuz, que residia no sul do país, numa grande cidade que os gregos designam por Tebas do Egito, onde aquele deus era conhecido pelo nome de Ámon. Thoth encontrou-se com o monarca, a quem mostrou as suas artes, dizendo que era necessário dá-las a conhecer a todos os egípcios. Mas o monarca quis saber a utilidade de cada uma das artes e, enquanto o inventor as explicava, o monarca elogiava ou censurava, consoante as artes lhe pareciam boas ou más. Foram muitas, diz a lenda, as considerações que sobre cada arte Tamuz fez a Thoth, quer condenando, quer elogiando, e seria prolixo enumerar todas aquelas considerações. Mas, quando chegou a vez da invenção da escrita, exclamou Thoth: “Eis, oh Rei, uma arte que tornará os egípcios mais sábios e os ajudará a fortalecer a memória, pois com a escrita descobri o remédio para a memória. _ “Oh Thoth, mesmo incomparável, uma coisa é inventar uma arte, outra julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão para os outros! Tu neste momento e como inventor da escrita, esperas dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela pode vir a fazer! Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais, e não dos assuntos em si mesmos. Por isso, não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração. Quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, não a sabedoria em si mesma, mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação! Hão de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros!”. (PLATÃO, p. 120-121)

O mito apresentado, apesar de trazer muitas reflexões a respeito da função da linguagem escrita, nos permite entender que a escrita está para além da função mnemônica, mas a disseminação e a divulgação dos saberes historicamente acumulados.

Neste sentido, é de suma importância que a escola, ou seja, todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem tenham clareza dos condicionantes históricos e sociais da apropriação da linguagem escrita.

2.3.1 Um olhar para o sistema educacional brasileiro: a alfabetização em foco

Tendo esta tese como ponto fundamental a efetiva garantia da aprendizagem na linguagem escrita é pertinente debruçarmos sobre a questão cerne neste processo de ensino que é a alfabetização. Para tanto é necessário analisarmos de forma legal e histórica os aspectos que influenciaram a questão da alfabetização no Brasil ao longo dos tempos.

Sabemos que historicamente a Educação no Brasil sofre por não ter um sistema de educação nacional definido e efetivo que não se altere a cada mudança de governo a seu bel prazer de movimentos ideológicos. Daí surgem três problemáticas citadas por Saviani (2011), na qual são: ausência de um sistema educacional; organização do sistema e das escolas e a descontinuidade.

Para o autor, o primeiro problema está articulado diretamente na concepção de que as ações são desarticuladas e não contempla a todos os brasileiros. Isso reflete tanto na concepção de escola quanto na formação dos estudantes e professores e na distribuição de verbas com o objetivo de impulsionar o pleno desenvolvimento do indivíduo. Contudo, ainda segundo o autor

[...] mesmo se a União, os estados e os municípios destinassem 100% de seu orçamento à educação, ainda não seria suficiente para implantar o sistema de imediato. (SAVIANI, 2011, p. 98).

Dirigimo-nos para outra problemática que é a questão da organização das escolas e dos sistemas de ensino, pois quando não se há clareza da teoria ou dos pressupostos que norteiam os sistemas, os professores e demais atores da escola se veem em meio a decisões teóricas próprias e individuais e por vezes

não refletem o processo que atenda melhor às necessidades dos alunos. Ou seja, muda-se a concepção teórica e ao mesmo tempo estamos “presos” a concepções de escola e de ensino arcaicos e que já não se faz mais sentido para os alunos e sociedade. Isso implica na relação entre teoria e prática. Não se pode pensar nesta relação de formas separadas, mas sim de maneira dialética em que uma complementa a outra.

E por fim, o problema da descontinuidade que retrata a mudanças e proposições de “novos modelos” pedagógicos toda vez que se muda um governo ou liderança política. Este, no ponto de vista de Saviani, é um dos maiores problemas, além dos já apresentados, uma vez que impacta diretamente no cotidiano das escolas e no processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo dos que estão vivenciando a apropriação da linguagem escrita, ou seja, a alfabetização. Neste sentido, o autor esclarece que

[...] O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (SAVIANI, 2011, p. 109)

Assim sendo, conhecer o percurso histórico da alfabetização muito contribui com a reflexão do educador sobre o ato político e social do ensino da linguagem escrita.

Para entender como se dá a relação entre o processo de alfabetização de forma histórica e as condições que levam as proposições de alternativas para o reforço escolar, nesta tese entendida como recuperação da aprendizagem (RA) é necessário a busca em documentos oficiais todo o percurso definindo o ponto de observação histórico o período que compreende 2001 até o momento, tendo em vista a promulgação do Plano Nacional de Educação para o decênio (2001-2010).

O Plano Nacional de Educação promulgado em 2001 (BRASIL, 2001) apresenta elementos históricos que impulsionaram a criação de um plano a ser desenvolvido pela União em consonância com os estados e municípios. O documento, publicado em janeiro de 2001, destaca a importância do “Manifesto dos Pioneiros” na construção e na consolidação do plano. O primeiro plano instituído, segundo o documento foi em 1962, quando da elaboração e vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, no Art. 205, reza que

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tendo essa premissa, de que a Educação compete ao Estado e o objetivo é o pleno desenvolvimento humano, no seu art. 206, esclarece que o ensino precisa ser ministrado com base nos seguintes princípios, em seu inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A partir deste princípio temos por hipótese de que o acesso e permanência na escola não é apenas uma questão de estar matriculado, mas que vai além, no que se refere também às condições dadas para a aprendizagem do aluno de forma significativa e que de fato haja a apropriação destes conteúdos historicamente acumulados.

Em 1996, com a nova LDB o art. 3º está em consonância com a Constituição Federal, no que se refere ao inciso I das duas leis e possibilita a construção e elaboração de um Plano Nacional coeso e que atenda às necessidades educacionais de todos os estudantes da União, promove inclusive a alteração no Art. 214 da Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que diz

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)”

Com o estabelecimento de metas e a previsão de ações para a erradicação do analfabetismo, as políticas públicas educacionais se voltam para a elaboração de ações que garantam uma aprendizagem da linguagem escrita de forma sistemática e colaborativa.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), tinha por objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da
- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação
- das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001)

Em decorrência deste documento, em 2003, é criado o Programa Brasil Alfabetizado. O programa é dedicado exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos que não foram alfabetizados na idade certa. O objetivo do programa é a promoção da superação do analfabetismo entre os jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos. De acordo com o Programa, para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos nos processos educativos, o

Programa Brasil Alfabetizado se apresenta como uma política pública que, por ser contínua, visa à continuidade dos estudos dos recém-alfabetizados. Nesse sentido, supera o caráter de campanha comumente associado às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, adotando uma visão clara de política pública integrada ao esforço educacional do País. Para o êxito do programa é fundamental compreender a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas como parte integrante da política pública de EJA, garantido a articulação com os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, principais responsáveis pela oferta de educação de jovens e adultos, e destes com as instituições formadoras, responsáveis pela

formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas, agentes fundamentais para a efetividade do processo. (BRASIL, 2011, p. 7)

Este programa tinha por diretriz atender às metas definidas no PNE de 2001 que estabeleciam um programa de Alfabetização voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste sentido, o programa tinha como princípio a recuperação da aprendizagem do público-alvo da EJA. Contudo, em 2012, foi instituído o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), por intermédio da Portaria 867 de 2012. Neste documento os entes federados (municipal e estadual) firmavam compromisso de alfabetizar os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental (8 anos). Em seu art. 5º prevê que as ações do Pacto têm por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A partir desta Portaria, estados e municípios tiveram que se adequar e neste sentido, ficou definido que o ciclo de alfabetização se encerrava ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ações como esta possibilitaram mobilizações e ações no âmbito das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, inclusive com políticas públicas de formação continuada de professores e recursos destinados para a efetivação destas políticas. Os professores, no período de formação receberam bolsas de estudos, e assim, possibilitando que estes profissionais participassem de formação em serviço (BRASIL, 2012, Art. 7º Parágrafo Único).

Em decorrência do PNAIC, em 2013, como política de avaliação externa é instituído a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A avaliação é direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, etapa que se encerra o ciclo de alfabetização. Para o INEP o objetivo da ANA é de produzir

“indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras”. (BRASIL, 2013, p. 7)

Já em 2014, o PNE foi renovado para o novo decênio, tendo como uma das diretrizes a erradicação do analfabetismo (Art. 2º inciso I) e estabeleceu como metas:

– Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental e

9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5 (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Após a promulgação da PNE, por intermédio da Lei 13.005/2014, o entendimento foi de garantia da alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental, sendo possível se estender até no máximo o 3º ano.

Em 2017, a União, após passar por consulta pública lança a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A BNCC é um documento que organiza e direciona os sistemas municipais e estaduais de ensino definindo os objetivos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Para Costa-Hübes e Kraemer (2019) “a BNCC balizou-se na promessa governamental de garantir ao estudante desses níveis de ensino maior acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno”. (p. 7)

Contudo, é importante ressaltar que esse histórico da alfabetização, em muito implica as questões ideológicas e de governo, que pode influenciar de forma significativa na promoção de estudantes bem sucedidos na produção de fracassos escolares.

2.4 Breve introdução sobre o fracasso escolar

A produção do fracasso escolar tem sido amplamente discutida, tendo como uma de suas precursoras, no âmbito acadêmico, com a pesquisa da psicóloga Maria Helena de Souza Patto. Em seu livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, a autora questiona e traz à luz grandes reflexões sobre como a educação brasileira acumula dentro de suas unidades escolares um movimento articulado para a produção do fracasso pedagógico. A autora afirma que

A reprovação e a evasão nas escolas de rede pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de 1980. Esse problema revela-se tanto mais grave quanto mais análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de 1930 já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro. (PATTO, 2015, p. 27)

Muitas das questões apresentadas pela autora vem sendo corroborada em diferentes pesquisas e em muitas vertentes. Vemos até os dias atuais a questão da produção do fracasso dentro das escolas. Com isso as políticas educacionais brasileiras possuem o objetivo de “minimizar” a questão do fracasso, mas será que foi suficiente?

Segundo os dados da ANA, publicados pelo Governo Federal (BRASIL, 2019) em documento do PNA, 54,73% dos alunos têm níveis insuficientes de leitura e 33,95% com níveis insuficientes de escrita. Estes dados são resultados da avaliação realizada ao final do ciclo de alfabetização, porém, e após esse mapeamento? O que pode ser feito com os resultados dessas avaliações. O que fazer com estes alunos?

No mesmo documento temos o dado da PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)¹ que demonstra que o Brasil está na 59ª posição com 407 pontos, sendo a média da OCDE de 493 pontos.

Esses dados refletem a situação do Brasil frente aos demais países, ou seja, a produção do fracasso escolar não é apenas privilégio do século passado, continuamos com números alarmantes que devem ser questionados e para além das discussões proposições que atendam às reais necessidades dos alunos e professores, bem como toda comunidade escolar.

Muitas foram as estratégias utilizadas no passado que ainda fazem parte do cotidiano da escola, que não resolveu o problema lá atrás, mas estas práticas ainda perduram, ampliando o número de estudantes desestimulados, com a autoestima baixa e que chegam ao Ensino Fundamental - Séries Finais analfabeto funcional.

¹ É um estudo comparativo realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

No livro “A criança na fase inicial da escrita” da pesquisadora Ana Luiza Bustamante Smolka, aborda sua pesquisa sobre o processo de alfabetização, mas nos traz também um delineamento de como a alfabetização era concebida nas décadas de 1960 e 1970. Nesta época no Brasil foi difundido a ideia da educação compensatória. Segundo a autora

Durante as décadas de 60 e 70, foi difundida e implementada no Brasil, pelo governo, a ideia da educação compensatória que, confundindo convenientemente “diferença” com “deficiência”, criava mitos em relação ao fracasso escolar e propunha como panaceia a educação pré-escolar.

Aos poucos, contudo, começou a surgir a necessidade de se reconsiderar a educação compensatória a política da “carência cultural”, e os “métodos” decorrentes dessa política não haviam, efetivamente, diminuído os índices da evasão e da repetência escolar.

Do mito da incapacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor: era ele, então, o mal formado, mal informado, desatualizado e, “por isso”, mal pago. (SMOLKA, 2012, p. 16)

Em decorrência desta visão de escola, aluno e professor que ainda perdura, surge sempre a necessidade de realizar pesquisas e tentar mudar a prática social dos indivíduos envolvidos neste contexto, para aos poucos ir desmitificando que a educação está fadada ao fracasso, mas isso depende não apenas de um, mas de todos os professores engajados no mesmo propósito e objetivo **eleva a qualidade do ensino ofertado e a garantia do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.**

E neste sentido, para nos anteciparmos para evitar a produção do fracasso escolar é de extrema importância entender que pesquisas como estas buscam contribuir com a escola, trazendo não apenas reflexões ou inquietações aos professores, mas proposições com possibilidades de fazer a mudança e indicar novas alternativas para o ato de ensinar e aprender.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

No início da pesquisa não se pode construir uma definição, apenas indicações metodológicas: é preciso antes de mais nada, apalpar o objeto real da pesquisa, destacá-lo da realidade circundante e apontar previamente seus limites. No início da pesquisa, quem busca não é tanto o pensamento que cria fórmulas e definições quanto os olhos e as mãos que tentam apalpar a existência real de um objeto (VOLÓCHINOV, 2018, p. 143/144)

O presente capítulo irá demonstrar o percurso traçado para a pesquisa, bem como evidenciar como se desenvolveu o processo de coleta de dados e como os agentes envolvidos na pesquisa foram selecionados. Ao destacarmos o percurso metodológico, necessário para a obtenção dos dados e a busca pela compreensão, que julgamos ser estes momentos imprescindíveis para responder ao objeto de pesquisa e contribuir de forma significativa e sistemática com a escola, foco deste trabalho, e reflexões para a academia.

Para a realização desta pesquisa, apoiei-me na perspectiva das ciências humanas da linguagem que, segundo Amorim (2002, p. 10), o “objeto específico [...] é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significativa. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador”. Desta forma, toda a trajetória metodológica foi pautada nas vozes dos sujeitos envolvidos, bem como de todo o discurso que permeará a pesquisa.

O percurso metodológico neste sentido contribuiu com a constante revisitação dos procedimentos que nortearam esta pesquisa. Toda a trajetória, traçada anteriormente por intermédio da escrita do projeto de pesquisa foi de certa forma se alterando conforme as condições reais existentes no universo escolar. As adaptações foram necessárias para atender às demandas que emergiram do processo de pesquisa, pois o pesquisador mesmo que imerso no universo do local de pesquisa, muitas das vezes pode deixar de lado questões que no momento são mais urgentes para o público pesquisado.

Neste sentido, Amorim (2004) elucida que

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser. (AMORIM, 2004, p. 11)

Sendo assim, todo o processo constituído anteriormente sofreu suas modificações, mas no sentido de contribuir de forma colaborativa com a escola e proporcionar em todo o momento de execução a possibilidade de reflexão constante e a também na possibilidade de mudanças frente à problemática apresentada. A pesquisa precisa, mesmo que delineada e previamente planejada, proporcionar aos sujeitos e o local de pesquisa a oportunidade de junto ao pesquisador delinear os percursos que mais condizem com sua realidade e necessidade no momento da execução do projeto.

Um fato concreto que podemos citar, que determinou também na alteração do projeto desenvolvido e foi necessário a adaptação, foi no que diz respeito à Pandemia do Coronavírus² que alterou as relações de trabalho pedagógico e a relação presencial, antes vista como ferramenta de coleta de dados. Essa adequação foi necessária para que o objetivo proposto fosse de fato cumprido, bem como responder às perguntas que a pesquisa gerou a partir de suas indagações.

Para a consecução dos objetivos propostos, utilizei dos pressupostos da pesquisa colaborativa. Como pesquisa colaborativa entendo como processo em que os protagonistas e o pesquisador contribuem de forma significativa, fazendo parte da pesquisa não apenas como mero objeto, mas produtores de conhecimento uma vez que “[...] colaborar não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa” (IBIAPINA, 2008, p. 33).

A pesquisa colaborativa pode ser considerada também como processo formativo, uma vez que é por meio da mediação que ocorre a aprendizagem e é por meio da linguagem que se estabelecem as relações com o meio e por conseguinte o desenvolvimento.

² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China ocasionando o enfrentamento à pandemia com medidas de distanciamento social.

3.1 Coleta de dados

Para a geração dos dados, utilizei de questionário inicial, que teve por objetivo servir de diagnósticos. Também me apoiei nos registros transcritos dos encontros dialogados, na autonarrativa constituída após ação formativa da direção da Unidade Escolar.

A seguir segue quadro elucidativo dos dados gerados a partir da realização da pesquisa.

Tabela 4 – Organização dos Dados Coletados

Estratégia	Local	Protagonistas	Dados
1º momento da Coleta			
Questionário diagnóstico	05 escolas de 1º ao 9º ano	33	Registro escrito
2º momento da coleta			
1º Encontro dialogado (apresentação da proposta para equipe gestora)	01 escola de 1º ao 9º ano	17	Transcrição do encontro
2º Encontro dialogado (apresentação da proposta)	01 escola de 1º ao 9º ano	16	Transcrição do encontro
3º Encontro dialogado (gestão da unidade escolar e pesquisador)	01 escola de 1º ao 9º ano	03	Transcrição do encontro
4º Encontro dialogado (aprofundamento da temática e proposições e retomada)	01 escola de 1º ao 9º ano	17	Transcrição do encontro
5º encontro dialogado (entre a gestão da Unidade Escolar e os professores)	Professores do 6º ao 9º ano de 01 escola		Não foi possível a transcrição, mas foi realizado a autonarrativa do encontro por meio de registro escrito, disponibilizado após o encontro
3º momento da coleta			
1º Encontro dialogado		07	Transcrição do encontro

2º Encontro dialogado	Funcionários da Secretaria da Educação	08	Transcrição do encontro
3º Encontro dialogado		11	Transcrição do encontro

3.2 Local de Pesquisa

O local de estudo foi um município do interior paulista, de médio porte, que no final do ano de 2016 adotou como pressuposto teórico para seu currículo comum, tanto do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil a Teoria Histórico-Cultural.

Esta opção teórica iniciou-se com o processo de elaboração do currículo, produzido em um movimento coletivo, buscando trazer as contribuições dos profissionais das escolas do sistema municipal [...]. É possível dizer que todos os professores foram consultados e convidados a participar do processo de elaboração e revisão do currículo comum, em um intenso exercício do fazer democrático. (BAURU, 2016, p. 25-26)

Essa adoção envolveu questões importantes para o desenvolvimento na prática cotidiana da escola. Ao assumir um posicionamento teórico que tem suas raízes na Teoria Histórico-Cultural o currículo traz implicações políticas ao ambiente escolar.

Definido o município, identifiquei que o problema central decorria das unidades escolares que possuem do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano) até o Ensino Fundamental - Séries Finais (6º ao 9º ano), sendo neste sistema de ensino apenas 05 escolas municipais que se encaixavam neste critério. Estas escolas receberam convite formal para participação, porém as cinco unidades aceitaram participar apenas do primeiro momento da pesquisa, que foi a realização de um questionário diagnóstico. Já o segundo momento da pesquisa foi realizado em uma das escolas pesquisadas anteriormente e o terceiro momento da coleta dos dados foi realizado junto aos servidores que atuam no suporte pedagógico e administrativo do Sistema Municipal de Ensino investigado. Todos os envolvidos foram protagonistas da presente pesquisa.

3.3 Protagonistas

Para a participação no desenvolvimento da pesquisa, irei denominar os participantes como protagonistas do processo de pesquisa, uma vez que é a base do desenvolvimento deste processo e o posicionamento que os pesquisados assumiram diante da proposta. De acordo com os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa, seria arrogância por minha parte acreditar que minhas intervenções ou o meu ponto de vista acadêmico por si só contribuiria com a possibilidade de reflexão dos professores frente ao tema proposto. De acordo com Ferreira (2007), “tradicionalmente, o status intelectual é atribuído aos “pensadores” da educação enquanto o prestígio social dos “práticos” da educação é menor, apesar do desgaste profissional de ambos na realidade brasileira” (p. 15). Para que os protagonistas desta pesquisa de fato colaborassem, foi enviado convite a cinco unidades de ensino do sistema municipal que possuem alunos matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Na primeira parte da pesquisa, onde foi enviado um questionário aos professores das 05 Unidades Escolares via Google Formulário, participaram 33 professores das mais diversas áreas do conhecimento. A segunda parte da pesquisa, foi desenvolvida em uma única escola participaram 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica e 14 professores, totalizando 16 protagonistas. Todos os professores participantes atuam no Ensino Fundamental - Séries Finais. Já a terceira parte aconteceu com os representantes da Secretaria da Educação.

Segue a relação dos protagonistas com suas formações, organizados pelos momentos das coletas de dados

Tabela 5 – Área de atuação dos protagonistas 1º momento

Área de Atuação/ Disciplina Ministrada	Protagonista	Quantidade
Língua Portuguesa	P1, P2, P3, P4, P5	05
Matemática	P6, P7, P8, P9, P10	05
Inglês	P11, P12, P13	03
Educação Física	P14, P15, P16, P17, P18	05
História	P19, P20, P21	03

Geografia	P22, P23, P24, P25	04
Ciências	P26, P27, P28, P29, P30	05
Arte	P31, P32, P33	03

Tabela 6 – Área de formação e atuação dos protagonistas 2º momento

Formação	Área de Atuação	Quantidade
Pedagogia	Diretor de Escola	01 (PED1)
Educação Física	Coordenador Pedagógico	01 (PED2)
História	Coordenador Pedagógico	01 (PED3)
Pedagogia	Vice-diretor	01 (PED4)
Língua Portuguesa	Professor de reforço e de Língua portuguesa	01 (PED5)
Língua Portuguesa	Português	01 (PED6)
Matemática	Professor de reforço e de Matemática	01 (PED7)
Matemática	Matemática	01 (PED8)
Biologia	Ciências	02 (PED9, PED10)
História	História	01 (PED11)
Geografia	Geografia	02 (PED12, PED13)
Arte	Arte	01 (PED14)
Letras/Inglês	Inglês	01 (PED15)
Educação Física		02 (PED16, PED17)

Tabela 7 – Área de formação e cargo dos protagonistas 3º momento

Protagonista	Formação	Cargo
PROT1	Pedagogia Mestrado em Educação para Ciência	Diretor Pedagógico
PROT2	Arte Mestrado em Educação Escolar	Diretor de Supervisão de Ensino
PROT3	Pedagogia	Supervisor de Ensino
PROT4	Pedagogia Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Doutorado em Educação	Diretor de Formação de Professores
PROT5	Letras Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Diretor de coordenação
PROT6	Letras	Coordenador de Língua Portuguesa
PROT7	Matemática Mestrado em Matemática Aplicada	Coordenador de Matemática
PROT8	Pedagogia Mestrado em Docência para a Educação Básica	Coordenador de Matemática
PROT9	Inglês	Coordenador de Inglês

PROT10	Pedagogia Matemática Mestrado em Docência para a Educação Básica	Chefe de Formação de professores
PROT11	Biologia Pedagogia Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas	Diretor de Projeto e Pesquisa

3.4 Materiais e ferramentas

Para a realização da presente pesquisa, inicialmente realizei um questionário via Google Formulário e após, houve encontros de forma presencial e remota, utilizando como técnica de coleta dos dados a gravação da reunião na íntegra, com o consentimento dos participantes. Após fechamento das unidades escolares, por conta da pandemia, os encontros ocorreram de forma remota, via Google Meet.

3.5 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados, a partir do referencial teórico, foram a pesquisa de campo, por meio de, inicialmente, um questionário aberto, encontro dialogado, a pesquisa documental e autonarrativa. Para ser coerente com a proposta, a pesquisa realizada foi balizada pela pesquisa colaborativa.

Partimos do princípio de que a pesquisa, como prática social de produção de conhecimentos, tem como característica essencial relacionar-se com outras práticas sociais. Uma pesquisa nunca é neutra, pois traz sempre traços de quem a desenvolve ou do contexto e da época em que ocorre. Daí afirmamos que a construção dos dados também não é neutra nem atemporal. Ao construir o objeto de pesquisa, bem como o percurso teórico-metodológico a ser seguido, o pesquisador deve ter clareza sobre os instrumentos para a construção dos dados, cuja escolha efetivar-se-á a partir do referencial no qual o estudo está apoiado. (RIBEIRO; GUEDES, 2007, p. 99)

Esta pesquisa tem como eixo norteador a concepção do professor como parceiro da investigação e a prática pedagógica como alvo da intervenção emancipatória. Dentro desta perspectiva o professor deixa de ser mero objeto de pesquisa e atua significativamente dentro de seu universo, onde o foco não é mais o professor, mas com o professor, assumindo o seu papel de protagonismo.

Giroux (1997) nos traz esta reflexão acerca da visão dos professores descolados de sua realidade, como se não tivessem condições de refletirem sobre suas práticas e transformá-las. O autor afirma que

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história da nossa nação. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. (...) muita das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes (...) ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. (GIROUX, 1997, p. 157)

Nesta visão, o autor elucida que historicamente, os professores não tiveram ou não lhe oportunizaram condições de participarem de forma colaborativa aos rumos da educação, e, portanto, deixado de lado sua contribuição intelectual, apenas de forma técnica e operacional. O autor conclui ainda que “ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (*idem, ibidem*, p. 161).

Assim, a pesquisa colaborativa, pode ser o caminho encontrado para que os professores tenham vez e voz no agir e na transformação dos saberes e procedimentos pedagógicos. Ibiapina nos esclarece que a pesquisa colaborativa, advém da colaboração. Para a autora

Colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios. Nesta perspectiva, a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente, no caso o pesquisador, dá a um outro mais experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. (IBIAPINA, 2008, p. 34)

Após apresentar os princípios que nortearam a pesquisa, cumpre-me elucidar como se deu o desenvolvimento da pesquisa que culminou no resultado da presente tese.

Inicialmente, em contato com as cinco unidades escolares que possuem o segmento dos Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, as escolas responderam um questionário, enviado pela ferramenta disponível no Google Formulário. Este diagnóstico inicial, teve por objetivo fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos professores e suas concepções acerca da temática. O questionário possuía questões abertas e a possibilidade de os protagonistas refletirem sobre sua prática e os modos de organização didática da escola onde atua.

Após este diagnóstico, as escolas foram convidadas a participarem da pesquisa com o encontro dialogado. Porém uma única escola demonstrou interesse na participação. Então, a partir deste momento, tivemos como foco da investigação e da geração de dados a análise de documentos disponíveis da Unidade Escolar e o Encontro Dialogado.

3.5.1 Encontro Dialogado

O encontro dialogado é uma estratégia didática e proporciona que as atividades que ocorreram nos encontros possuam um caráter discursivo e reflexivo, como oportunidades para não transmitir informações, como ocorrem em alguns cursos de formação, mas de possibilitar o diálogo constante entre outras vozes (sujeitos, signos). Neste sentido usamo-nos do dialogismo como ferramenta de organização das atividades, uma vez que

[...] o dialogismo engloba muito mais do que a interação verbal face a face, ele é o momento do encontro de duas ou mais vozes com suas realidades e experiências, de onde emergem múltiplos sentidos, que são incorporados e ressignificados por seus interlocutores. (TONACIO, 2006, p. 96)

Ademais, a valorização dos discursos dos professores e coordenadores, na condição de protagonistas desse estudo, sobre suas próprias práticas, no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, por parte de alunos, assume relevância, “[...] por se acreditar que a partir da reflexão sobre ele é que o professor teria condições de vislumbrar a possibilidade de ressignificação sobre tais práticas, se julgasse necessária” (GIROTO; CASTRO, 2011, p. 445).

O primeiro encontro dialogado, a partir das questões norteadoras, apresentei aos protagonistas, a intenção da pesquisa e como se constituiu a

identificação da problemática. Neste encontro ficou aberto as sugestões dos demais protagonistas da pesquisa, haja vista seu enfoque colaborativo, assim como todos os demais momentos.

No segundo encontro dialogado, apresentei o objetivo da pesquisa e as ideias iniciais do projeto, bem como se deu o levantamento das expectativas que os sujeitos possuíam acerca da pesquisa. Nesta oportunidade foi possível discutir e lidar com as questões norteadoras que foram trazidas à tona, por mim, pesquisador. As questões que nos referimos são: 1) como compreendem a problemática do reforço escolar; 2) discurso e a prática sobre o que já realizaram na unidade escolar; e 3) discurso e prática sobre possibilidades.

Como o encontro foi dialogado, é de suma importância que os participantes falem e sejam ouvidos e que neste momento narrem suas expectativas e considerações acerca do processo de apropriação da linguagem escrita aos alunos que ainda não estão alfabetizados.

Segundo Ibiapina, 2008,

Para pesquisar colaborativamente, pesquisadores e professores precisam se reunir para refletir sobre esses conhecimentos, a partir de ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares com diferentes níveis de competência profissional. (p. 44)

O terceiro encontro dialogado foi realizado apenas com a direção da unidade escolar para alinharmos os textos que seriam discutidos nos próximos encontros. Neste momento foi possível acessar as reais necessidades da escola e em consenso foi definido dois textos que contribuiriam com a discussão junto aos professores frente à temática.

Dado estes encaminhamentos, foi realizado um encontro com os professores, mas desta vez de forma remota, pois teve início das aulas remotas, em decorrência da Pandemia. Este encontro foi realizado para retomada da pesquisa, pois em decorrência de situações adversas a este trabalho não foi possível dar continuidade no ano anterior. Este encontro foi uma retomada para que os protagonistas se reorganizassem e que pudéssemos estabelecer um novo ponto de partida, haja visto o momento que eles estavam vivenciando de adaptação às novas imposições que a escola precisou enfrentar, com atendimento exclusivamente de forma virtual. Neste encontro pudemos discutir e estudar novos modos de organização e ações pedagógicas que favoreceriam

a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental - Séries Finais que ainda não haviam concluído o processo de apropriação da linguagem escrita.

É importante ressaltar que todos os momentos do encontro dialogado foram organizados e propostos com a participação de todos os protagonistas envolvidos no processo. Não foi possível a gravação deste momento de organização, pois, por decorrência da pandemia as ações foram intermediadas pela diretora da unidade escolar.

Os protagonistas, em consenso com a direção da unidade escolar, por estarem se sentindo sobrecarregados, solicitaram que houvesse apenas mais um encontro, sendo este organizado pela diretora. Assim, foi realizado um encontro dialogado com a diretora e neste encontro foi definido a ação que seria desenvolvida com os professores. O encontro dialogado realizado entre a direção da unidade escolar e os professores não foi possível realizar a gravação, pois como foi organizado pela própria unidade escolar, por um lapso deixou de ser gravado.

Para este encontro, usamos da técnica da autonarrativa. A autonarrativa é uma ferramenta que será analisada também como dado qualitativo, por possuir caráter dialógico e sobretudo o seu enunciado estar repleto de vozes e contextos culturais. De acordo com Faraco (2009), “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (p. 25). Pude compreender assim que o espaço de formação continuada será momento pelo qual os professores poderão por meio dos encontros dialogados, das autonarrativas elaboradas, significar e ressignificar sua prática docente e assim possibilitar a ação-reflexão-ação-transformação.

Com esta metodologia tive como pretensão compreender como o reforço escolar é organizado de forma a atender às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, e como a equipe gestora juntamente com os professores concebem estes modos de organização e por conseguinte proporem outros formatos para contribuir para uma prática efetiva, que garanta a aprendizagem da linguagem escrita por estes alunos, pois como já vimos anteriormente, a linguagem é o processo pela qual o ser humano se comunica e pela linguagem realizamos e estabelecemos mediações.

No terceiro momento da coleta, que inicialmente não estava prevista, mas que surgiu no decorrer e do desenvolvimento da tese, foi realizado também encontros dialogados e todos os protagonistas foram ouvidos e puderam contribuir a partir de suas reflexões e inserções nas discussões promovidas.

3.6 Análise dos dados

Os dados foram analisados à luz da THC e do Círculo de Bakhtin, uma vez que precisei considerar na análise todas as vozes presentes no texto. E quando me refiro de vozes evoco também para a análise os pressupostos bakhtinianos. A partir dos dados gerados foi possível organizá-los em categorias de discussão. Ao definir as categorias pude discorrer sobre cada uma e assim, discutir e analisar de forma simultânea as compreensões e apropriações dos protagonistas frente à temática apresentada. As discussões e as análises que seguirão, procurei evidenciar as falas dos protagonistas e como essas compreensões podem impactar o protagonismo do professor em sala de aula e a aprendizagem do aluno, visto que os alunos que frequentam o reforço escolar já possuem o estigma e o “rótulo” de “baixo desempenho” ou “déficit de aprendizagem”.

As análises contribuirão ainda para que novas reflexões surjam sobre a temática, e como a teoria está relacionada intrinsecamente com a prática, pois o referencial teórico estará permeado entre as discussões.

4 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES NÃO ESQUEÇA DE CORRIGIR A FORMATAÇÃO

A intensidade dialógica se dá como tensão interior a um mesmo enunciado e para ouvi-la e fazê-la falar, é preciso fazer calar toda falação, todo diálogo exterior. É nesse ponto que o conceito de voz torna-se mais preciso pois é aí que ele cessa de coincidir com a ideia de pessoa. É quando uma única pessoa fala que ouço as múltiplas vozes que a habitam. O dialogismo da escrita e o dialogismo da leitura supõem ambos uma cena muda; a primeira coisa que autor e leitor compartilham é o silêncio. (AMORIM, 2004, p. 283)

Neste capítulo, a pretensão é trazer as análises dos resultados das coletas realizadas, permeadas com discussões teóricas e das contribuições que a academia pode proporcionar às escolas, objeto primordial das ações enquanto pesquisador.

A pesquisa na área da educação se faz necessária, e, somente tem sentido, ao contribuir de forma significativa com a prática pedagógica. Os estudos realizados, que nortearam a escrita desta tese, tornaram as discussões e as análises mais requintadas e, assim, verificar como a teoria e prática estão intrinsecamente articuladas.

Os professores possuem dificuldade em estabelecer relação entre a teoria e a prática e, por muitas vezes determinam que a prática e a teoria não se “conversam”. Por sua vez, as pesquisas precisam auxiliar os professores, que estão no “chão” da sala de aula, a identificarem que sem teoria, não há como traçar um objetivo prático. Toda prática demanda uma ação pensada e bem intencionada. Só há ensino e a consequente aprendizagem se há a intencionalidade da ação (FONSECA, 2021). Assim, é imprescindível que a escola adote estratégias para o atendimento dos alunos que estão aquém dos conteúdos propostos e possam organizar o ensino de forma garantir a apropriação dos saberes.

Sendo assim, a pesquisa que originou a presente tese, que tem por objetivo compreender como o reforço escolar é organizado de forma a atender às reais necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita, para a proposição, de forma colaborativa, de ações que irão contribuir na organização de um trabalho pedagógico e na promoção da

aprendizagem dos alunos envolvidos, teve como estratégia de coleta de dados, questionário diagnóstico, encontros dialogados e autonarrativas. Com base nestes dados, advindos dos protagonistas que contribuíram no transcorrer da pesquisa, foi aprofundado e ampliado os discursos e as vozes que permeiam a relação entre o ensino ofertado, a demanda de aulas de reforço e como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental concebem a aprendizagem dos alunos que necessitam deste reforço escolar.

Para otimizar a análise e a apresentação dos dados, a pesquisa foi organizada em três categorias, e a partir destas as discussões foram ampliadas na ocasião da realização dos encontros dialogados e nos desdobramentos da pesquisa, que se sucederam após o início das coletas.

As categorias definidas foram:

- ✓ (Pré) Conceito;
- ✓ Processo do Conceito e
- ✓ Conceito em Processo.

Categoria **(Pré) Conceito**. É abordado como se deu a pesquisa inicial com os professores de 05 escolas municipais sobre conceitos iniciais quanto ao reforço escolar e o conhecimento que tinham, sobre a rotina de cada unidade para a manutenção e organização de espaços formativos.

Categoria **Processo do Conceito**. Realizada após o primeiro contato com os professores, sendo que uma das escolas aceitou participar do segundo momento da pesquisa que foi de apresentar como é o funcionamento do reforço e a partir de encontros dialogados compreender como se dá a organização da escola frente a temática estudada.

Categoria **Conceito em Processo**. Oportunidade que surgiu das discussões com a escola em ampliar para as demais Unidades Escolares e a implementação de um programa de reforço intencionalmente organizado e que atenda às reais necessidades das escolas, sobretudo frente a uma retomada necessária após o “quase” fim da pandemia e o retorno presencial dos alunos após dois anos de ensino remoto.

4.1 (Pré) Conceito

Escolhi como nome da categoria (Pré) conceito, por se tratar de concepções iniciais dos protagonistas acerca do reforço escolar e de uma verificação dos saberes dos mesmos sobre a temática a ser investigada. Assim, os (pré) conceitos, sugere tanto a concepção inicial sobre o tema, bem como o preconceito frente ao reforço escolar e os alunos com desempenho insatisfatório e que precisam frequentar estas turmas.

Para esta categoria inicialmente é apresentado quem são os protagonistas da pesquisa e as questões que foram enviados aos mesmos, por meio de questionário online aberto.

Após contato com cinco escolas de Ensino Fundamental - Séries Finais, do município pesquisado, tivemos o retorno de 33 questionários.

A formação/área do conhecimento em que atuam os professores segue no quadro abaixo:

Tabela 5 – Área de atuação dos protagonistas 1º momento

Área de Atuação/ Disciplina Ministrada	Protagonista	Quantidade
Língua Portuguesa	P1, P2, P3, P4, P5	05
Matemática	P6, P7, P8, P9, P10	05
Inglês	P11, P12, P13	03
Educação Física	P14, P15, P16, P17, P18	05
História	P19, P20, P21	03
Geografia	P22, P23, P24, P25	04
Ciências	P26, P27, P28, P29, P30	05
Arte	P31, P32, P33	03

O questionário foi enviado via formulário do Google Forms e anterior ao envio foi feito o contato com as Unidades Escolares e apresentado o objetivo da pesquisa e a importância da participação de todos neste processo de investigação.

O questionário era composto por disciplina que leciona e mais cinco questões abertas. As questões eram:

- 1) Como compreende o reforço escolar?

- 2) Como funciona o reforço escolar em sua escola?
- 3) De quem é a responsabilidade do Reforço?
- 4) Como os alunos são encaminhados?
- 5) Teria alguma sugestão para o funcionamento do reforço?

Estas perguntas tiveram por objetivo entender as concepções iniciais dos protagonistas acerca da temática, para após esse momento aprofundar nas reflexões sobre a temática, por esta razão foi incluída como categoria **(Pré) Conceito**.

Entender o pré-conceito que os professores tinham, acerca da temática, contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, pois este direcionamento permitiu maior reflexão do pesquisador, pois este também é e faz parte da pesquisa.

Assim, a partir dos dados coletado e leituras, entendi inicialmente o que os professores sabem ou discursaram sobre o reforço escolar em suas Unidades Escolares.

A primeira questão diz respeito ao reforço escolar.

Primeiramente é preciso entender como se dá a organização do reforço neste sistema de ensino e como o regimento aborda a criação e implementação.

O reforço escolar é um modo de organização pedagógica, regulamentada pelo Regimento Escolar Comum do Sistema Municipal de Ensino pesquisado. Segundo o Regimento

Artigo 81 – As escolas desenvolverão, sempre que necessário e dentro de suas possibilidades, projetos especiais decorrentes do projeto pedagógico, abrangendo:

– Atividades de reforço e recuperação da aprendizagem e orientação de estudos;

§ 1º - As atividades de reforço, com caráter de enriquecimento da aprendizagem, destinam-se a todos os alunos de um determinado ano ou classe.

E no

Artigo 110 – Todos os alunos terão direito a estudos de recuperação em todos os componentes curriculares em que o aproveitamento for considerado insatisfatório.

§ 1º - As atividades de reforço e recuperação serão realizadas de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo.

§ 2º - A recuperação paralela dar-se-á fora do horário regular das aulas, com elaboração de projeto especial pelo professor da

classe, assinalando as dificuldades individuais dos integrantes da classe.

Desta forma, está garantido a **todos** os estudantes atividades de reforço e de recuperação paralela, uma vez que todos os alunos, independentemente de sua condição social, orgânica, física e etc. possuem o direito de “enriquecimento da aprendizagem”. Apesar da aprendizagem dar-se a partir do coletivo/interação com o outro a apropriação de determinado conhecimento é altamente individual (FONSECA, 2011), pois todos os estudantes aprendem de forma única. Neste sentido, Vigotski discorre sobre a necessidade de verificar quais as reais condições de desenvolvimento dos estudantes, pois é a partir desta verificação que incidirá a aprendizagem. Para o autor,

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. (VIGOTSKI, 2014, p. 116)

Assim, as escolas precisam organizar suas turmas de reforço e recuperação paralela, como diz o regimento por meio de uma organização interna, indicando os alunos que necessitem de apoio pedagógico e de ampliação de atividades que visam o desenvolvimento de sua aprendizagem, de forma significativa e sistemática.

Sendo assim, agora será possível identificar como os protagonistas da pesquisa concebem a questão do Reforço Escolar em suas Unidades Escolares.

De acordo com os protagonistas das cinco Unidades Escolares, ao serem questionados o que entendiam por Reforço Escolar, uma parcela dos protagonistas apontou que o reforço seria um auxílio a alguns estudantes que não atingiram os objetivos propostos para a disciplina, como podemos observar abaixo:

O reforço escolar é uma forma de auxiliar o aluno a compreender melhor o conteúdo escolar trabalhado em sala de aula, ajudando na sua fixação, não decorando, mas sim internalizando-o e ensinando-o a aplicá-lo na sua vida cotidiana para melhoria da mesma. (P2 – Língua Portuguesa)

Atividade desenvolvida/proporcionada para auxiliar no desenvolvimento escolar do aluno, a superar uma dificuldade pedagógica. (P6 – Matemática)

Auxílio dado aos alunos que apresentam dificuldade em sala de aula regular, para sanar as dificuldades apresentadas,

aprimorando assim o desenvolvimento do aluno. (P1 – Língua Portuguesa)

Outros, apontaram a organização do reforço, anunciando o seu funcionamento em período contrário ao das atividades escolares, assim é possível inferir que concebem o reforço como momento complementar às aulas e organizadas de forma a contribuir de forma efetiva com a aprendizagem dos alunos.

Conjunto de atividades desenvolvidas em **turno contrário**, que complementem e promovam a aprendizagem não totalmente assimilada durante o ciclo, período convencional de aulas. (P3 – Língua Portuguesa)

Entendo que é um direito do aluno de receber, de forma diferenciada, no **contraturno** uma oportunidade a mais de suprir suas necessidades. (P4 – Língua Portuguesa)

Ações desenvolvidas, **fora do período de aula**, que visa a melhoria da aprendizagem. Não apenas do que o aluno ainda não aprendeu, mas também o que ele pode aprimorar. Por exemplo: leitura, por meio de roda de leitura, autoestima por meio de jogos e dramatizações. (P5 – Língua Portuguesa)

Reforço escolar, geralmente é o atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem em determinada área do conhecimento, sendo oferecido no **período contrário de aula**, com o próprio professor ou com outro profissional. (P12 - Inglês)

De acordo com os excertos apresentados o entendimento é de que durante o período contraturno do horário regular de aulas, existe um momento e uma oportunidade de potencializar as ações pedagógicas já desenvolvidas em sala de aula, ou seja, durante o reforço escolar. Não há evidências nas falas dos protagonistas sobre o caráter punitivo ou de formação de classes de “aceleração”, mas atividades desenvolvidas em conjunto com todos os professores da escola, para que a aprendizagem ocorra.

Contudo, após responderem como compreendem o reforço escolar, os protagonistas foram questionados sobre o funcionamento do Reforço Escolar em sua escola. As respostas divergiram das concepções iniciais ou seriam “ideais” de reforço escolar.

No final do ano os alunos com dificuldades já estão listados pela coordenação. Neste ano a própria direção fez uma avaliação diagnóstica e tabulou e os professores do reforço separaram as turmas. (P6 - Matemática)

Nas disciplinas de Português e Matemática, exclusivamente, são identificados os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e encaminhados para as aulas de reforço no contraturno que

dispõe no máximo 15 vagas para um atendimento diferenciado. (P9 - Matemática)

Duas vezes por semana por turma (ano) no período inverso das aulas (Fundamental II). São alunos pré-selecionados de português e matemática. E são montadas turmas de no máximo 15 alunos. (P13 - Inglês)

Os alunos são selecionados pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática a partir de resultados apresentados em sala de aula. São montadas turmas de 15 alunos com problemas de aprendizagem que frequentam o reforço escolar duas vezes por semana. (P14 – Educação Física)

Este ano, por não haver docente, na minha escola, não será fornecido o reforço escolar de Língua Portuguesa. (P16 – Educação Física)

As falas acima demonstram certo conhecimento que possuem sobre o modo de organização de cada unidade escolar, porém como já anunciado, distante da concepção inicial de reforço apresentada por eles e do que prevê o regimento escolar. Se o reforço escolar, segundo o regimento é para todos os alunos que possuem dificuldades, em qualquer área do conhecimento verifica-se a limitação de vagas, e estas vagas destinadas apenas para alunos que apresentam dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática.

Como discutido anteriormente, os professores de Português e Matemática, precisam ter clareza de sua importância neste processo, podemos ter uma turma de reforço focado apenas nos erros dos alunos e de forma específica da disciplina, sem levar em consideração a linguagem que precisa ser fomentada e ampliada nestes alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, que não são dificuldades necessariamente de ordem linguística.

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, está marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda aprender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também

se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1996, p. 28)

Deste modo, o reforço escolar, nestas unidades escolares, a partir das falas e vozes que permeiam o enunciado dos protagonistas, estão focados apenas nos “erros”, consequência das dificuldades apresentadas pelos estudantes, ao contemplarem apenas às disciplinas que julgam necessária para o desenvolvimento das demais, sem levar em consideração que nem todo erro decorre apenas de exercícios ortográficos, gráficos e linguísticos.

Já outros protagonistas, apontam que em suas Unidades Escolares, devido à falta de professores não possuem turmas de reforço e em alguns casos, os próprios professores organizam suas turmas, durante horário que o professor possui para atendimento, que seria o ATPI³ (Atividade de Trabalho Pedagógico Individual).

Na turma de Fundamental II, apenas nas disciplinas que o professor tem ATPI e pode atender o aluno no período contrário. (P27 - Ciências)

Cada professor faz de acordo com o ATPI, quem tem. (P28 - Ciências)

Nós fazemos no nosso ATPI. Reservamos horário para isso. Geralmente período contrário às aulas e poucos alunos por vez ou individual para melhor efetividade. (P32 - Arte)

No horário de ATPI. (P33 - Arte)

Quando os professores apontam a realização do reforço em horário destinado ao professor, outro protagonista apresenta a necessidade de contratação de um professor específico pois, de acordo com o educador, nem todos os professores realizam o ATPI, por conta de acúmulos de cargos:

Deveria ter um professor em horário contrário para atender os alunos, pois muitos professores não fazem ATPI. (P16 – Educação Física)

Quando os protagonistas são questionados sobre de quem é a responsabilidade do reforço, com o intuito de perceber o esclarecimento que possuem sobre a responsabilização, é importante para que possamos perceber

³ Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo Individual é um termo utilizado pelo Sistema de Ensino pesquisado, onde os professores são remunerados para realizarem atividades em horário definidos pelo próprio para atendimento de alunos e elaboração de documentação e planejamento.

quais são as colocações frente ao compromisso político do professor e da escola e de como assumem a reponsabilidade perante, inclusive, ao reforço escolar.

Importante salientar que o reforço escolar, do modo como está organizado, nestas unidades escolares, e, da forma como foi apresentada pelos protagonistas demandam certa compreensão de quem é a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Contudo algumas falas destoam dessa concepção ao não se notarem responsáveis ou corresponsáveis no processo de retomada da aprendizagem de conteúdos dos alunos que estão aquém do processo em suas salas regulares de acordo com o que é proposta pelo currículo.

A maioria dos protagonistas apresentaram como responsabilidade pelas aulas de reforço escolar, a escola e a coordenação pedagógica, isentando assim a responsabilidade do professor, sem perceberem, contudo, que fazem parte da escola e a escola só faz sentido em si com a presença do professor.

De acordo com algumas falas a responsabilidade é da

Secretaria da Educação, escola e pais (P11 - Inglês)
 É de responsabilidade da escola (P23 - Geografia)
 De toda a equipe escolar (P22 - Geografia)
 Da gestão (P7 - Matemática)
 Da administração municipal que mantém o sistema de
 contraturno (P6 - Matemática)
 Da coordenação (P16 – Educação Física)
 Obrigação da escola (P14 – Educação Física)

Ao transferir a reponsabilidade para outrem, é tirado a obrigação do trabalho ser desenvolvido em conjunto, sem perceber que o aluno é de responsabilidade do professor, independente do seu desenvolvimento, pois a tarefa principal do professor é de mediar o conhecimento e organizar didaticamente ações que contribuam além do desenvolvimento da aprendizagem na criação de motivos para a aprendizagem.

De acordo com Rigon, Bernardes et al (2016, p. 52)

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano é decorrente da relação entre o sujeito e o mundo, mediado pelo conhecimento elaborado historicamente, que se objetiva na aprendizagem em geral e em condições particulares devidamente organizada para esse fim, como é o caso da aprendizagem decorrente da atividade pedagógica.

Neste sentido, os processos educativos são organizados pelos professores que precisam assumir as responsabilidades sobre o modo de organização da prática pedagógica.

Outros ainda responsabilizam a família e os alunos,

Da escola, do aluno e da família (P3 – Língua Portuguesa)
Do professor, e muito mais dos pais que tem que levá-los e do
aluno com seu comprometimento. (P29 - Ciências)

Ao responsabilizar a família e os alunos, podemos entender que existe um processo de culpabilização pelo “fracasso” do aluno. Ou seja, há a transferência de responsabilidade do processo educativo, invertendo a lógica do ensino e da aprendizagem, funções inerentes ao professor. Patto (2015), denuncia esta concepção partindo do pressuposto que a escola pública precisa se reinventar, no sentido de não se criar uma escola ideal para alunos ideais, mas na política de proporcionar a todos às mesmas oportunidades e assim, tirar a responsabilidade do aluno, da família e sobretudo da sua classe social, quanto à organização do processo didático de dos modos de organização da prática pedagógica. Segundo a autora,

[...] a inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem. (PATTO, 2015, p. 355)

Para concluir este quadro de respostas acerca da responsabilidade sobre o reforço escolar, há ainda professores que determinam que a responsabilidade é do próprio professor de sala/disciplina, sendo este o único que pode conduzir o processo e avaliar os alunos de forma a encaminharem ou não, ou simplesmente de ministrarem estas turmas de reforço.

Segundo este grupo, a responsabilidade fica a cargo

Cada professor de sua disciplina (P31 - Arte)
Do professor titular da disciplina (P28 – Ciências)
Do professor da sala (P19 - História)

É necessário perceber que são estes protagonistas que afirmam que a responsabilidade é exclusivamente do professor da turma ou titular da disciplina, pois isso pode dar a sensação de que se sentem responsáveis pelo processo formativo destes alunos e são os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, o protagonista P31 é professor de Arte, o P28 de ciências e o P19 de História. Informalmente sabemos que dentro das escolas, o foco de reforço escolar (e isso vai ser ampliado a partir da apresentação dos dados gerados durante os encontros dialogados), é português e matemática, ou seja, a responsabilidade só é do professor, pois não é raro presenciarmos relatos como: eu não sou o professor quem ministra aulas de reforço, assim a transferência de responsabilidade se perpetua, pois é possível que outras áreas do conhecimento participem deste processo, pois a linguagem escrita, permeia todas as áreas e cada professor pode contribuir, dentro de sua disciplina com o desenvolvimento psíquico dos alunos.

E a partir desta responsabilização será apresentado como se dá o processo de encaminhamento dos alunos para o reforço, que pode em muito dizer sobre como o professor concebe a aprendizagem e a sua relação com o desenvolvimento individual de cada estudante.

Ao ler as respostas apontadas pelos protagonistas, fica evidente que são discutidos temas relativos às dificuldades de aprendizagem.

É de notório saber que a instituição escolar tem sido palco de discussões acerca não só da aprendizagem dos educandos, mas também da não aprendizagem.

Mas o que seria a não aprendizagem? Essa questão ficou pairada no ar durante as discussões trazidas pelos professores e suas compreensões sobre o papel do reforço escolar. Os protagonistas da pesquisa foram apontando que as dificuldades de aprendizagem eram a principal causa para o encaminhamento dos estudantes para as turmas de reforço. Alguns protagonistas apontaram que o reforço seria:

Um momento para atender o aluno que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem de uma maneira mais individualizada sendo possível, assim, perceber com maior clareza qual ou quais os caminhos a percorrer para melhor auxiliá-lo. (P9 - Matemática)

Apoio pedagógico oferecido aos alunos, objetivando subsidiar a sala de aula no que diz respeito às dificuldades apresentadas pelo mesmo, em determinada disciplina. (P10 - Matemática)

Reforço escolar, geralmente é o atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem em determinada área do conhecimento, sendo oferecido no período contrário de aula, com o próprio professor ou com outro profissional. (P12 - Inglês)

Estas concepções, podem trazer compreensões equivocadas sobre a finalidade do reforço escolar e do consequente entendimento de dificuldade de aprendizagem, pois podem ser confundidas com os alunos público-alvo da Educação Especial. De acordo com o protagonista abaixo, os alunos que necessitam do reforço, são os estudantes não possuem laudo.

Geralmente alunos que não tem laudo e não podem frequentar a sala de recursos (P29 - Ciências)

O que diz respeito ao laudo, Fonseca em sua tese de doutorado acerca da formação de professores do AEE (2021) faz questionamentos a partir da divergência em dispositivos legais,

Apesar da Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014) pronunciar que o laudo pedagógico é suficiente para que o estudante participe do AEE, outros dispositivos legais, como a LDBEN e LBI (BRASIL, 1996; 2015), definem claramente o público-alvo a que se destina tal serviço, assim, diante desta contradição, cabe questionar: a) Há dificuldade de acesso à saúde para prescrição de laudos diagnósticos comprobatórios da DI, uma vez que esta é a condição para acesso ao AEE? b) Por que a legislação educacional define uma condição do PAEE que está submetida a uma condição que somente pode ser avaliada pela área da saúde? c) Por que não se estabelecer avaliações pedagógicas para acesso ao AEE? d) O que fazer com aqueles em que os diagnósticos são indefinidos e demorados? (p.25 - Geografia)

Esta indeterminação sobre finalidade educacional do laudo de deficiência, ou seja, para qual ou quais serviços se destinam ao PAEE ocasiona uma visão equivocada e distorcida dos objetivos do Reforço Escolar e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No reforço encaminhamos os alunos de acordo com a dificuldade, mas tem muitos alunos que precisariam frequentar mais a sala de recursos, mas são desligados por não possuírem laudos, assim não é possível fazer na sala. (P18 – Educação Física)

Esta fala nos faz crer que o laudo, ou algum documento de caráter clínico pode ser um diferencial para este estudante, porém, é preciso superar esta

concepção, uma vez que devemos, enquanto professores, sermos capazes de avaliar os aspectos pedagógicos deste aluno a partir das ZDP e ZDI, e partir desta avaliação propor ações ou tarefas intencionais que possibilitarão o desenvolvimento.

Para tanto, de forma breve, será explicitado o papel da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e do AEE dentro do ambiente escolar, para que possamos ampliar a discussão, a partir deste contexto e poder possibilitar à reflexão acerca do papel do professor em sala de aula.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva possui um histórico consolidado e ao longo deste período em muito tem avançado, no sentido de garantir uma sociedade mais inclusiva e uma escola que reconheça seu papel social, dentro desta perspectiva. Neste sentido, quando a escola assume esse papel, ela passa

De instituição que segrega, seleciona os mais aptos e ajusta os diferentes, passa a ser o lugar em que todos aprendem a conviver com a diversidade, onde todos têm garantidas as mesmas oportunidades de aprendizagem, onde todos podem se desenvolver independentemente de suas condições orgânicas, sensoriais, físicas ou intelectuais, sociais ou emocionais. (Oliveira, Poker, Oliveira, 2014, p. 26)

Ao assumir esse posicionamento, o que devia ser fundamento educacional, a escola passa a cumprir seu papel social de forma a ampliar as condições de acesso e garantia a todos, sem qualquer tipo de distinção. Porém, a Educação Especial, possui suas especificidades que precisam ser reafirmadas, pois é esta quem tem possibilitado aos alunos com deficiência de ordem orgânica (física, intelectual, sensorial e comportamental), a permanência nos espaços escolares comum, sem qualquer segregação ou política de exclusão.

Assim, a Educação Especial se configura como espaços de suporte pedagógico para a escola, para o professor, para a família e para o estudante de forma transversal, como preconizado nos documentos, como uma área do conhecimento específico que substancia na pesquisa científica, na orientação política e pedagógica dos sistemas de ensino e às escolas, no atendimento educacional especializado e no ensino colaborativo (...) que procura colocar em evidência a visão interdisciplinar e de parceria que sustenta a ideia de inclusão escolar e sem a qual não poderemos construir novas práticas e novos olhares (Oliveira, Poker, Oliveira, 2014, p. 18/19)

Dentro desta perspectiva a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem possibilitado a compreensão além das dificuldades de ordem biológica do indivíduo, mas de caráter social e emocional, ou seja, as mesmas oportunidades, de formas distintas, a partir de ações intencionais, definidas e organizados pelos professores. Compreendido o papel da Educação Especial, o AEE tem suma importância neste processo de compreensão. O AEE é um serviço da Educação Especial que

[...] acontece nas salas de recursos multifuncionais tem por objetivo proporcionar às crianças, adolescentes ou jovens um trabalho complementar específico, superando e/ou compensando as limitações causadas pelos seus comprometimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou comportamentais, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades preservadas. (Oliveira, Poker, Oliveira, 2014, p. 31)

Cabe ressaltar que a salas de recursos multifuncionais (SRM) apontadas pelas autoras é um apoio, o mais utilizado, para a escolarização do aluno PAEE. Com avanço das discussões sobre o acesso, permanência e sucesso escolar de alunos com deficiência (FONSECA, 2011, 2021) é possível verificar que é preciso viabilizar diferentes formas de empreender o AEE (OLIVEIRA; PRIETO, 2020; MENDES, CIA E VALADÃO, 2015; MENDES; MALHEIROS, 2012), pois como assinala Fonseca (2021, p.36) sobre a SRM,

Não é possível que apenas um modelo de suporte seja suficiente para atender a heterogeneidade que existe no PAEE, principalmente, nas circunstâncias que envolvem a DI. Seria como um *menu* semanal escolar que tivesse sempre os mesmos ingredientes todos os dias e, por mais que sacie momentaneamente, carece dos nutrientes necessários que a diversidade humana necessita para o seu bom desenvolvimento.

No documento emitido pelo sistema de ensino para direcionar o plano de gestão das unidades escolares, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva precisa estar garantida e prevista, bem como reafirma que:

O Serviço de Educação Especial, amparado pelos dispositivos legais, atua em prol da garantia dos direitos educacionais de todos os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados em nossa Unidade Escolar. Pautado no contexto da inclusão escolar, proporciona respostas pedagógicas diferenciadas aos alunos considerados como PAEE e promove suporte pedagógico aos professores das classes comuns, nas quais os alunos encontram-se matriculados. (BAURU, 2020 p. 09)

Assim, é possível diferenciar de forma clara e evidente o papel do AEE e do Reforço Escolar. Essa diferenciação precisa ser discutida no interior da escola, para que os professores possam se apropriar destas concepções.

Fonseca (2011) afirma a necessidade de garantir o acesso a todos os alunos os objetivos preconizados no currículo comum e que se mostra condicionada às modalidades de ajustes curriculares quando necessário. Dessa forma Beyer (2006, p. 76) anuncia que,

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma flexibilização que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém, capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

Porém, quando eles se apropriam destas diferenças, esse tipo de fala pode ser modificado, pois não se deve pensar em ajustes curriculares apenas aos alunos PAEE, mas o acesso e a garantia da aprendizagem são para todos. Após identificar que os protagonistas fazem uma confusão entre alunos “laudados” com alunos com defasagem da aprendizagem.

Contudo, quando percebe-se que os professores justificam as escolhas dos alunos utilizando-se do critério de, na concepção do professor, de saúde, transtorno ou necessidade de um documento que valide ou ateste o seu déficit de aprendizagem, o que causa inquietação, no sentido da generalização de concepção dos professores em relação ao modo de conceber o aluno, na perspectiva de inversão de papéis ou de assumir um posicionamento que tire de si o encargo da tarefa de ensinar, mas é importante reforçar que a generalização é um problema e que temos que ter cautela, ao assumirmos essa posição.

Neste sentido, Giroto, Silva e Santana (2014) afirmam que:

Na esteira de abordagens que reduzem problemas educacionais a limitações intrínsecas aos alunos, a escola é afastada da corresponsabilidade na superação de tais problemas, sendo delegado aos profissionais da saúde o lugar de detentor de um saber científico capaz de explicar e solucionar problemas envolvidos com o fazer pedagógico. (p.107)

Além da culpabilização, por acreditarem que os alunos possuem dificuldades de ordem biológica e não pedagógica, “culpabilizam a não aprendizagem no sujeito e em suas características, focam a prática pedagógica

numa linha unilateral do ensino, ou melhor, se o estudante não aprende o problema está com ele, uma vez que o ensino foi conduzido” (FONSECA, 2021, p. 34), muitos também se apoiam na perspectiva dos alunos que possuem condições sociais desvantajosas.

Assim, os professores possuem a tendência de transferir a sua responsabilidade para outros profissionais, assim como da área da saúde, para a assistência social, à família etc.

Ao realizar essa transferência, o processo pedagógico pode ficar comprometido, uma vez que não há a compreensão da necessidade de se realizar ações efetivas em sala de aula que promova no desenvolvimento da aprendizagem.

Ao delegar a outrem as tarefas, assume-se uma postura antiprofissional e antiética. Estas últimas já foram abordadas por Paulo Freire, ao anunciar os educadores o necessário para que haja o processo de ensino e de aprendizagem, pois segundo ele “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 1996, p. 37)

O professor, ao culpabilizar apenas o aluno, sua condição social ou de saúde, amplia a desigualdade em sala de aula e fortalecimento o não pertencimento ao grupo, bem como sentimento de inferioridade e de baixo autoestima. De acordo com Berberian, Angelis e Massi (2006)

É com perplexidade que deparamos com crianças fragilizadas e inseguras em relação às suas possibilidades de adquirir, efetivamente, tal modalidade da linguagem. Sentimentos de incompetência, de ignorância e de inferioridade podem ser apreendidos, recorrentemente, nos discursos e nas posturas de tais crianças, bem como de seus familiares, anunciando um destino perverso, porém aparentemente lógico e inevitável, marcado pelo fracasso escolar e social. (p. 19)

Apoiado nesta percepção de que os alunos podem se sentirem inferiorizados a partir de práticas que desmotivem a aprendizagem e potencializem ou reforcem sempre a questão da não aprendizagem, os próximos passos da pesquisa avançaram no sentido de compreensão da necessidade de ampliação da discussão, inclusive quanto aos modos de organização da prática pedagógica na mudança de posturas.

Assim, na próxima categoria identificamos, dentro da prática de uma escola, como se dá o processo do conceito apresentado pelos professores acerca do reforço escolar dos estudantes do Ensino Fundamental - Séries Finais

4.2 Processo do Conceito

O Processo do conceito é o momento em que a geração de dados se viabiliza a partir do processo que é desenvolvido em uma unidade escolar e dos modos com essa concepção está fundamenta e regulamentada. Por isso, defini como processo do conceito, ou seja, como está sendo desenvolvido o conceito anteriormente investigado.

Seguindo a pesquisa, e após observado de forma diagnóstica o que pensam os protagonistas de cada unidade escolar, a pesquisa teve continuidade em uma única escola, que se dispôs a discutir de forma mais aprofundada a temática.

Primeiramente é importante apresentar quem são os protagonistas a partir deste momento da pesquisa, deixando claro que todos os pesquisados neste momento também participaram do levantamento de conhecimentos prévios, ou seja, identificamos a prática social inicial, para darmos início à discussão sobre os modos de organização da prática pedagógica: reforço.

Durante os encontros dialogados ocorridos nesta Unidade Escolar 17 protagonistas participaram da pesquisa e a formação e a atuação na unidade escolar estão descritas no quadro abaixo. Para este momento, iremos denominar os protagonistas como PED.

Tabela 6 – Área de formação e atuação dos protagonistas 2º momento

Formação	Área de Atuação	Quantidade
Pedagogia	Diretor de Escola	01 (PED1)
Educação Física	Coordenador Pedagógico	01 (PED2)
História	Coordenador Pedagógico	01 (PED3)
Pedagogia	Vice-diretor	01 (PED4)
Língua Portuguesa	Professor de reforço e de Língua portuguesa	01 (PED5)
Língua Portuguesa	Português	01 (PED6)
Matemática	Professor de reforço e de Matemática	01 (PED7)
Matemática	Matemática	01 (PED8)
Biologia	Ciências	02 (PED9, PED10)

História	História	01 (PED11)
Geografia	Geografia	02 (PED12, PED13)
Arte	Arte	01 (PED14)
Letras/Inglês	Inglês	01 (PED15)
Educação Física		02 (PED16, PED17)

É preciso ainda esclarecer que a escola está localizada em uma região periférica da cidade e atende alunos do 1º ao 4º ano no período da tarde e no período da manhã alunos do 5º ao 9º ano. A escola atende a uma média de 600 alunos distribuídos em dois períodos. O bairro onde a escola está localizada fica às margens da rodovia Marechal Rondon e tem crescido com a expansão de casas populares por intermédio de programas habitacionais do governo federal.

1º Encontro Dialogado

O primeiro encontro dialogado ocorreu de forma que o pesquisador (PESQ1), também partícipe desta pesquisa, apresentou aos gestores da escola (PED1, PED2, PED3 e PED4), bem como aos professores de reforço que atuavam na unidade escolar (PED5 e PED6), qual era a proposta de pesquisa e as ideias para a geração de dados e a possível colaboração que poderia ocorrer durante o transcorrer das ações a serem implementadas pela escola.

Me apresentei à equipe e o panorama geral percurso acadêmico até chegar à presente pesquisa:

PESQ1: O meu projeto tinha como base estudar a alfabetização e como estava sendo a formação do professor. Só que aí eu fui olhar os dados do município aí a gente percebe que do primeiro ao quinto ano todas as escolas atinge, mas para chegar no 6º ao 9º final do nono nenhuma escola do município atingiu, o IDEB caiu, então que a gente estava pensando no primeiro ao quinto ano a gente sabe muito bem claro quem tem professora que vai dar reforço que o professor especialista que é o especialista que é formado em pedagogia do 6º ao 9º a figura talvez do reforço seja um pouco diferente e aí a gente coloca eu coloquei no projeto que inicialmente a gente sempre pensa no professor de língua portuguesa, então qual que é a minha ideia pensar num projeto colaborativo. Que quer ser esse projeto colaborativo? Eu venho aqui conversar com vocês, entender um pouco mais da realidade. Eu quero ouvir muito mais de vocês, de dar ideias, sugestões de como fazer um reforço do 6º ao 9º com que todos os professores sejam envolvidos.

Após a breve explicação das ideias centrais e do objetivo da visita até à escola, a diretora da Unidade Escolar apresentou de forma breve como funciona o reforço, em reafirmação com a ideia inicial de que os professores responsáveis pelo reforço são os professores de Português, no que diz respeito à linguagem escrita e professores de Matemática.

PED1: realmente o nosso reforço funciona assim, quem dá é o professor de matemática e de português, até porque os professores das outras disciplinas nunca falaram sobre alterar a jornada ou de fazer uma atividade desse tipo com os alunos. Principalmente do 6º ao 9º os professores sempre falam que os alunos ou tem problema pra ler ou pra escrever e com conta, números, e por isso direcionamos para português e matemática.

Explanei que, além de conversar com os professores, a intenção era a de proposição de leituras para a reflexão e contribuir com os professores para que eles pudessem refletir sobre a importância e o papel de todas as disciplinas no processo de apropriação da linguagem escrita.

PESQ1: então pretendo propor texto para gente discutir a ideia de fazer mais um encontro com vocês e depois três encontros com os professores. A ideia é que nós ao final possa, se partir do grupo, um projeto, um modelo de reforço para onde eles também vão propor alterações sugestões para gente elaborar um documento que vai é dar embasamento para reforço a partir dos próximos anos, e que com que todo mundo tenha a consciência de reforço não é só da língua portuguesa ou só da matemática mas que todos precisam para engajado nisso.

PED2: A gente está fazendo mais ou menos isso com os descritores das Olimpíadas⁴, a Manu vai preparar um material, umas atividades, para desenvolver com os professores como aquela disciplina tal pode colaborar naquele descritor.

PED5: alguns livros didáticos têm seções e orientações sugerem atividades para que as atividades sejam trabalhadas.

Apresentada a ideia de contribuir com os professores para a elaboração e organização do modo de organização do reforço escolar tanto a coordenadora

⁴ Atividade realizada pelo sistema Municipal pesquisado denominado Olimpíadas de Português e Matemática, onde os alunos participam de ações intencionais planejadas para ranking de notas e possível premiação pelas escolas com o melhor rendimento, utilizando como critério para a elaboração das questões os descritores da BNCC.

quanto o professor de reforço expuseram que a escola já vinha adotando algumas iniciativas para contribuir com o trabalho interdisciplinar da escola.

Retomando a discussão, questionei como era feito o reforço na escola, já que a diretora da unidade escolar tinha apontado que era realizado por meio de professores de Língua Portuguesa e Matemática.

PED5: então no início do ano a coordenadora já pede que os professores de português e matemática faça uma rápida avaliação para saber quais são os alunos têm uma grande defasagem em relação ao conteúdo, esses alunos são encaminhados para mim no contraturno no período da tarde eu faço uma nova avaliação diagnóstica para ver quais são as dificuldades quais são as dificuldades as defasagens que esse alunos têm e procuro depois separar atividades, atividades tem relação com essas dificuldades. Esses alunos quando são encaminhados para mim o que eu percebo é dificilmente a dificuldade é pontual em relação aquele conteúdo o professor trabalhando de manhã é uma defasagem geral são pré-requisitos que eles não deveriam dominar para acompanhar o conteúdo para ser trabalhado com a grade curricular aquele ano. Então eu faço, eu seleciono as atividades pensando nessas dificuldades e aplico essas atividades observando qual é a dificuldade que ele vai ter em cima daquele conteúdo. É assim o perfil de um aluno de reforço do *nome da escola* ele é meio complexo porque são diferentes dificuldades um aluno tem mais dificuldade em relação à produção de texto outro em relação a alfabetização.

De acordo com o protagonista PED5, o modo de organização da escola é estabelecido em parceria com a gestão escolar e na medida do possível, o atendimento das demandas dos professores das salas comum. Porém, aponta a dificuldade em atender alguns alunos que não foram alfabetizados no tempo de escolarização destinado a tal aprendizagem. Ao serem indagados, se haveria algum educando do 6º ao 9º que ainda não tinha concluído o processo de alfabetização, o educador respondeu que

PED3: Tem muitos que não dominam a leitura e escrita, interpretação. Tem um aluno no nono ano que não sabe o endereço, identificação própria.

PED4: ao receber estes alunos que não estão devidamente alfabetizados ele fez um trabalho diferenciado com atividades de alfabetização. O reforço deveria servir para dificuldade pontual daquele aluno em um determinado conteúdo o professor trabalhando no período da manhã, mas geralmente não é, a gente não consegue dar suporte.

PED5: a gente consegue fazer, pelo menos eu estou trabalhando isso, mas eu gostaria que todos trabalhassem no reforço mas não tem como porque não vejo interesse em todos.

Após os protagonistas falarem sobre as dificuldades dos alunos, começaram a falar sobre os problemas de crianças que não frequentam também o reforço proposto pela escola, o que compromete também o trabalho que eles estão desenvolvendo em sala de aula.

Mas além da evasão, há outro fator identificado que é a vergonha em participar das atividades propostas. A Direção da Unidade Escolar apontou que muito alunos indicados para o reforço escolar não comparecem por conta de vergonha em participar desta atividade, por isso, existe um absenteísmo expressivo, nestas turmas.

PED3: E não é por falta de ligar, chamar os responsáveis. Eles não aceitam, tem vergonha.

O professor continua afirmando que

PED5: Os oitavos e nonos são 15 convocados comparecem 6, 5, assim não vou negar que é um número bom para gente ir trabalhar lado a lado com aluno para verificar os progressos, mas dá para encaixar mais alguns né.

O estigma da não aprendizagem reflete de forma negativa na participação dos alunos e na sua ida até estas turmas, pois ao serem encaminhados, sempre pautados no erro ou na dificuldade, implica na materialização do fracasso escolar e pode “rotular” os estudantes. Deste modo é importante que as práticas até então frequentes nas escolas, se reconfigure, para atender estes alunos a partir de outro viés, o da possibilidade e da sua necessidade de aprendizagem.

Outro ponto discutido, foi o foco do reforço estar atrelado apenas à disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito à linguagem. Neste momento, os protagonistas demonstram o interesse em repensar a prática usual da escola e avançar para possibilitar que outras disciplinas sejam abordadas, nem que ao seja de forma interdisciplinar.

PED2: É que até alguns alunos questionam, eu tenho dificuldade em ciência, é então porque só reforço de língua portuguesa e matemática, mesmo que não dê para todos os professores dar um reforço aqui pessoalmente eles podem selecionar material né e todas as todo conteúdo perpassa a língua portuguesa né então não vejo problema nenhum em trabalhar

PED5: Então, você sabe que o aprendizado não é fragmentado, eu já vi colega dizer que por ser de outra disciplina que não ia corrigir os erros de português, então eu achei um absurdo né, que se algum aluno história por exemplo escreve um texto para mim em língua portuguesa com um dado que eu sei não confere eu corrijo né coloco uma observação. Eu acho que não dá para compartimentar conhecimento né eu sou da língua portuguesa ela de história pode ser interdisciplinar tem que ser né

Bagno (2015) aponta que

[...] convém fazer a pergunta: o que é ensinar português? Que objetivo pretendemos alcançar com nossa prática em sala de aula? A resposta já está dada há muito tempo: “Ensinar português” tem que ser, antes de mais nada, ensinar a ler e a escrever. A tarefa da educação linguística é a tarefa do letramento constante e ininterrupto dos alunos. (p. 170)

Em relação ao letramento, Santana e Macedo (2006) contribuem de forma significativa para a discussão acerca do tema. Para as autoras

A discussão sobre letramento envolve também uma discussão sobre seus mitos. O mito do letramento é considerado um conjunto de crenças e representações de natureza ideológico-cultural inerentes ao processo de letramento do tipo valorizado na escola e reproduzido pelas instituições de prestígio na sociedade burocrática, incluindo igrejas e sindicatos. Tais mitos são a representação das seguintes crenças: a aquisição da escrita implica a aquisição de habilidades cognitivas de ordem superior; aquele que não sabe ler nem escrever (analfabeto) é tratado como inferior; estudar (ler e escrever bem) está relacionado ao sucesso na esfera pública; saber escrever implica em saber falar direito.

Considerando que o domínio da escrita está historicamente relacionado ao poder cultural, letramento, neste trabalho, refere-se às práticas cotidianas com linguagem escrita que envolvem todo tipo de material em que essa modalidade de linguagem aparece, de tal modo que o sujeito social imerso em práticas sociais se vê envolvido pelas mesmas e “contamina-se” por elas. (p. 191)

E para concluir a apresentação de elementos, referente ao primeiro encontro dialogado ficou para reflexão e ponto de discussão do grupo escolar, o que eles pensavam a respeito da proposta e na possibilidade de se pensar em um modo de organização diferente para o reforço do que vinha sendo proposto, bem como de deixar o reforço como responsabilidade para todos os professores para que ele ocorresse de forma interdisciplinar.

Sobre isto os protagonistas apontaram que:

PED5: Podemos sim pensar nessa possibilidade porque o baixo desempenho também acontece em outras disciplinas se o

professor separasse para mim algum texto ele gostaria que eu trabalhasse com aluno na minha aula.

PED3: tem uma professora que vai fazer isso, trabalhar no ATPC com os professores como pode trabalhar com um texto de história, de ciências por exemplo de história para apresentar para os professores para que ele depois também traga um texto para o PED5 para que ele possa trabalhar com os alunos no reforço. A gente pensou trazer pra agora nesse bimestre né PED5?

PESQ1: a gente então poderia pensar junto, eu contribuo com vocês, ajudar a trazer talvez textos, vocês podem ir guiando, pois não quero fazer algo só pra pesquisa, precisa também ajudar vocês, os alunos.

PED2: Aceitamos, material é sempre bom pra gente discutir.

PED3: Não seria interessante você trazer essa conversa em ATPC com os professores?

PESQ1: sim, essa é a ideia inicial, falar com vocês e depois trazer para os professores

PED4: talvez seja legal também, não sei, identificar o que os outros pensam a respeito do reforço né talvez eles fazem inconsciente porque não tem essa consciência de que a partir do sexto ao nono ano o aluno ele apesar de ver as coisas separadas mas as coisas acontecem tudo mesmo tempo né é que no primeiro ao quinto ano professor ele tá tudo então a gente já sabe os encaminhamentos, mas também acho que ele só foca em português e matemática

PED1: Mas é essa discussão que estamos fazendo nas adaptações né, o professor de primeiro ao quinto só adapta língua portuguesa e matemática, mas de sexto ao nono o quanto é difícil pensar nessas adaptações.

Assim, concluí o primeiro encontro dialogado, agendando um encontro presencial com os professores para apresentação da proposta e para dar início a um projeto ou elaboração de um plano de forma colaborativa, para se pensar em um novo modo de organização da prática pedagógica: reforço.

2º Encontro Dialogado

No segundo encontro dialogado, a reunião ocorreu durante Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo⁵ (ATPC) dos Professores e estavam presentes 16 protagonistas que interagiram a partir do tema proposto.

Contudo, é preciso, inicialmente apontar qual a minha concepção de modos de organização da prática pedagógica.

⁵ Momento coletivo de reunião de professores.

Para a discussão dos modos de organização da prática pedagógica, acredito na importância de pontuar ou de marcar a posição frente à temática. A partir do ponto de vista e concepção, envolto às leituras realizadas e todo o desenvolvimento de aprendizagem ocorrido durante toda formação pedagógica, os modos de organização pedagógica são os instrumentos institucionais, dentro do ambiente escolar, realizados e organizados de forma intencional e objetiva para promover o desenvolvimento da aprendizagem nos estudantes.

Assim, os modos de organização da prática pedagógica são ações realizadas para que de fato possamos incidir no desenvolvimento das máximas potencialidades dos alunos. De acordo com Santos e Tshuhako [...] é importante para o professor que, ao planejar sua ação, saiba como organizar seus tempos e espaços pedagógicos; quais atividades que incidirão, de fato, na zona de desenvolvimento iminente do aluno, para promover o desenvolvimento. (p.179, 2016)

Neste sentido, o ato de ensinar tem caráter responsivo e intencional e é este quem desencadeará as ações e tarefas da escola para a promoção da aprendizagem. Para Moura *et.al.* (2016)

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve. (p. 103)

Nesta perspectiva, o segundo encontro dialogado possibilitou que estas concepções viessem à tona nas discussões.

Inicialmente eu me apresentei, como pesquisador e participante da pesquisa. Foi retomado os objetivos da pesquisa e em como este momento poderia contribuir com o melhor desenvolvimento e realização das aulas de reforço para sobretudo possibilitar o desenvolvimento da linguagem escrita nos alunos com déficit de aprendizagem e com distorcia na idade/série.

PESQ1: Pessoal eu comecei a fazer um trabalho é um projeto de pesquisa referente a meu doutorado e o projeto de pesquisa vai ser voltado ao sexto ao nono ano então já tive aqui na escola e conversei com o a gestão e os professores de reforço estavam contando a respeito da questão do reforço e eles acharam interessante passar para vocês a ideia de como a gente

pretende trabalhar a questão de reforço a partir do sexto ao nono ano.

E aí a ideia eu apresentar para vocês mais ou menos como que é o meu projeto que eu penso e ver com vocês se é interessante se vocês querem que traga algo além para contribuir para não ser uma coisa que eu decida sozinho, mas, que eu venha de fato ajudar a escola a contribuir com o que vocês estão precisando tem necessidade.

Então a minha ideia inicial era fazer um desmistificar o trabalho com o professor de língua portuguesa que acumula com o do reforço do 6º ao 9º ano e isso para poder entender como que funciona a dinâmica do reforço e como trazer os resultados para escola então já conversei com a gestão e os professores de reforço e eles me explicaram mais ou menos a estrutura de como funciona de como se organiza e a ideia agora é ouvir de vocês, como vocês gostariam que fosse o reforço e de como ele poderia contribuir, não digo na ideia de modificar totalmente a estrutura mas como impulsionar cada vez mais esses alunos que estão em defasagem não só no reforço mas também como na recuperação paralela. Quero ouvir de vocês o que vocês têm respeito do reforço, tem como você ver ele a partir do 6º ao 9º ano o impacto na sala de aula como reforço positivo?

Após esta indagação, os professores começaram a se manifestar, porém timidamente.⁶

Uma professora disse:

PED8: Eu sou professora de matemática e eu não tinha muito impacto na minha sala de aula aí esse ano eu conversei com PED7 e nós combinamos dele trabalhar mais voltado assunto direto da sala de aula, se eu estou trabalhando equações ele vem aqui à tarde estudar equações aquilo que eu tô trabalhando na sala de aula. E o impacto que eu tenho visto tem sido um pouquinho melhor porque eles estão conseguindo resgatar imediato, então o resultado é que a gente tem observado tem sido melhor ele ficou mais feliz em participar um pouco mais desse momento da aula.

PED1: esse posicionamento é legal, porque outros professores me relataram o mesmo, não é PED2?

PED2: sim, na coordenação eles sempre falam que tal aluno melhorou ou que tem dado resultado, porém acredito que a gente possa melhorar cada vez mais essa imagem e essa troca de experiências, atividades, porque são alunos praticamente de todos os professores.

⁶ Importante esclarecer que o pesquisador possui, dentro deste sistema de ensino, a condição de diretor dentro da Secretaria da Educação (cargo e confiança) e, que esta situação pode interferir na participação dos professores, bem como na timidez durante este primeiro encontro, porém isso foi aos poucos se alterando com a presença em mais momentos de geração de dados, justamente por ser uma pesquisa participativa, a participação se fez necessária.

PED4: Conversando sobre a possibilidade com os professores de matérias específicas nos ajudarem com material de outras disciplinas para ajudar esses alunos, agora não sei como vai ser passado com o pessoal. Porque eles perguntam professor não tem reforço de ciências, de história, geografia.

PED19: mas isso é uma coisa que já acontece muito tempo, tem que saber português direito, porque não vai conseguir ir bem nas outras matérias.

PED5: mas não é só o professor de português que precisa trabalhar especificamente, todos nós trabalhamos com textos, acho que essa é a ideia, de fazer um projeto diferenciado e que todos possam ajudar.

Esse relato da protagonista PED5, trouxe no momento de sua fala, certo “burburinho” entre os professores que começaram a falar entre si, gerando questionamentos e indagações sobre a participação de todos, ou melhor, na responsabilização de todos durante esse processo de reforço escolar. Logo após essa discussão, a diretora falou sobre outro problema que atinge a escola e que todos podem participar, ajudando na conscientização dos alunos, que é da participação efetivamente no reforço escolar.

PED10: a gente encaminha, e a gente comenta e cobra a participação e nota que os que vem apresentam um rendimento melhor e os que insiste em não vir continua sem avançar, então quando vem eles melhoram porque começa entender.

PED14: olha sexto ano tem muita dificuldade, textos simples eles não conseguem entender e eu vejo como sem vontade de vir no reforço.

PED16: sabe uma coisa que me veio, não sei se vem ao caso, mas uma coisa que precisa é ensinar eles a estudar. Eles não sabem estudar. Eles não sabem estudar, as mães não sabem estudar e na nossa rotina a gente não ensina eles estudar. Não sabe o que é importante, imprescindível eles não sabem.

PED9: eles não conseguem se organizar

PED16: aí eu não sei se seria interessante realizar um momento para ensinar a estudar, uma oficina de estudo, vamos ensinar a estudar, o que é estudar, como é a rotina de estudo.

PED1: pensando aqui em quanto você estava falando acho que também é legal como você colocou no lugar da nomenclatura por grupo de estudos. Esse ano fizemos isso no lugar do reforço colocamos como grupo de estudos.

A partir deste ponto, os professores ficaram empolgados com a mudança de nomenclatura e inclusive sugeriram a alteração do nome reforço escolar para momentaneamente grupo de estudos.

É possível identificar neste ponto do encontro o que se percebia um distanciamento dos professores da discussão, por acreditarem que o reforço era

único e exclusivo às disciplinas de língua portuguesa e matemática, agora começaram a se envolver e propor alternativas para que mais alunos possam participar, inclusive pensando no melhor desenvolvimento dos alunos e conseqüentemente se desenvolvendo melhor em suas disciplinas.

Mas, para que de fato ocorra esta mudança de concepção é preciso entender alguns modos de organização, além do reforço, que estão presentes no cotidiano da escola que os professores podem ir adotando, ou já adotam em sala de aula, mas muitas das vezes não trouxe à consciência e por isso acaba não sendo intencional.

Para organização das ações pedagógicas, podemos citar as atividades realizadas em sala de aula de forma sistematizada e intencional. Nesta perspectiva Fonseca (2011), Fonseca; Junior; Capellini; Oliveira (2020) ressalta que a flexibilização curricular pode ser uma estratégia positiva para diversificar a prática pedagógica, pois “a flexibilização deve ser conduta normativa da prática pedagógica do professor, constituindo-se em direito de todos os alunos” (p.39) e, conceitua, sendo, “Programação das atividades elaboradas para sala de aula - diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino” Fonseca (2011, p.36).

Padilha (2018, p. 166) reconhece a importância, “[...] da organização sistemática, intencional e rigorosa das situações de ensino”. Toda atividade desenvolvida, preparada ou selecionada precisa levar em consideração o nível de desenvolvimento do educando e sua condição real de aprendizagem. Dentro destas atividades, as mesmas podem ser organizadas de forma interdisciplinar, lembrando que em todas as disciplinas a linguagem está presente e precisa ser ampliada para que o aluno compreenda de forma global e não isolada.

Outro modo de organização pedagógico é a avaliação. A avaliação é um instrumento utilizado de forma equivocada pela escola. Ela tem sido apontada como uma ferramenta de “medição” do conhecimento, de nivelamento e de punição, em alguns casos. Segundo Fonseca e Santos (2020)

É preciso organizar cada momento, atividade ou conversa dirigida de modo a registrar e ter consciência das relações de aprendizagem que envolve todo o processo didático. Quando separamos a avaliação dos modos de organização, podemos considerá-la como ferramenta isolada e apenas cumulativa, sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e

identificando quais são os saberes que durante o processo houve ou não a apropriação dos novos conceitos. (p.43)

Oliveira (2018, p. 82) considera que

O processo de avaliação da aprendizagem deve se caracterizar como processo dinâmico que envolva a relação interpessoal que se estabelece entre professor e estudante; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem e oferece sugestões potencialmente úteis para o ensino.

Assim, a avaliação é um modo de organização da prática pedagógica por possibilitar aos professores e à escola um norte quanto aos novos “passos” para a sistematização de ações que irão impulsionar a aprendizagem dos estudantes, bem como dará condições suficientes aos professores de pensarem e organizarem sua prática pedagógica, permitindo assim o planejamento.

Charles Hadji, que descreve avaliação de forma simples e precisa, afirma que

Desse ponto de vista, o avaliador colocará a avaliação... primeiramente a seu serviço (para servir à sua função de professor), tornando-a informativa, por meio de uma explicação o mais precisa possível do referente, e, a partir daí, uma coleta o mais pertinente possível dos dados que poderão então ser interpretados, em relação ao referente. (HADJI, p. 49, 2001)

Tendo em vista a avaliação à serviço do professor, é possível apontar a necessidade de se utilizar a avaliação como norteador das ações pedagógicas, sendo materializado em forma de planejamento pedagógico.

O planejamento do educador precisa assumir um caráter intencional e didático, favorecendo todas as condições para a aprendizagem dos alunos. A avaliação neste sentido assume o caráter balizador do planejamento, pois o professor conseguirá antecipar quais as reais necessidades de aprendizagens dos alunos e desta forma organizar ações e tarefas a serem realizadas pelos alunos de forma possível, pois neste sentido “planejar é antecipar mentalmente uma ação realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comando pelo ideal” (VASCONCELLOS, 1995, p. 35)

Além do planejamento, a avaliação nos possibilita pensar em outro modo de organização pedagógica: o diagnóstico para encaminhamento dos alunos para as turmas de reforço.

Contudo, o que vem a ser uma atividade/avaliação diagnóstica? Hadji (2001) afirma que a avaliação diagnóstica é “a avaliação que precede a ação de formação” e tem como essência “permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos” (p. 19). Ao assumir que estas ações ocorrem nas escolas como direcionamento e encaminhamento dos alunos para o reforço escolar, é necessário aprofundar a discussão sobre o reforço escolar e como este modo de organização vem sendo utilizado no interior das escolas pesquisadas de forma ampla e depois especificamente na escola que assumiu junto a pesquisa o compromisso de realizar a pesquisa de forma completa, para assim, organizar a partir deste outro modo de organização em sua rotina pedagógica.

Após essa reflexão, o encontro dialogado foi concluído e agendado com a escola um encontro dialogado entre os gestores para avaliação e conversa sobre o impacto do primeiro encontro com os professores e traçar os novos rumos da pesquisa.

3º Encontro dialogado

O terceiro encontro dialogado ocorreu entre mim e a gestão da escola (diretora, vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas). O objetivo do encontro foi de discutir e avaliar a recepção dos professores após o encontro com os mesmos e direcionar os próximos encontros a partir das reais necessidades da escola para a elaboração de uma proposta de reforço escolar que de fato proporcionasse aos alunos uma oportunidade pedagógica para o desenvolvimento de suas potencialidades para a aprendizagem.

O encontro foi iniciado retomando o que já havia sido discutido e trazendo qual era o direcionamento deste novo encontro.

PESQ1: A ideia é basicamente seria por exemplo eu discutir hoje com vocês a possibilidade de trazer textos para gente discutir com os professores, para poder talvez, não sei, direcionar ou dar condições deles pensarem sobre. Eu tinha pensado num primeiro momento uma leitura de dois textos e partir para discussão pensando nos alunos do reforço e novos alunos para aderir no reforço e de como que vai ser o reforço. Para ele já começar a pensar em como vai se o reforço daqui para frente. Para isso não gerar uma sobrecarga, somente no professor de reforço, como única responsabilidade deles.

PED2: Eu acho legal e eles também me cobram às vezes que precisa de textos para poder discutir, mas tem dia que não temos ideia, por isso acho importante, vai nos ajudar inclusive a organizar nosso ATPC.

PED1: E vai ser bom também, pois depois do último encontro deram a ideia inclusive da gente escrever o nosso PPP com essa nova ideia de reforço.

PESQ1: que bom que eles ficaram motivados. Fico feliz, pois a ideia é de ajudar a escola, não apenas realizar uma pesquisa, mas se não contribuir não tem sentido.

PED3: e você já tem os textos que podemos discutir?

PED1: além do PPP o momento é emergencial, poderíamos pensar em um plano de ação.

Este encontro aconteceu em novembro de 2019, e a escola estava preocupada com a elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) que, de acordo com eles, estava desatualizado há mais de 10 anos e viram esta pesquisa como oportunidade de mobilizar os professores para a (re)escrita do documento, principalmente com a leitura de textos que poderia ajudar com o embasamento teórico e no norteamento das discussões e reflexões.

Porém, a diretora, demonstrou preocupação com a (re)elaboração de um PPP, por ser trabalhoso e pensou em direcionar, inicialmente, a pesquisa, para um plano de ação, visto que a demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem do 6º ao 9º ano se avolumava e precisava de algo mais contundente para o momento e para já se pensar em um novo modo de organização para o próximo ano.

Dando continuidade ao encontro, sugeri a leitura de dois textos para serem discutidos com os professores, em um novo encontro dialogado.

PESQ1: eu separei dois textos 1 do livro aqui O preconceito linguístico do Marcos Bagno ele vai falar basicamente sobre a questão do ensino da língua portuguesa, por que eu acho importante a gente tentar discutir sobre o ensino da língua portuguesa, aquelas mesmas funções que a gente teve não sei se você lembra que a gente fala bastante sobre o foco do reforço ser só a encargo de português. Por que não deve ser só um professor de português? A gente já tinha discutido no ATPC aí com os professores e no primeiro encontro, parece que reforço geralmente se limita os professores de língua portuguesa na área de linguagem e na área matemática ao professor de matemática. Mas a gente já sabe que a linguagem ela envolve todas as disciplinas, e um dos textos que se a autora propõe aqui é sobre o ensino da língua portuguesa, por que a gente ensina português? E no começo do texto ele fala sobre parar, romper o círculo vicioso, preconceito linguístico no ponto que temos mais poder para atacá-lo é na prática de ensino. E aí ele vai discorrer

sobre os seguintes pontos a gente tem que achar que o problema de português é o problema gramatical, na verdade o problema de português é a questão do entendimento e compreensão da língua portuguesa e que isso é inerente à todas as disciplinas e todas as disciplinas têm essa capacidade. Não adianta a gente só ficar corrigindo a ortografia e a gramática sem antes haver a compreensão da língua portuguesa. Ensinar português é muito mais do que só decifrar os códigos, mas compreendê-los e trazê-los a realidade. Você acha que esse texto auxilia os professores vai falar um bastante de português, mas é para fazer essa reflexão de pensar que todo mundo tem a responsabilidade do ensino da língua na linguagem.

PED3: Eu acredito que sim a gente já fez outras reflexões nesse sentido.

PED1: É interessante, eu acredito que os professores irão gostar, eles estão se sentindo motivados, talvez nunca tivessem pensado na possibilidade de poderem também participar e ajudarem no reforço

PED2: eu acho que esse era o primeiro pontapé inicial e aí talvez conversar já com eles sobre a possibilidade de pensar nesse plano de ação de ser tem uma, eu acho que vai ter que fazer com eles agora estabelecer um objetivo: Vamos daqui até três semanas fechar nosso plano de ação? Eu preciso que vocês comecem a pensar em soluções para a gente poder atacar esse problema. Acho que temos que direcionar assim.

PED1: Eu acho que vai caber mesmo, porque a agora a gente está fazendo este levantamento de já começar a fazer alguns atendimentos para a gente ver se a gente consegue. Não é todos que aderiram então eu adotei de fazer que aqueles que conseguem um piloto porque não adianta exigir de quem não quer porque só vai atrapalhar né? Então depois a hora que começar a dar certo tento convencer os professores que não querem aderir. Aí depois uma terceira fazer com aquele que não quer fazer de jeito nenhum seja de uma certa forma forçados a fazer também.

Mais uma vez a diretora pontuou sobre a necessidade de que todos os professores participassem deste processo e que tivessem a oportunidade de abraçar a ideia, pois talvez desta forma o plano de ação fizesse mais sentido e fosse mais efetivo.

Neste momento, quando da discussão sobre a elaboração de um plano de ação, questionei sobre a documentação dos alunos que frequentam o reforço, pois este documento também é um dado importante que precisa ser considerado.

PED1: A gente faz isso mas não documentado a gente faz isso no ATPC né tentando resgatar mas fica para entregar e ninguém entrega quem sempre entrega é professor de língua portuguesa de matemática mas é discutido lá sim, pontuados alunos com dificuldade ainda sempre tem divergência com a PED7 que ela falou que os alunos os piores são os bons da aula dela a gente

tem que fazer a discussão ela e a PED13 é falado de trazer essas disciplinas que eles se identificam como atrativos para outras disciplinas. Então né no início do ano no momento que a gente está montando reforço essa conversa, mas documentado a gente não faz. A gente faz isso no recurso né, um documento do recurso onde cada um preenche, de como é a adaptação, mas poderia pensar mais sim em fazer para o reforço mesmo. Mas infelizmente até então o retorno fica só por conta do português e matemática entregar.

Quando a gestão escolar aponta que os registros e os encaminhamentos são realizados apenas para os alunos que frequentam a sala de recursos (AEE), foi possível identificar que diferente da Educação Especial e dos direitos garantidos aos alunos PAEE, o direito dos demais alunos não é sistematizado e organizado, de forma a atender a TODOS de forma a socializar os conhecimentos historicamente acumulados. Considerando o conceito de inclusão escolar que vai além do apoio ao aluno PAEE.

Vale considerar que condições adversas originárias do aparato biológico são um problema social/educacional antes de serem um problema da pessoa. Há que se refletir sobre o objetivo da escola que vai além da socialização que em tempo de integração foi aceito. No paradigma de inclusão a escola precisa encontrar meios para que o acesso, permanência e sucesso da escolarização aconteçam. (FONSECA, 2021, p.29)

Neste sentido, propus também uma reflexão sobre a estruturação, além do plano de ação, de um documento norteador para reger, direcionar e sistematizar os encaminhamentos dos alunos para o reforço.

Finalizado esta explanação, ficou definido que o próximo encontro com os professores trabalharíamos os dois textos apresentados, logo em dezembro, para que ano seguinte fosse iniciada a escrita do plano de ação, assim, logo no início para que o atendimento dos alunos do reforço já fosse realizado com a nova diretriz definida pelo coletivo.

Contudo, a escola passou por algumas dificuldades e não foi possível realizar o agendamento de um dia para a realização da pesquisa, onde iríamos discutir os textos propostos.

Assim, ficou para o próximo ano. Porém, para a surpresa de todos, quando fechamos em conjunto as datas de encontros com a escola, surge a pandemia e a necessidade de isolamento social. Desta forma, nossos encontros passaram a ser por plataforma virtual, pois os professores estavam efetivando a prática pedagógica com os alunos de forma remota.

4º Encontro

Um novo encontro com os professores foi realizado, porém de forma remota, tendo em vista o período pandêmico e a suspensão das aulas e atividades presenciais nas escolas. Neste encontro, diferente do que havia sido planejado anteriormente realizei um levantamento das discussões do ano anterior e da possibilidade, mais uma vez, de realizar um novo modo de organização, que de fato atendesse às demandas reais da escola e da comunidade escolar.

PED 3: Em relação ao reforço não deu tempo da gente discutir mais, não houve nenhum encontro né é os professores de português e matemática fizeram aquela relação né dos alunos que eles acreditem que estejam com defasagem de aprendizagem fizeram as listas, o interessante é que uma maior parte dos alunos deste ano o são muitos a lista dos alunos do ano passado é porque é um trabalho tem que ter uma continuidade né eles tiveram avanços e progressos mas é um trabalho contínuo e vai complexificando também né.

PED7: Agora em relação ao passado o resultado foi bastante positivo né eu trabalho na minha disciplina eu dou um foco maior ao gênero os gêneros e todo o trabalho é feito a partir do gênero claro que às vezes é uma estratégia que não funciona, então eu preciso às vezes lançar mão de metodologias arcaicas né que eu não são mais utilizadas mais para aquele aluno e com aquela dificuldade é que funciona, então não abro a mão de nada, eu uso tudo que eu posso dar resultado.

PED4: Com certeza vocês sabem que muitos pensam que é muito tranquilo ser professor de reforço, mas não é né. Se você tem 5/ 6 alunos ali com diferentes dificuldades e o material que você vai utilizar para cada um é diferente eu não realizo uma pesquisa da demanda, um trabalho maior que organizar as atividades. Não sei se você se lembra quando você apresentou a proposta falamos de um trabalho mais em conjunto, né os problemas em relação a aprendizagem dos alunos mas a gente vê resistência dos professores, então é importante reforçar a importância da participação de cada um porque eu me disponho a trabalhar conteúdo diferente, pois, não só língua portuguesa é claro né passa todas as disciplinas mas a dificuldade do aluno não é só em relação à língua portuguesa né?

PED10: Então precisa dar primeiro passo o que a gente tá lutando para aqueles deem o primeiro passo conversado a gente vai trazer eles a essa proximidade.

A partir destes enunciados, foi possível constatar que os protagonistas percebiam a real necessidade de se refletir o reforço escolar e com isso,

modificar os modos de organização, inclusive em sala de aula, demonstrando certa preocupação com os alunos que possuíam defasagem na aprendizagem prevista para a idade/série, que poderia prejudicar no desenvolvimento do aluno nas demais atividades. Contudo, o que mais chamou a atenção foi a fala do protagonista apresentada abaixo, que ao mesmo tempo que defende o trabalho do reforço, traz ideias e pensamentos que os professores possuem acerca dos educandos, que segundo a avaliação deles, estão abaixo da média.

PED16: Eu acho que este trabalho do reforço ajuda muito, mas eu tenho aluno que precisa de outro atendimento, não tem o que ser feito, e a gente não consegue o laudo, como trabalhar com eles. Eu fico perdida às vezes.

O protagonista reforça a ideia de que as atividades adaptadas em sala de aula só devem ser realizadas por alunos com laudo médico, ou seja, estes alunos possuem por lei seu direito garantido, mas ao mesmo tempo o professor lida e reage de forma a se sentir obrigado em realizar este trabalho, sem perceber o sentido e a importância de adaptar suas atividades a todos os alunos.

O que percebo, a partir desta fala é de que os alunos dentro da média, são atendidos, os alunos PAEE são atendidos, por força legal e os que estão entre estes, são direcionados ao reforço, não sendo possível o atendimento em sala de aula, o que é inadmissível. Mais uma vez é preciso reafirmar a necessidade de se comprometer com o ensino e com a aprendizagem do aluno. Ensinar é um ato responsivo e sobretudo, um direito alienável a todos os alunos. “O ato do ensinar deve se constituir como uma possibilidade de eliminar ou diminuir as barreiras de aprendizagem de todos os estudantes” (FONSECA, 2021, p.35). Às vezes, a obviedade precisa ser dita e reverberada dentro dos espaços escolares e discutido e difundido para toda a sociedade. A seguir, segue o enunciado do protagonista:

PED13: Olha depois agora dessa reunião com você passa pensar de outra maneira diferente, da interação com as outras disciplinas e etc mas nem sei como. Eu não tô falando que não é possível, mas como eu faria né com o número alto de alunos e para ele não perder essa qualidade essa característica do reforço que na minha opinião você tem que focar nas individualidades deles né. Porque na sala de aula a gente já, infelizmente você coloca aquilo para todo mundo tá lá na lousa para 30 40 alunos o máximo que a gente consegue fazer uma atenção diferenciada para os alunos que tem o laudo né? Mas a gente sabe que no meio ainda dos demais tem uma boa porcentagem que ali não a acompanha né a gente sabe como

que é a sala de aula é complicada nesse sentido né então para não levar isso para o reforço entendeu consegui trabalhar mais as individualidades deles então talvez só se a quantidade de número de alunos essa ideia que eu tinha sempre tive né. (P7)

Moysés (2001) explicita essa fala de forma contundente, reforçando que

Crianças inicialmente normais são tornadas incapazes de aprender-na-escola, por uma instituição que vem sendo historicamente construída de um modo que inviabiliza o processo ensino-aprendizagem, que se organiza em torno do não-aprender. [...]

Crianças inicialmente normais, reféns de uma incapacidade que lhes atribuíram, confinadas em uma doença que não tem... (p. 249)

Tendo em vista, essas concepções, estas visões de escola e de estudante, que urge a necessidade de se pensar um novo modo de organização, não apenas de forma institucional, onde mais uma vez, aprisionaríamos os estudantes em fôrmas que não os cabem, mas em um modo organizado e pensado de forma coletiva, a partir de uma concepção teórica que tenha sentido aos professores e alunos que de fato contribua com a formação omnilateral dos educandos. “[...] a formação de um ser humano *omnilateral*, e de outra sociedade superior a essa, só será possível com a apropriação da riqueza acumulada e das grandes obras produzidas pelo gênero humano” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 15)

Os protagonistas foram confrontados ainda sobre a continuidade da pesquisa, se eles ainda viam sentido na realização da pesquisa, por conta da pandemia, e de que estavam vivendo em uma nova realidade, diferente em muitos sentidos, pois a interação com o aluno alterou drasticamente e estavam em um processo de adaptação para poder atuar com os alunos de forma satisfatória e minimamente humanizada.

Assim, ficou combinado que os protagonistas iriam conversar entre eles e com a direção da unidade escolar, pois não queria influenciá-los na decisão.

5º Encontro Dialogado

Após feito a discussão com os professores, a direção da unidade escolar me procurou para informar que os professores estavam interessados em continuar com a participação na pesquisa e de se pensar em reorganizar o

reforço escolar, contudo estavam preocupados com a sobrecarga de trabalho por conta da atuação com os alunos que estavam sendo realizado de forma remota. Sugeri à direção que realizássemos mais um encontro dialogado entre a direção e os professores com os textos sugeridos anteriormente para auxiliar no direcionamento de novas discussões para a elaboração de um plano de trabalho, que auxiliasse tanto para a escola, quando retornasse à normalidade, a saber, os atendimentos presenciais, quanto no período de aulas remotas.

Como pontapé inicial para a escrita deste plano os dois textos sugeridos foram: um do Marcos Bagno (2015) e da Ana Luiza Bustamante Smolka (2012). Desta forma, a equipe ficou com a incumbência de realizar o encontro dialogado com os professores.

A escolha destes materiais não foi aleatória, mas de forma intencional para trazer ao grupo possibilidades da discussão sobre a importância do ensino da leitura e da escrita para além do ensino das regras gramaticais e ortográficas, bem como da necessidade de se pensar nos processos de apropriação da leitura e da escrita por meio da alfabetização.

As autonarrativas foram as oportunidades de reflexão dos professores acerca dos textos lidos e discutidos por todos os protagonistas, pois foi realizado durante o ATPC remoto. A diretora organizou um drive onde disponibilizou o texto para a leitura dos professores e deu duas semanas, após esse período organizou uma atividade coletiva para a discussão e compartilhamento de ideias. Após os professores manifestaram suas ideias no papel, em forma de registro.

A partir de suas narrativas, os professores puderam perceber a importância de não focar as ações pedagógicas apenas nos erros dos alunos e potencializar a aprendizagem de forma que a mesma, de fato, incida no desenvolvimento dos alunos.

Concordo com o autor que muitos de nós, fomos moldados por um ensino tradicional que nos ensinou a ver o ensino da linguagem como apenas uma forma de ensinamos a gramática com o objetivo de que o aluno atingisse a norma culta. Ao analisarmos uma produção de texto, nossa preocupação sempre foi avaliar os "erros" gramaticais" e não o contexto do que o aluno escreveu, o sentido e a vivência dele. Essa reflexão me ajudou a olhar além disso, ou seja, respeitar a variedade linguística de qualquer pessoa, lembrando que a língua permeia tudo. Ela nos constitui enquanto seres humanos. (PED8)

Infelizmente no panorama atual há uma grande preocupação com a forma em detrimento do conteúdo, ou seja, muitos se

preocupam apenas com a questão ortográfica e esquecem que pode haver conteúdo de boa qualidade, tais como: ideias, independente da existência de erros ortográficos. (PED11)

Fico com a concepção de Bagno quando ele:" Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta." (PED15)

Diante disto, reafirmaram a necessidade de criar um plano que atenda a toda esta perspectiva, de pautar a prática pedagógica em ações intencionais.

Precisamos de um planejamento que prevê as competências a serem desenvolvidas por meio de estratégias de ensino. (PED17)

É muito importante poder pensar a escola a partir da perspectiva de integrar a todos. A escola é para todos e de todos, somos todos responsáveis e os textos proporcionaram a reflexão. Gosto da ideia de pensar coletivamente sobre uma nova forma de pensar o reforço, por isso são importantes estas leituras e ações como essa que vem sendo feita na escola. Devemos pensar logo sobre um Plano de reforço diferenciado. (PED5)

Para realizar o Plano de Ação, de forma efetivamente coletiva, a Direção da Unidade Escolar criou uma sala na plataforma G-Suite – Google Class Room⁷ e em colaboração com os professores e em seus encontros de ATPC estão realizando um plano que será adotado a partir do ano de 2022, ano seguinte da análise dos dados da pesquisa ora apresentada.

Esta iniciativa demonstra a intenção da escola em minimizar o impacto do déficit de aprendizagem dos alunos principalmente após o fechamento das escolas por decorrência da pandemia.

Por conta da demanda da Unidade Escolar e tendo em vista que o sistema de ensino na qual a unidade é vinculada está atuando com os alunos de forma remota e muito dos professores desta unidade escolar não retornaram de forma presencial por serem integrantes de grupo de risco da COVID-19, o trabalho não foi concluído e por isto deixará de ser objeto de análise, mas a contribuição com a escola, mesmo após a conclusão da pesquisa continuará, pois o compromisso foi assumido com os mesmos e o assessoramento acontecerá sempre que por necessário e no que for possível.

Porém a pesquisa não foi finalizada neste momento. Encerrou-se as atividades na escola, pois já não era mais possível contribuir naquele momento,

⁷ Plataforma central de ensino e aprendizagem para gerenciamento de recursos midiáticos.

pois a escola e os professores estavam envolvidos em outras obrigações urgentes e emergentes, mas a partir desta pesquisa outras possibilidades surgiram que desencadearam mais ações e são parte desta tese por ser relevante para o tema e para a discussão acadêmica.

4.3 Conceito em Processo

O conceito em processo é a categoria que iremos discutir o conceito estudado na escola em desenvolvimento, a partir da materialização desse conceito.

Durante a pesquisa na Unidade Escolar, eu tinha um cargo dentro deste Sistema de Ensino, de supervisor de ensino. A partir do trabalho desenvolvido na articulação com a escola e das oportunidades de reflexão sobre o papel do reforço escolar, principalmente quando se pensou em organizar o retorno às aulas presenciais, foi exposto o que vinha sendo realizado na escola e alguns dados obtido durante toda a trajetória de geração dos dados.

Por ocasião dessa exposição, surgiram indagações de profissionais em cargos superiores acerca da possibilidade de se pensar em uma estratégia de reforço que atendesse todas as escolas e assim fosse possível acompanhar o resultado destas ações para que todos os alunos do sistema de ensino fossem beneficiados.

Neste ínterim recebi um convite para assumir a função de diretor do departamento responsável pelo trabalho e acompanhamento pedagógico, e desta forma, conseguiria propor esta ação em articulação com as unidades escolares de forma mais contundente.

Com o intuito de colocar em prática a proposta de um reforço que efetivamente fizesse sentido para a escola, professores e alunos, foram realizadas três reuniões com a equipe de supervisores das escolas e com a equipe pedagógica que irei chamar neste momento também de protagonistas da pesquisa, por contribuir com a geração de dados e a consequente implantação de uma proposta que surgiu da realização desta pesquisa.

Vale salientar que, a esta altura da pesquisa, temos um protagonista que participou de todas os momentos da pesquisa. Professor que respondeu ao questionário geral (todas as escolas), professor na unidade escolar pesquisada,

tendo atuado como professor de reforço e participado como protagonista da pesquisa e como membro da equipe do departamento pedagógico da SME, podendo assim também elucidar como foi o processo e trazer a experiência da escola e do que os professores discutiram durante a realização dos encontros dialogados.

Os protagonistas, que serão denominados de PROT, a seguir, possuem a seguinte formação e ocupam os respectivos cargos dentro da Secretaria Municipal de Educação do município estudado:

Tabela 7 – Área de formação e cargo dos protagonistas 3º momento

Protagonista	Formação	Cargo
PROT1	Pedagogia Mestrado em Educação para Ciência	Diretor Pedagógico
PROT2	Arte Mestrado em Educação Escolar	Diretor de Supervisão de Ensino
PROT3	Pedagogia	Supervisor de Ensino
PROT4	Pedagogia Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Doutorado em Educação	Diretor de Formação de Professores
PROT5	Letras Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Diretor de coordenação
PROT6	Letras	Coordenador de Língua Portuguesa
PROT7	Matemática Mestrado em Matemática Aplicada	Coordenador de Matemática
PROT8	Pedagogia Mestrado em Docência para a Educação Básica	Coordenador de Matemática
PROT9	Inglês	Coordenador de Inglês
PROT10	Pedagogia Matemática Mestrado em Docência para a Educação Básica	Chefe de Formação de professores
PROT11	Biologia Pedagogia Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas	Diretor de Projeto e Pesquisa

As reuniões que sucederam a materialização de uma proposta de reforço escolar serão denominadas a partir deste momento de Encontros Dialogados. Ocorreram três encontros dialogados, até a materialização de uma proposta inicialmente de formação de professores em serviço.

1º Encontro Dialogado – Ideias iniciais

O primeiro encontro dialogado teve a presença dos protagonistas PROT1, PROT2, PROT3, PROT4, PROT5 e PROT11, sendo o PROT1 o pesquisador, que desde o início do desenvolvimento da pesquisa tem atuado também como participante deste processo.

Neste encontro foi discutido sobre o início da retomada das aulas presenciais e a preocupação com os alunos que por decorrência da pandemia não acompanharam o processo pedagógico de forma satisfatória.

PROT2: estou muito preocupado com a situação dos alunos para retornarem, porque se formos pensar já existia um abismo e agora isso aumentou muito, temos que pensar em uma forma de ajudar não só os professores, mas os alunos também.

PROT1: na minha coleta de dados eu vi bem essa situação, tem muito aluno que precisa de reforço e as vezes nem os professores sabem como ter critério, se antes já era necessário, agora bem mais.

PROT2: mas eu fico preocupado, porque a gente precisa dar uma resposta, não dá pra esperar os alunos voltarem sem uma proposta.

PROT4: mas e se pensarmos num reforço pra todas as escolas, existe alguma forma administrativa pra pagar mais professores e ter espaço?

PROT2: é até possível. Vocês têm alguma ideia?

PROT3: nas escolas que estou acompanhando eles pedem muito uma solução, porque a escola sozinha não está conseguindo pensar numa saída.

A partir deste ponto, fica evidente que a escola, sem um suporte ou respaldo administrativo não consegue ampliar suas possibilidades, pois algumas das ações impactam na contratação de novos professores e na administração de espaços para que a materialização de um novo modo de organização do reforço de fato aconteça.

Em um momento do encontro começou a surgir muitas ideias sobre como proporcionar aos alunos uma apropriação do conhecimento, entre eles surgiu o mapeamento da realidade tecnológica dos alunos para incentivar a continuidade ou ampliação do uso destes recursos, a organização de salas em plataforma específica, para que o aluno utilizasse em período contrário a sua turma e a criação de plantão de dúvidas online com professores do 6º ao 9º remotamente.

PROT1: mas também temos que pensar em como ajudar as escolas a pensar um reforço, pois isso é algo urgente.

PROT4: e o que você está estudando? Pode ajudar a gente pensar em alguma possibilidade?

PROT1: na escola que aprofundei a pesquisa eles falaram muito sobre estimular os alunos, até pensaram em um outro nome pro reforço, grupo de estudos, a gente podia pensar algo nesse sentido.

PROT2: Eu acho possível pagar dobra pro professor que assumir o reforço, talvez isso ajude.

PROT11: Mas eu acho que mesmo mudando o nome e ajudando a gente tem que mudar a cabeça do professor.

PROT5: Você tem razão. Não adianta abrir as turmas de reforço e continuar fazendo a mesma coisa.

PROT1: A gente precisa garantir a retomada da aprendizagem de conteúdos dos alunos, então tem que dar um jeito de mobilizar todo mundo.

PROT4: Eu gostei desse nome.

PROT1: Que nome?

PROT4: Pro novo reforço. Retomada da Aprendizagem de Conteúdos.

PROT5: Nossa, eu gostei também.

PROT3: Mas ok, mudamos o nome, mas como fazer com que eles possam mudar a concepção deles.

PROT4: Fazendo uma formação.

Quando a PROT4 apresenta um nome para o trabalho que poderia ser desenvolvido, todos se empolgam, mas a dificuldade está em pensar em uma estratégia que também gere motivos e necessidades aos professores para entenderem como desenvolver esse trabalho sem cair no que já vinha sendo realizado.

Yacovenco (2015) também traz essa discussão, apresentando que

Para propiciar ao aluno com defasagem no aprendizado a possibilidade de entrar na relação com o conhecimento, não basta apenas que o compreendamos enquanto um sujeito singular, que sua relação com o saber e com a escola é social e articulada; mas que saibamos mediar tal conhecimento e por meio de experiências que acentuem sua aprendizagem e superem as dificuldades. (p. 52)

O trabalho pedagógico precisa ocorrer de forma intencional e diretiva, mesmo em um modo de organização que difere da sala comum. Contudo, a partir da perspectiva teórica que o sistema de ensino embasa a prática pedagógica e, que o tempo todo é trazido à tona, sabemos que é possível, mesmo sendo difícil e trabalhosa.

Apesar de saber que essa transformação é difícil, acreditamos que uma perspectiva como essa pode ser implementada e “ganhar vida”, se entendermos que a atividade de ensino é o exercício intencional das relações pedagógicas, que superam as

práticas autoritárias e burocráticas. Entretanto, para que isso ocorra, não devemos desconsiderar os limites impostos pelas contradições e pelas condições objetivas e sociais inerentes à atividade educativa. (MOURA, 2016, et. al. p. 186)

Então, findando a discussão, ficou definido que iríamos planejar uma formação com os professores e na possibilidade de se refletir sobre um novo formato para o reforço escolar que, a partir deste momento, será chamado Retomada da Aprendizagem de Conteúdos (RAC).

Para organizar estas formações e uma nova proposta, foi enviado às Unidades Escolares um formulário onde as escolas consultariam os professores sobre quem havia interesse de assumir turmas de reforço escolar e os dias da semana que poderiam assumir estas turmas, uma vez que seria pago em formato de dobra, ou seja, o professor além de sua carga horário em sala de aula, teria uma turma no horário contrário ao que já atua. E, desta forma, tendo este retorno, seria possível começarmos a esboçar uma proposta que pudesse atender a todos os professores por intermédio de uma formação em serviço.

2º Encontro Dialogado – Discussão sobre proposta de formação em serviço

O segundo encontro dialogado ocorreu entre a equipe pedagógica, sendo os protagonistas PROT1, PROT4, PROT5, PROT6, PROT7, PROT8, PROT9 e PROT11.

Neste encontro, o objetivo foi o de discutir sobre uma proposta de formação continuada que atendesse às necessidades das escolas de se pensar o reforço escolar sob uma nova perspectiva.

PROT5: a gente tem que pensar numa proposta eficiente, pois não adianta a gente dar qualquer formação porque aí não vai ter sentido algum.

PROT8: a gente tem vivido já uma época que os professores não querem mais fazer curso, não sei se eles já não querem mais mesmo ou se a gente precisa também pensar de uma forma diferente.

Ao propor uma forma diferente de se fazer formação continuada demonstra que há uma avaliação por parte da protagonista de que da forma como as coisas estão sendo conduzidas não gera nos professores motivos para realizarem as

formações e não produzem a mudança necessária no trabalho pedagógico, continuando a realizar as mesmas práticas. As formações em serviço precisam fazer sentido e ter significado, pois só assim há a mudança da prática e da concepção do ser e fazer pedagógico.

Santos e Oliveira (2015), apresentam um panorama geral das dificuldades encontradas no processo de formação continuada dos professores que precisam ser superadas, para que de fato possamos atingir ao nível de apropriação teórica que reflita na prática pedagógica do professor.

Para os autores,

Entre alguns aspectos que são discutidos a respeito das ações de formação continuada, merecem destaque alguns como: a) Falta de continuidade das propostas e realização de ações esporádicas, que geralmente são realizadas fora da instituição; b) Falta de unidade em relação ao referencial teórico-metodológico, no qual o professor pode ser exposto, durante as ações de formação, a diversas tendências pedagógicas, fundamentadas em diferentes referenciais; c) Em muita das ações de formação continuada, há uma dicotomia na qual se separa o processo de aprendizagem do aluno do processo de formação do professor. (SANTOS, OLIVEIRA, 2015, p. 83/84)

De modo a contribuir com o movimento reflexivo acerca da modos diferentes de efetivar a RAC, a formação em serviço foi entendida como a mais pertinente para o momento, pois, os professores seriam remunerados para participar da formação. Neste sentido Fonseca (2021, p. 56) corrobora com o entendimento da diferença entre formação continuada e formação em serviço.

a formação continuada é passível de ser praticada estando ou não no movimento de trabalho. Um profissional professor graduado pode se manter em formação, como por exemplo, em cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e cursos livres, e não estar compromissado de maneira formal em instituições de ensino.

Compreendemos que a formação em serviço como momento disponibilizado pelo órgão superior e apropriado para a continuidade da formação profissional, por meio de reflexões sobre a atuação profissional, promove a ampliação da prática pedagógica baseada num processo de elaboração permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional.

Neste sentido, realizar uma formação em serviço não é simplesmente propor o desencadeamento de ações, mas é preciso garantir que estas ações estejam pautadas em um único referencial teórico e que este referencial esteja

de acordo com a proposta do sistema de ensino e que atinja o processo de aprendizagem dos alunos.

Em continuidade ao encontro, e pensando nestas variáveis que podem surgir no transcorrer do processo, ocorreu a um dos protagonistas a elaboração de uma proposta de formação, a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC), porém apoiados em práticas pedagógicas exitosas, proporcionando aos professores participarem de uma experiência formativa para além das discussões teóricas.

PROT4: Eu acho que a gente tem que caminhar com os professores. Não apenas fazer um curso teórico. Acho que isso tem distanciado um pouco, temos que mostrar que é possível fazer isso no dia a dia.

PROT9: acho uma boa ideia, acho que dá pra pensar numa forma deles entenderem a teoria a partir de boas aulas né? Se a gente propor então um curso onde tenhamos mais oficinas do que momentos teóricos?

PROT7: Eu acho legal. Quando eu tava na escola era isso que a gente queria. Eu estava até ontem na escola e os professores querem ver como é possível. A gente vem estudando a teoria faz um tempão, mas não sabe como que vai ser na aula. Tem vezes que eu dava aula mas tava preocupado se era ou não dentro da teoria e isso não avança também.

Essa discussão, aponta para a preocupação da articulação entre teoria e prática. Esta relação não pode ser dicotômica, mas dialética entre si. Não há teoria sem prática e nem prática sem teoria.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2011, p. 91)

Ao entender que teoria e prática são conceitos que se interrelacionam, propor uma formação prática que traga à tona a teoria, neste momento para estes protagonistas faz mais sentido. Neste momento da discussão, fiquei apenas como ouvinte, pois queria ouvir dos presentes do encontro quais eram as suas ideias e ao me distanciar poder compreender melhor como se daria esta formação.

Dito isto, propus ao grupo que eles elaborassem a proposta, sem a minha participação, a partir de todas as discussões dos encontros.

Aceito o desafio, o encontro foi encerrado e ficou definido que o próximo encontro seria para a apresentação da proposta de formação em serviço aos professores do reforço, já com os dados do número de professores que iriam participar desta ação, por intermédio de formulário enviado às Unidades Escolares.

3º Encontro dialogado – Proposta de Formação em Serviço – O RAC

O terceiro encontro dialogado ocorreu para discutirmos sobre uma proposta de formação para os professores que assumiriam as turmas de reforço escolar no ano de 2022. Os protagonistas elaboraram uma proposta, que no modo de concepção deles, foi o que melhor atendia às necessidades das escolas, diante da estrutura organizacional e administrativa disponível.

O PROT2 nos apresentou uma estrutura que poderia atender os alunos no contraturno, como determina o regimento escolar, bem como em horários de ATPI dos professores e em aulas após o final do período escolar, onde o professor poderia optar em ficar mais uma aula, com alunos que necessitem de atividades diferenciadas e que as ações se efetivassem a partir de uma estruturação pedagógica, por meio da formação em serviço.

Desta forma, a PROT4, responsável pela formação do sistema municipal apresentou a proposta como a seguinte:

PROT4: A formação em serviço, seria um ganho. Já imaginou se a gente consegue fazer com que os professores pudessem vir fazer um curso no horário de trabalho?

PROT1: mas a estrutura que a gente tem hoje de reforço, sempre começa em março e tirar esse professor da sala de aula, não pode ser também prejudicial, porque como o PROT2 falou os professores poderão escolher quantos dias querem dar o reforço.

PROT2: mas sempre começou em março, mas podemos pensar em começar antes, isso é só uma decisão administrativa.

PROT1: aí a gente pode tentar pensar nessa proposta de vocês no mês de fevereiro todo e eles começarem a trabalhar com os alunos em março. O que acham?

PROT4: nossa, aí sim a gente vai conseguir, porque a ideia que tivemos é de fazer várias oficinas, trazendo atividades para refletirem sobre a prática.

PROT9: outra coisa legal das atividades é que o professor eles podem ter contato com atividades diferenciadas, não dá pra pensar num modelo diferente com a mesma coisa que se faz em sala de aula.

Essa discussão, levou-me a refletir sobre a importância de uma sistematização de atividades mais atrativas, porém não podendo confundir atividades lúdicas com tarefas sem sentido e desconexa da realidade, ou seja, as ações precisam ser planejadas, sistematizadas, para despertar no aluno o interesse e os motivos para a aprendizagem.

Neste sentido, Carvalho (2005), aponta que

Antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e os sons, é preciso mostrar aos alunos o que se ganha, o que se aprende com a leitura: mas isso só será possível por meio de atividades que façam sentido, que visem à compreensão da leitura e desde as etapas iniciais da alfabetização. Caso contrário, muitos continuarão pensando que a leitura é uma tarefa difícil, complicada e inútil (p. 11-12)

A autora continua reafirmando que,

Se não soubermos tornar a leitura significativa e atraente desde as etapas iniciais da alfabetização, o fracasso escolar nas séries iniciais persistirá, apesar das medidas paliativas adotadas em muitos municípios, como turmas de progressão, de aceleração e outros projetos para recuperar os repetentes. (CARVALHO, 2005, p. 12)

Deste modo, o curso de formação a ser proposto, precisou atender à novos pressupostos e na requalificação e ressignificação do olhar do professor e ao lançarmos mão de uma formação em serviço, em muito poderemos contribuir com além do avanço teórico, na possibilidade de se efetivar de fato uma práxis educativa.

Dando prosseguimento nas discussões, os protagonistas, após a oportunidade de realizar uma formação em serviço, pensaram então em aglutinar as ações que já tinham organizado e articulado, e assim realizar duas semanas de formação contínua, sem interrupção, para que os professores pudessem se envolver durante o processo.

Pensando nisto, é preciso que estas formações também sejam ressignificadas. A formação continuada ou em serviço se diferem, pois uma se trata de uma formação após o trabalho pedagógico, ou em momento livre do professor, sendo uma formação oferecida pelos sistemas de ensino ou que o

professor procure. Já a formação em serviço tem o caráter de formá-lo no exercício de sua prática em sala de aula, a partir das necessidades apontadas e demandadas por ele ou pelo sistema de ensino.

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem. (Imbernón, 2009, p. 35)

Assim, além do que os protagonistas propuseram e apresentaram, este encontro serviu também para refletirmos sobre novas possibilidades e de reorganizar essa proposta, a partir de uma estrutura que para o momento fosse a mais adequada, no início do ano letivo, com a retomada das aulas presenciais e com professores que irão atender seus alunos no contraturno.

Pensar em uma formação para estes professores, vai além da organização estrutural, mas ao assumirmos enquanto sistema de ensino a perspectiva do materialismo-histórico-dialético e os pressupostos da THC, devemos proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre suas práticas para incorporarem em seu cotidiano elementos essenciais da teoria que permeia o currículo e as ações pedagógicas.

Facci (2004), aponta que

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo de teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber? (p. 244)

Por isso a importância de se elaborar uma proposta que atenda não apenas as necessidades práticas, mas que esta prática tenha sentido, significado e motive os alunos para o desenvolvimento pleno do aprendizado.

Para concluir o encontro, os protagonistas apontaram a necessidade de organização do de um plano de formação.

PROT7: a gente precisa agora pegar o que cada um pensou e colocar no papel.

PROT10: eu já tenho tudo esboçado, mas pensando em tudo que vocês falaram, que tem que estar embasado na teoria, eu acho que fiz de acordo com o que a gente já vem estudando, mas quero passar mais um pente fino, pra poder me sentir seguro também.

PROT2: a gente só precisa tomar cuidado disso não se estender muito, eu queria apresentar para os diretores antes do final do ano, porque a gente tem sido muito cobrado pra dar respostas, acho que esse é o possível pro momento.

PROT1: mas a gente não pode esquecer que é só uma ideia, um esboço, um projeto. Temos que colocar em prática. Só colocando em prática, vamos saber se atende ou não atende. Acho que esse é o caminho.

PROT3: eu tenho já uma reunião agendada com as escolas.

PROT09: Está pronto praticamente, só precisamos fazer o que o PROT10 falou, olhar e fechar.

PROT11: Vamos elaborar a proposta final e apresentamos às escolas. Aí no ano que vem, avaliamos todo esse processo.

PROT1: Ótimo, a avaliação foi constante.

Neste momento, é importante esclarecer que este encontro foi realizado com os protagonistas descritos anteriormente e que todos atuam dentro da perspectiva da THC, por ser o norteador do currículo do sistema municipal investigado.

Ao final, ficou acordado que o documento seria entregue aos diretores das Unidades Escolares, para ciência e aprovação. Porém, estas ações não serão descritas nesta tese, por não ter tempo hábil para acompanhar e avaliar todo esse processo de aplicação de uma proposta de formação continuada.

Desde o início da elaboração e escrita desta tese, a formação de professores não foi o objetivo, mas o processo e, as oportunidades proporcionaram a materialização desta pesquisa e o compartilhamento das ideias, que este estudo proporcionou, para que não ficasse apenas no papel, mas que de fato contribuísse com a escola, e principalmente com o sistema de ensino que trabalho, para poder organizar um ensino diretivo, intencional e sistematizado.

E, destes encontros dialogados, onde todos puderam compartilhar suas ideias e suas concepções, sobre uma proposta de surgiu então a RAC, a Retomada da Aprendizagem de Conteúdos.

Apresentando a RAC

A RAC - Retomada da Aprendizagem dos Conteúdos - será uma iniciativa a ser adotada em todas as Unidades Escolares de Ensino Fundamental (I e II) do Sistema de Ensino pesquisado. Foi elaborado pelos protagonistas que atuam dentro do departamento responsável pelas ações pedagógicas que culminou em um plano de ação formativa.

Primeiramente foi feito uma explicação para os diretores sobre a diferença entre os alunos que seriam atendidos pelo RAC e os alunos elegíveis pelo AEE.

Assim, os diretores e professores receberam a seguinte orientação:

Tabela 8 – Orientação sobre o Público da RAC

A oferta de serviços da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Bauru se divide em duas categorias, a saber: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Itinerância. Cabe mencionar que o espaço da SRM é multifuncional, ou seja, a organização dos atendimentos especializados podem ser otimizados em um mesmo espaço, quer seja individualmente ou em pequenos grupos, aos estudantes que apresentam condição de deficiência (auditiva, física, intelectual, visual, múltipla), Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008), como também, sob a ótica inclusiva, para aqueles que se encontram em processo de avaliação, realizada pelos professores especializados e/ou equipe multidisciplinar de instituições parceiras especializadas, em razão de indicadores que se encaixam em potencial elegível para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todavia, deve respeitar as especificidades singulares de cada estudante, que se constitui como público elegível para esse serviço, considerando a intensidade de apoios necessários para a complementação e/ou suplementação curricular, configurando-se, portanto, como um atendimento categorial dentro de um âmbito multifuncional.

O AEE realizado na Itinerância, que se destina, no município de Bauru, àqueles que apresentam alta intensidade de apoio para aprendizagem, deve ocorrer primordialmente na sala de aula regular, no contexto de colaboração direta entre professor do ensino comum e professor especializado, os quais devem planejar e promover, juntos, intervenções e oportunidades de participação a partir da prática de ajustes curriculares, conforme apoio necessário nas mais diversas situações, seja como flexibilização, adequação ou adaptação curricular (FONSECA, 2011), alternando papéis e responsabilidades no processo de inclusão escolar e acesso ao currículo (MESQUITA; FANTIN; ASBAHR, 2016).

Sendo assim, para fins de organização das turmas da RAC (Retomada da aprendizagem de conteúdos), evidencia-se que os estudantes que se beneficiarão dessa oportunidade educacional, neste momento, são **aqueles que não se enquadram como público elegível para a Educação Especial**, mas que apresentam dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, bem como aqueles que estão em situação de desvantagem de aprendizagem em relação à idade e ano escolar, ocasionada, principalmente, por lacunas no processo de ensino em decorrência do período de afastamento social, que impossibilitou a ação intencional direta de mediação entre professores e estudantes.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 08 fev 2022.

FONSECA, K. A. **Flexibilização e adequação curricular**: análise de práticas pedagógicas no ensino fundamental. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

Desta forma, os critérios para que os alunos participassem das ações da RAC, pós formação dos professores, ficou definido em termos gerais, porém, sendo de responsabilidade de cada coletivo escolar quais são os alunos que necessitam deste atendimento e quais serão as condições objetivas para a materialização desta ação.

Estabelecida esta diferenciação e anunciado como conduzir o processo de criação de turmas de RAC, as propostas de ação formativa foram organizadas em suas semanas de encontros presenciais. Nestes encontros presenciais, será realizado ações de formação teórica e oficinas práticas com possibilidades de reflexão sobre o exercício docente e o trabalho diferenciado que deve ser desenvolvido.

Para tanto, as atividades ficaram organizadas em cinco grandes atividades, distribuídas em duas semanas de 03 horas de duração cada dia, como sendo: Atividade Formativa Teórica, Oficina de Linguagem Escrita e Leitura, Oficina de Linguagem Matemática, Flexibilização Curricular e Planejamento.

Constituído o plano geral de formação, que seguirá anexo a esta tese, foi elaborado instrumentos de acompanhamento e análise do processo de ensino e aprendizagem dos alunos que irão frequentar as turmas de RAC.

Com estas orientações e instrumentos, os professores conseguirão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como servirá

de norteador e instrumento de avaliação deste processo que está sendo implementado. Não é possível se pensar em uma proposta de formação em serviço para a implementação de um novo modo de organização da prática pedagógica, sem o devido acompanhamento e avaliação.

Para balizar os professores e instrumentalizá-los quanto à documentação pedagógica, foi elaborado uma orientação, que se fez necessário para que eles tenham clareza da necessidade de elaboração de registros e acompanhamento pedagógico. O documento de orientação elaborado pelos protagonistas segue abaixo e os instrumentos, seguirão anexos à esta tese.

Tabela 9 – Orientação sobre a documentação pedagógica

Retomada de Aprendizagem dos Conteúdos

Articulação necessária ao trabalho de Retomada da Aprendizagem de Conteúdos

O trabalho docente é, por natureza, um trabalho colaborativo. No ambiente escolar e no processo de aprendizagem, a construção de saberes, para que seja efetiva, necessita ser um processo compartilhado, que promova a articulação entre as áreas e construa sentido social. O processo, quando estamos tratando da recuperação das aprendizagens, não ocorre de maneira distinta. Articular os saberes que as diferentes áreas do conhecimento oferecem e promover um ensino para a vida é premissa para que os estudantes que não se apropriaram dos conhecimentos necessários nas salas regulares, tenham a oportunidade de, em outro espaço, com diferentes pares, de maneiras diversas e num tempo estendido, recuperar tais conhecimentos.

Planejar já é concebido, no campo educacional, como premissa para um trabalho educativo que se pretenda ser bem-sucedido. Sabemos que, antes de iniciar qualquer proposta, precisamos tomar decisões, fazer escolhas em relação aos objetivos curriculares de ensino, conteúdos escolares, metodologias de ensino, avaliação etc. Esses nortearão o trabalho. Sabemos, também, que o planejamento é vivo, no sentido que se modifica quando colocado em prática e de acordo com as necessidades dos estudantes, público-alvo da ação pedagógica.

Também relevante para o planejamento é a parceria entre o professor da sala regular que encaminhou o estudante e a professora do RAC (Retomada de Aprendizagem dos Conteúdos). Saber profundamente quais as defasagens encontradas pelo professor da turma regular e quais tentativas esse professor já realizou para saná-las, é relevante, pois a partir dessas ações é possível ampliar para outras possibilidades, inclusive mais viáveis considerando o contexto. Vale ressaltar que a documentação pedagógica é um processo cotidiano na atividade docente é essencial para o acompanhamento da recuperação de conteúdos. Esse olhar para o todo e, ao mesmo tempo, para o indivíduo amplia o fazer docente em seu planejamento.

Na ação de Retomada de aprendizagens de conteúdos, o registro torna-se a memória do caminho traçado pelo estudante, possibilitando àquele que o acompanha - intervenções diretas e assertivas para sanar suas dificuldades.

Finalizamos aqui estas análises e apresentação de dados, mas com a certeza de que estas ações que se iniciaram não estão perto de serem concluídas ou engavetadas numa biblioteca ou num arquivo digital, mas que já estão em pleno desenvolvimento e possibilitando hoje a reflexão de um sistema de ensino, permitindo assim que ao se colocar em prática outras conheçam este trabalho e o que está sendo desenvolvido a partir dele. Isso é fazer pesquisa em educação, e só faz sentido se quando identificamos a prática social inicial, problematizamos, nos instrumentalizamos a partir dos referenciais teóricos adotados, leituras realizadas etc. A catarse é o momento da coleta, das análises, da investigação, para que ao final possamos voltar à prática social diferentes, com outros olhares, novas perspectivas e a possibilidade de se pensar educação de forma significativa e efetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, conduz à prática. (Paulo Freire, 2021, p. 72-73)

A prática do Reforço Escolar nas escolas é um modo de organização que visa atender os alunos que não “acompanham” a disciplina, sendo o mesmo oferecido no contraturno. A participação do estudante é facultativa e o professor pode ser um contratado especificamente para esta finalidade, sem ter vínculo efetivo com os alunos. As atividades são organizadas por este professor e geralmente o atendimento é limitado até no máximo a metade da capacidade de uma sala regular.

Essa é a regra, mas sempre podemos pensar nas exceções. A pesquisa e a academia têm esse potencial. Selecionar algo usual, corriqueiro, e se propor a investigar, estudar, trazer à reflexão e mudar a realidade.

Ao trazer à tona a reflexão sobre o Reforço Escolar fui surpreendido ao perceber que poucos conhecem a realidade do reforço em suas unidades escolares, ou qual a real necessidade do educando. As respostas como, tem que saber ler, ou precisa focar em português e matemática, são rasas e vagas ao olharmos ao nosso redor e ver a infinidade de possibilidades de contato com a linguagem escrita que o estudante pode ter, sem estar associado diretamente como Ensino da Língua Portuguesa, que nem de longe possuem o mesmo objetivo.

Ao focar as atenções somente no ensino da Língua Portuguesa perdemos a essência que a linguagem escrita pode possibilitar aos estudantes. A riqueza da cultura e dos conhecimentos clássicos está na compreensão global que só se tornará necessário a partir da apropriação da linguagem oral e escrita.

Contudo, a pesquisa só tem sentido quando consegue minimamente responder as questões iniciais levantadas e atender o seu objetivo proposto. Inicialmente, levantei a questão de como as escolas estavam organizando o trabalho pedagógico com os alunos do Ensino Fundamental - Séries Finais. Porém logo em seguida, trouxe o reforço como um destes modos de organização e o interesse específico ficou em refletir de forma colaborativa em: como o

reforço escolar pode atender a dificuldade da linguagem escrita com diversas áreas?

Diante de tal pergunta e de outras que circundaram no transcorrer da pesquisa o objetivo foi de **compreender como o reforço escolar é organizado de forma a atender às reais necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita, para a proposição, de forma colaborativa, de ações que irão contribuir na organização de um trabalho pedagógico e na promoção da aprendizagem dos alunos envolvidos.**

Podemos considerar que além do Reforço Escolar, outros modos de organização contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita, porém acredito que há potencialidade de ações no desenvolvimento do reforço escolar.

A organização deste modo de ação pedagógica pode contribuir de forma significativa para a aprendizagem do aluno, desde que intencional e sistematizada e que diminua o distanciamento entre o estudante e a escola. Que as diferenças existentes não determinem o nível de capacidade do aluno, nem tampouco sirva para diminuir ou punir o aluno.

O Reforço Escolar, criou em torno de sua nomenclatura um mito: o do fracasso, o da não-capacidade, destinada aos estudantes que não-aprendem (MOYSES, 2001). Devemos acabar com os “MITOS”, de compreender que a partir das ações intencionais e diretivas, a partir do estudo organizado pelos profissionais e da sistematização da prática pedagógica. Ao focar no fracasso do aluno e não no potencial de aprendizagem, não garante o desenvolvimento do educando e pouco contribui para o processo de humanização do indivíduo.

O trabalho com os alunos que frequentam estas turmas está, por muitas vezes, focado no erro e nas dificuldades dos alunos. Acredito que o foco primordial é no que é possível, qual a zona de desenvolvimento iminente do aluno que pode contribuir com a apropriação e incorporação dos conhecimentos para assim desenvolver a capacidade de aprender do aluno em todas as máximas condições.

Quero crer ainda, que a possibilidade de realizar este trabalho e a divulgação deste, possa contribuir com a reflexão sobre o papel social e político da escola e como o professor é a figura central deste processo. Ao mediar os conhecimentos necessários, por meio de um planejamento organizado e

sistematizado de forma atender às reais necessidades dos educandos, o professor promove além das funções psíquicas superiores, o senso social e político dos alunos.

É importante também considerar que a oportunidade que surgiu para a materialização das discussões oriundas desta pesquisa contribui significativamente para a continuidade de pesquisas e trabalhos que visam discutir o papel do reforço escolar dentro das escolas. A escola de hoje, (quase) pós pandemia precisa se atentar aos novos modelos de ensino, mas sem perder a concepção de aluno que se tem. Os estudantes estão em constante processo de humanização, e esse tem sido papel fundamental da escola, possibilitar a humanização.

E para que essa humanização ocorra, devemos oportunizar a todos os mesmos acessos, não de forma igualitária, pois todos somos diferentes, mas de “n” formas, estratégias e ações que atinjam o mesmo objetivo ao final. E isso, é uma escola de fato inclusiva.

Neste sentido, julgo que este trabalho em muito contribuiu com a reflexão e com a mobilização da escola. Os questionamentos, os incômodos, as provocações filosóficas, tudo isso promove, desde que dispostos, a mudança, a transformação, a “abertura” de novas frentes. E, é essa a transformação que me propus a promover. De perceber como a escola vem se mobilizando e se preocupando, não com a pesquisa, mas com cada estudante, cada indivíduo que merece e deve ter o desenvolvimento de sua aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e o seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Revista Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7-19, julho/2002.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAURU. **Regimento Escolar Comum**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2009.

BAURU. **Currículo Comum do Ensino Fundamental**. Bauru: Prefeitura Municipal, 2016.

BAURU. **Orientações para elaboração do plano de gestão anual**. Bauru: Prefeitura Municipal, 2020.

BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M. e MASSI, G. Violência simbólica nas práticas de letramento. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M. e MASSI, G. (org.) **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (**PNE**). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

_____. Portaria 867, de 04 de julho de 2012. MEC, 2012

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de **2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (**PNE**) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. Estudo dos verbos na BNCC: renúncias dos signos sociais e ideológicos. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2019.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FONSECA, K. A. **Flexibilização e adequação curricular**: análise de práticas pedagógicas no ensino fundamental. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

FONSECA, K. A.; JUNIOR, J. L.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVERIA, C. A. M. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista RECeT – Educação, Ciência e Tecnologia**, v.1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1622>. Acesso em: 15 Jan. 2021

FONSECA, K. A.; SANTOS, F. S. S. O desafio de avaliar a aprendizagem de todos os alunos. In: PAPIM, A. P.; DI ROMA, A. F. (org.) **Os des/caminhos**

educacionais: desafios da diversidade e inclusão social na educação pública. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GALPERIN, P. Y. La dirección del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L. Q. e SOLOVIERA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2016.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. **A formação de professores para a Educação Inclusiva:** alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011.

GIROTO, C. R. M.; SILVA, A. P. B.; SANTANA, A. P. O. Saúde, educação e Educação Especial: princípios e paradigmas norteadores das práticas em saúde no contexto educacional inclusivo. In: GIROTO, C. R. M. et. al (editores). **Servicios de apoyo en Educación Especial:** una mirada desde diferentes realidades. España: Universidad de Alcalá, 2014.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização:** a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2003.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Nota técnica IDEB 2017**. Brasília, 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acessado em 26 de junho de 2021.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 2015.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectivas de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional comum curricular e a pedagogia das competências. **Revista Histedbr**. Campinas/SP, v. 20, p. 1-20, 2020.

MENDES, E. G.; CIA, F. TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. **Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço —tamanho único de atendimento educacional especializado?** In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T.A.G. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-367.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018

MOURA, M. O., *et. al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MOYSES, M. A. A. **A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. e OLLIVEIRA, F. T. W. Pedagogia Inclusiva e Educação Especial: contornos da prática escolar. In: OLIVIERA, A. A. S.; POKER, R. B.; OLLIVEIRA, F. T. W. e MARTÍNEZ, Y. M. (editores) **Prácticas pedagógicas em Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva**. España: Universidad de Alcalá, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.26, n.2, p.343-360, Abr.-Jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n2/1413-6538-rbee-26-02-0343.pdf> . Acesso em: 15 Jan. 2021.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e educação escolar dos estudantes com deficiência intelectual. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; POSTALLI, L. M. M. **Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares**. Marília: ABPEE, 2018, p. 15-45.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução e Notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIBEIRO, M. M. G.; GUEDES, N. C. Fragmentos de histórias sobre ser docente: uma abordagem histórico-crítica de pesquisa. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

SANTANA, A. P. e MACEDO, H. O. Afasia, práticas de letramento e implicações terapêuticas. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M. e MASSI, G. (org.) **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

SANTOS, F. S. S.; OLIVEIRA, A. P. F. M. Formação continuada de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: ANTONIO JUNIOR, W.; ARAÚJO, J. P. (orgs.) **Conexões sobre didática e formação de professores**: discussões para a atualidade. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

TONACIO, G. M. **A perspectiva sócio-histórica e a educação: um diálogo com Bakhtin e Vigotski**. Revista Aprender Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano IV, n. 7, p. 89-118, 2006.

TSHUHAKO, Y. N.; SANTOS, F. S. S. A organização do tempo e espaço no Ensino Fundamental: possibilidades didáticas. In: BAURU. **Currículo Comum**

das Escolas Municipais. Disponível em:

<http://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_e_f2.pdf> Acessado em 31 de agosto de 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

YACOVENCO, M. A. S. O reforço escolar e as interfaces com o saber. In: ANTONIO JUNIOR, W.; ARAÚJO, J. P. (orgs.) **Conexões sobre didática e formação de professores:** discussões para a atualidade. Curitiba: Editora CRV, 2015.

ANEXOS

A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**Discurso e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental - Séries Finais: Um olhar para a linguagem escrita**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que a escola, juntamente com os sujeitos protagonistas da pesquisa, colaborem para a proposição de novas formas de organização do trabalho pedagógico, no referido município, favorecendo, desta forma, a alfabetização dos alunos egressos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Nesta pesquisa pretendemos empreender, colaborativamente, com gestores e professores que atuam em escolas de Ensino Fundamental - Séries Finais, do sistema municipal de ensino, a identificação e reflexão acerca dos modos de organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita para a os alunos não alfabetizados, bem como a proposição de ações que favoreçam tanto o enfrentamento dessa problemática, quanto a apropriação da escrita por parte desses alunos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você. Sob os princípios da pesquisa colaborativa, utilizaremos, para a geração de dados, o encontro dialogado e a autonarrativa. Utilizaremos de dois encontros dialogados, sendo o primeiro com gestores e professores de língua portuguesa, por serem comum associarem ao ensino da linguagem escrita, dividido em momentos distintos durante o 1º semestre letivo e o segundo encontro dialogado com todos os professores atuantes nestas classes, pois compreendemos a linguagem como fundamental para todas as disciplinas. A pesquisa pode ajudar na proposição de novas formas de organização do trabalho pedagógico, favorecendo desta forma a alfabetização dos alunos egressos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Ressaltamos que a presente pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, como por exemplo, algum constrangimento de sua parte durante a sua participação, mas serão tomadas medidas para que seja o menor possível.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante
Nome do participante
RG: _____

Assinatura do Pesquisador
RG: _____

**Pesquisador Responsável: FÁBIO SCHWARZ
SOARES DOS SANTOS
Instituição: UNESP – Universidade Estadual
Paulista – Campus Marília
Contato: fabio.schwarz@unesp.br**

B. Plano de Formação

RAC (RETOMADA DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS)	
PLANEJAMENTO GERAL	
1. OBJETIVO GERAL	✓ Oportunizar aulas de retomada da aprendizagem de conteúdo, priorizando atividades significativas e atraentes para os estudantes para que possam: interagir com o objeto do conhecimento; melhorar a autoestima e o desempenho nas atividades de resolução dos problemas.
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	✓ Oportunizar atividades de reforço escolar extraclasse a todos os estudantes com dificuldade de aprendizagem e consolidação de conteúdos em Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental; ✓ Oferecer a retomada da aprendizagem e conteúdo para os estudantes em horários e metodologia diferenciados para a contribuição no avanço do processo ensino aprendizagem; ✓ Oportunizar atividades que estimulem consolidar os conhecimentos básicos no âmbito da alfabetização, da leitura, da escrita, da interpretação de textos, da produção textual e nas quatro operações matemáticas (raciocínio lógico); ✓ Monitorar as aulas do reforço que deverá explorar e se apoiar em recursos variados para aumentar o processo de estímulo ao aprendizado proposto e planejado com auxílio da Coordenação Pedagógica.
3. METODOLOGIA:	✓ A metodologia adotada será diferenciada da sala de aula regular, transformando as aulas em momentos estimulantes; ✓ A Coordenação Pedagógica fará as orientações metodológicas aos educadores que irão ministrar as aulas na retomada da aprendizagem; ✓ As aulas de retomada da aprendizagem e conteúdos serão ministradas após a última aula do período letivo do aluno; ✓ Os alunos que receberão atendimento terão passado previamente por uma avaliação diagnóstica e encaminhados para a RAC, com o objetivo de rever e recuperar os conhecimentos que não foram consolidados e o desenvolvimento destes para acompanhar os avanços em seu percurso educacional.

4. OFICINAS:

- ✓ As oficinas de formação em serviço dos professores será desenvolvida por área do conhecimento e em planos individuais (anexo)

5. AVALIAÇÃO:

- ✓ Será mediante acompanhamento da documentação pedagógica e individual dos alunos atendidos pela RAC; ações de monitoramento (avaliações e relatórios) e encontros com os professores que irão desenvolver a RAC nas Unidades Escolares.

C. Documentação Pedagógica**ENCAMINHAMENTO DE ALUNO PARA A RETOMADA DE APRENDIZAGENS DE CONTEÚDOS (RAC) 2022**

Escola:
Professor responsável da sala:
Professor responsável pela RAC:

Nome do aluno:
Ano/turma:

Nomes dos(as) Professores(as) responsáveis pela indicação do(a) estudante para a RAC:

Parecer e observações do Conselho de Classe para indicação do último bimestre:

PLANEJAMENTO				
Mês:				
Língua Portuguesa / Alfabetização	Conteúdo	Objetivo	Estratégias	Recurso/Materiais

Matemática	Conteúdo	Objetivo	Estratégias	Recurso/Materiais

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM AO FINAL DE CADA BIMESTRE

Considere o processo de ensino e aprendizagem observado durante o período de realização da RAC e avalie o avanço pedagógico dos estudantes.

Utilize a legenda abaixo para registrar as aprendizagens desenvolvidas.

- Desenvolvido (D),
- Não desenvolvido (ND) e
- Desenvolvido parcialmente (DP)

Língua Portuguesa / Alfabetização			
Práticas de Escrita		Final do 1º Bim	Final do 2º Bim
01	Utiliza o desenho como representação da escrita.		
02	Utiliza letra e outros símbolos para a representação da escrita.		
03	Estabelece relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras).		
04	Reconhece o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.		
05	Segmenta palavras em sílabas, remove e substitui sílabas iniciais, médias ou finais para criar novas palavras.		
06	Escreve palavras do cotidiano (listas, nome próprio e outros nomes, nomes dos colegas, etc.) de forma convencional.		
07	Escreve textos curtos (cantigas, listas e parlendas) ainda que de forma não convencional		
08	Lê textos utilizando pistas como: letra final, letra inicial e/ou sílabas.		
09			

	Práticas de Escrita	Final do 1º Bim	Final do 2º Bim
1	Utiliza o desenho como representação da escrita.		
2	Utiliza letra e outros símbolos para a representação da escrita.		
3	Estabelece relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras).		
4	Reconhece o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.		
5	Segmenta palavras em sílabas, remove e substitui sílabas iniciais, médias ou finais para criar novas palavras.		
6	Escreve palavras do cotidiano (listas, nome próprio e outros nomes, nomes dos colegas, etc.) de forma convencional.		
7	Escreve textos cursivos (cantigas, listas e parlendas) ainda que de forma não convencional		
8	Lê textos utilizando pistas como: letra final, letra inicial e/ou sílabas.		
9			
10			
11			

	Prática de Leitura de Textos	Final do 1º Bim	Final do 2º Bim
12	Lê com autonomia textos diversos utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.		
13	Faz antecipação do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o assunto e baseando nos aspectos visuais da obra.		
14	Localiza informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.		
15	Faz inferências e comentários a partir da leitura de diferentes textos.		
16			
17			
18			
	Prática de Produção de Textos Escritos		
19	Escreve texto (individual e em colaboração) considerando o gênero e a situação comunicativa proposta		
20	Le e revisa o texto produzido com a ajuda do professor e dos colegas para aprimorá-lo conforme a situação comunicativa proposta.		
21	Utiliza programas de edição de texto, com ajuda do professor e colegas explorando os recursos multissemióticos disponíveis.		
22			
23			
24			
	Prática de Escuta e Produção de Textos Orais		
25	Produz textos orais, considerando a situação comunicativa.		

26	Expressa-se em situações dialógicas com clareza, considerando o interlocutor.		
27	Escuta, com atenção, orientações de professores e falas dos colegas, formulando perguntas.		
28			
29			
30			
	Prática de análise linguística/multimodal		
31	Elimina repetições indesejadas nos textos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc., ou utilizando elipse.		
32	Organiza o texto de acordo com as especificidades do gênero.		
33			
34			
35			

Matemática			
Números		Final do 1º Bim	Final do 2º Bim
01	Utiliza números naturais e conta de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.		
02	Registra números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhece situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.		
03	Lê, escreve, compara, ordena, compõe e decompõe números racionais (na representação decimal), pela compreensão e uso das regras do sistema de numeração decimal.		
04	Analisa, interpreta e soluciona problemas, do conjunto dos números racionais com significados do campo aditivo: composição e transformação.		

05	Analisa, interpreta e soluciona problemas, do conjunto dos números racionais com significados do campo aditivo: comparação e composição de transformações.		
06	Analisa, interpreta e soluciona problemas, do conjunto dos números racionais com significados do campo multiplicativo: proporcionalidade e multiplicação comparativa.		
07	Analisa, interpreta e soluciona problemas, do conjunto dos números racionais com significados do campo multiplicativo: configuração retangular e combinatória.		
08			
09			
10			
	Álgebra	Final do 1º Bim	Final do 2º Bim
11	Analisa, interpreta e soluciona problemas do conjunto dos números naturais com regularidades em sequências numéricas ou figurais recursivas.		
12			
13			
14			
	Grandezas e Medidas	Final do 1º Bim	Final do 2º Bim
15	Analisa, interpreta e soluciona problemas do conjunto dos números racionais, envolvendo grandezas de comprimento, capacidade e massa.		
16	Analisa, interpreta e soluciona problemas do conjunto dos números racionais que envolvam a comparação e a equivalência de valores do sistema monetário brasileiro.		
17	Analisa, interpreta e soluciona problemas do conjunto dos números racionais envolvendo o perímetro de figuras planas.		
18	Analisa, interpreta e soluciona problemas do conjunto dos números racionais envolvendo medidas de áreas de figuras planas.		
19	Analisa, interpreta e soluciona problemas do conjunto dos números racionais com grandezas tempo e temperatura.		

20			
21			
22			
	Geometria	Final do 1º Bim	Final do 2º Bim
23	Analisa, interpreta e soluciona problemas fazendo a leitura e representação da localização/ movimentação de pessoas ou objetos no espaço.		
24			
25			
26			
	Probabilidade e Estatística	Final do 1º Bim	Final do 2º Bim
27	Analisa, interpreta e soluciona problemas do conjunto dos números racionais com dados apresentados em tabelas e gráficos.		
28			
29			
30			

Relatório Bimestral
“Retomada da Aprendizagem de Conteúdos”

Avaliando o processo da Retomada da Aprendizagem dos Conteúdos elaborado para o estudante _____ da turma _____, seguem as observações realizadas: histórico da RAC (trajetória, acompanhamento das aprendizagens, qual foi a participação responsiva/ativa do estudante e desenvolvimento observado).

Registro do trabalho realizado	
1º Bimestre	2º Bimestre
Procedimentos realizados	

Avanços observados	

Outras informações	

Data 1º bimestre: _____

Data 2º bimestre: _____

Assinatura do(a) Professor(a) responsável pela RAC: _____

Assinatura do(a) Coordenador(a) responsável pela RAC: _____

D. Oficinas (Exemplos)

ATIVIDADE 1
Conteúdo: Formas geométricas; Cores; Relação entre tamanhos ou espessura.
Objetivos: Identificar formas geométricas; estabelecer relações entre tamanhos; discriminar as cores primárias.
Recursos: Blocos lógicos.
Ano: A partir do 2º ano.

- A atividade deve ser desenvolvida juntamente com os alunos;
- Faça questionamentos, convide-os a levantarem hipóteses e a chegarem a conclusões;
- Certifique-se de que todos estão acompanhando.

Momento inicial

Apresente os blocos às crianças permitindo que elas manuseiem o material. Geralmente os pequenos fazem construções de torres, casas, figuras diversas. Durante essa interação questione-os sobre os atributos dos objetos.

Em seguida, apresente um quadro às crianças para que classifiquem os blocos. Criar junto com os alunos os atributos que serão dados para os tipos de blocos existentes.

- as quatro formas: círculo, quadrado, retângulo e triângulo.
- as duas espessuras: grosso e fino.
- os dois tamanhos: pequeno e grande.
- as cores: amarelo, azul e vermelho.

Separar a turma em dois grupos e escolha alguns atributos e peça aos alunos que separem os blocos de acordo com os atributos escolhidos. Primeiramente, escolher apenas um atributo (quadrado). Exemplo: separar apenas as peças quadradas. Depois, ir acrescentando atributos (vermelha, fina, pequena).

A seguir, apresentamos sugestões de atividades com blocos lógicos.



➤ **Sopão**

Material: música “Sopa – Palavra cantada”, uma vasilha (panelão) e os blocos lógicos.

1º Passo: Distribuir uma peça para cada criança e, ao som da música Sopa do grupo palavra cantada, estimular o manuseio das peças no ritmo da música.

2º Passo: As crianças se sentam em volta do panelão, para preparar a “sopa”. A professora vai dando instruções sobre qual ingredientes precisa para a “sopa”, exemplo: "quem tem um círculo grande e amarelo?", "quem tem um retângulo vermelho e pequeno?", e assim por diante. O aluno que tiver as peças pedidas vai colocando no panelão, a professora mexe e prova a “sopa”, sempre pedindo mais ingrediente até que todos participem.

➤ **O mestre mandou...**

Material: uma peça de bloco lógico para cada criança.

As crianças se sentam em círculo. Distribuir uma peça do bloco lógico para os alunos. A professora deve sentar-se no centro do círculo e solicitar que os alunos que tiverem a peça pedida também sentem. Pode-se começar com um atributo e depois ir dificultando mais, exemplo: venha para o círculo quem tiver uma peça azul, venha para o círculo quem tiver um quadrado azul e grande e assim por diante.

➤ **Jogo adivinhe qual é a peça**

Dividir a classe em grupos e espalhar os blocos lógicos pelo chão. Para descobrir qual é a peça, as crianças farão uma competição. Dar um comando das características de uma peça (por exemplo: amarelo, triângulo, grande e fino) para um grupo. Em seguida, o grupo deve procurar e selecionar a peça correspondente para mostrá-la, o mais rapidamente possível, às outras equipes. A competição poderá ter como objetivo verificar qual grupo encontra a peça correta primeiro ou de qual grupo encontra mais peças corretas. À medida que acertam, recebem uma pontuação. Outra opção é de cada equipe desafiar os outros grupos da classe distribuindo eles mesmos os atributos.

➤ **A história do pirata**

Contar a seguinte história:

Agora, contar a seguinte história: "Era uma vez um pirata que adorava tesouros. Havia no porão de seu navio um baú carregado de pedras preciosas. Nesse porão, ninguém entrava. Somente o pirata tinha a chave. Mas sua felicidade durou pouco. Numa das viagens, uma tempestade virou seu barco e obrigou todos os marinheiros a se refugiarem numa ilha. Furioso, o pirata ordenou que eles voltassem a nado para resgatar o tesouro. Mas, quando retornaram, os marujos disseram que o baú havia sumido. 'Um de vocês pegou', esbravejou o pirata desconfiado." Nesse ponto, começa o jogo com as crianças. Peça que cada uma escolha um bloco lógico. Ao observar as peças sorteadas, escolha uma delas sem comunicar às crianças qual é. Ela será a chave para descobrir o "marujo" que está com o tesouro.

Supondo que a peça escolhida seja um triângulo pequeno, azul e grosso, você diz: "Quem pegou o tesouro tem a peça azul".

Em seguida, dê outra dica: "Quem pegou o tesouro tem a forma triangular".

Siga até chegar ao marinheiro que esconde o tesouro.

ATIVIDADE 2

Conteúdo: Divisão.

Objetivos: Resolver problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos.

Recursos: Folha de papel sulfite, lápis de escrever, tesoura e cola.

Ano: A partir do 4º ano.

A seguir, apresentamos uma sugestão de estratégia para o ensino de divisão. Mas, antes, introduza aos alunos algumas situações cujas soluções sejam obtidas a partir de divisões simples. Eles podem resolvê-las utilizando desenhos ou objetos. Em seguida, apresente um problema a partir do qual eles sintam a necessidade de aprender outra maneira de dividir, visto que a resolução com desenhos ou objetos tornaria o processo longo demais ou inviável. Por fim, junto aos alunos, realize a estratégia de divisão por decomposição apresentada.

Exemplo: Divida 264 por 2.

1º passo: Observar o número a dividir: 264 (dividendo) e em quantas vezes será dividido: 2 (divisor).

2º passo: Marcar as casas decimais.

C D
 2 6 4

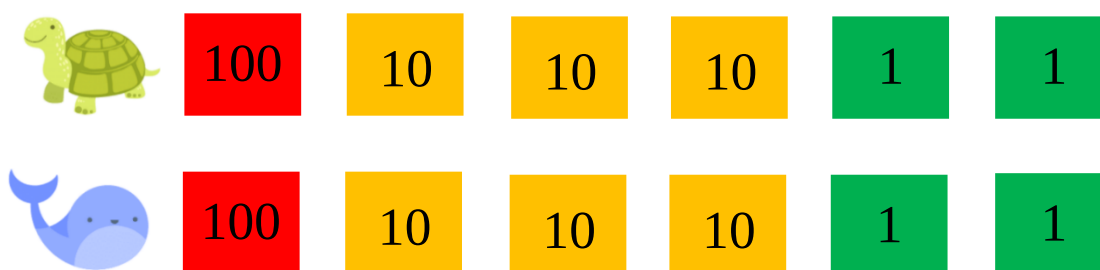
3º passo: fazer a decomposição.

C D U

$$264 = 200 + 60 + 4$$

2 CENTENAS =	100	100				
6 DEZENAS =	10	10	10	10	10	10
4 UNIDADES =	1	1	1	1		

4º passo: Repartir a quantidade em partes iguais. Neste caso, por 2.



5º passo: Conferir se a distribuição feita é igual para ambos. Neste caso, cada um obteve a mesma quantidade, sem sobras.

$$\begin{array}{r} 132 \\ \times 2 \\ \hline 264 \end{array}$$

6º passo: Registrar os resultados.

$$\begin{array}{r|l} 264 & 2 \\ \hline 0 & 132 \end{array} \begin{array}{l} \rightarrow \text{Quantidade que cada um recebeu} \\ \downarrow \\ \text{Não houve resto} \end{array}$$

Referências

SOUSA, Rafael Rossi de. Divisão com material concreto: proposta para os anos iniciais e reforço escolar. **Educação Pública**, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/12/divisao-com-material-concreto-proposta-para-os-anos-iniciais-e-reforco-escolar>. Acesso em: 10/02/2002.

ATIVIDADE 3

Conteúdo: Grandezas de comprimento: procedimentos de medir, estimar e comparar.

Objetivos: Comparar comprimento de dois ou mais objetos para identificar: maior, menor, mais alto, mais baixo, etc.

Recursos: Livro: “Quem vai ficar com o pêssego?” e barbante.

Ano: A partir do 2º ano.

- A atividade deve ser desenvolvida juntamente com os alunos;
- Faça questionamentos, convide-os a levantarem hipóteses e a chegarem a conclusões;
- Certifique-se de que todos estão acompanhando.

Momento inicial

O livro “Quem vai ficar com o pêssego?” apresenta fatos relativos à comparação de algumas grandezas e indica de que maneira é possível realizar medidas por meio do uso de diferentes parâmetros.

Para essa atividade os estudantes devem estar reunidos em grupo e, cada grupo, receber imagens dos personagens do livro (anexo).

O professor realizará a leitura em voz alta e cada vez que os personagens da história apresentarem um critério de comparação e um sentido para a sua ordenação, questione o grupo de crianças estimulando a ordenação das imagens. Antes de virar a página do livro, converse com os estudantes para que eles cheguem a conclusão de qual animal será o campeão de cada categoria proposta. Além disso, estimule a criança a prever o sentido inverso de ordenação em cada critério, como propõe a pequena lagarta.

A seguir, apresentamos sugestões de atividades.



➤ Medir a altura dos estudantes

Antes de desenvolver essa atividade é importante questionar os estudantes sobre as características de cada um, principalmente a altura. Indague-os sobre como podemos realizar as medidas.

- ✚ Quem é o mais alto da nossa turma?
- ✚ Quem é o mais baixo?
- ✚ Como podemos descobrir?

Então, pegue um pedaço de barbante e corte medindo a altura da criança, colocando uma foto ou o nome, para que assim elas identifiquem a sua altura com mais facilidade.

Organize os barbantes em uma parede, como mostra a imagem:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/775463629561545823/>

Com o quadro pronto é possível realizar as comparações:

- Qual a criança maior?
- Qual é a menor?
- Quem é maior que...?

E também ordenar em ordem crescente e decrescente.

É importante dialogar sobre o uso de instrumentos convencionais, no caso da medida de comprimento, o metro, assim como realizar a medida dos estudantes.

➤ Salto em distância

Para trabalhar unidades como metro e centímetro, organize uma competição de salto em distância. Cada criança salta três vezes. Com barbante, um colega mede o resultado de cada tentativa. Depois, num quadro individual, o autor do pulo coloca os pedaços lado a lado e confere a medida com a fita métrica. Os valores são registrados em papel e comparados. No fim da atividade, as medidas devem estar em ordem decrescente para descobrir qual foi o salto mais longo.

ATIVIDADE 4

Conteúdos: Frações equivalentes; representação decimal de frações; porcentagem.

Objetivos: Identificar frações equivalentes; estabelecer a relação entre frações e números decimais.

Recursos: Folha de papel branca, régua e lápis de colorir.

Ano: A partir do 6º ano.

A seguir, apresentamos uma sugestão de atividade a ser desenvolvida junto aos alunos. O objetivo é incentivá-los a refletir sobre a necessidade da aprendizagem de potenciação. Trazemos exemplos de questionamentos que podem ser feitos pelo professor durante o desenvolvimento da atividade, assim como possíveis respostas dos alunos.

Observe as receitas a seguir:

Receita A

1 xícara e de açúcar;
3 xícaras de farinha de trigo;
2 colheres de margarina;
3 ovos;
de uma xícara de leite;
1 colher de fermento em pó.

Receita B

1 xícara e de açúcar;
3 xícaras de farinha de trigo;
2 colheres de margarina;
3 ovos;
de uma xícara de leite;
1 colher de fermento em pó.

- Vocês vêem alguma diferença entre as duas receitas? Se sim, qual?
- *Quantidades diferentes de açúcar e de leite nas receitas.*
- *Na receita A tem menos açúcar e menos leite.*
- *Na receita B tem mais açúcar e leite.*

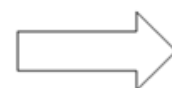
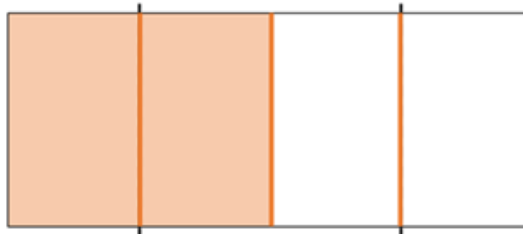
Vocês perceberam que na verdade as receitas são idênticas? Sim, essas frações de leite e açúcar só estão representadas de maneiras diferentes de uma receita para outra, mas expressam a mesma quantidade.

Certifique-se de que todos possuem uma folha de papel sulfite branca e um lápis de colorir. Realizem os passos a seguir juntos.



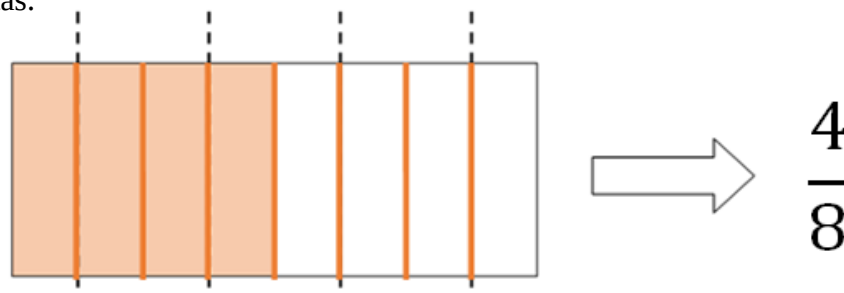
Passo 1: Dobre a folha ao meio e pinte uma das partes. Desenhe uma linha sobre a dobra feita.

Passo 2: Dobre na metade cada uma das partes obtidas no passo 1. Desenhe uma linha sobre as duas dobras feitas.



$\frac{2}{4}$

Passo 3: Dobre na metade cada uma das partes obtidas no passo 2. Desenhe uma linha sobre as duas dobras feitas.



Incentive os alunos a encontrarem a próxima fração equivalente àquela do passo 3; pergunte se eles notam algum tipo de padrão (neste caso, estamos dobrando o numerador e o denominador).



Passo 4: Estabeleça, matematicamente, a equivalência entre as frações.

$$\frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{4}{8}$$

Passo 5: Mostre que a equivalência pode ser obtida multiplicando (dividindo) o numerador e o denominador por um mesmo número.

$$\begin{array}{ccccc} & \times 2 & & \times 2 & \\ \frac{1}{2} & & \frac{2}{4} & & \frac{4}{8} \\ & \div 2 & & \div 2 & \end{array}$$

Por fim, faça conclusões acerca do problema apresentado.

Em seguida, realize alguns passos adicionais de modo que o aluno amplie seus conhecimentos com relação às diferentes formas de se representar uma mesma



Passo 6: Represente as frações na forma decimal.

$\times 50$

$\times 50$

Passo 7: Estabeleça a relação entre fração e porcentagem.

$\times 50$

$\times 50$

ATIVIDADE 5

CONTEÚDO: Resolução e elaboração de problemas.

OBJETIVOS: Utilizar de conceitos matemáticos para a resolução e elaboração de problemas matemáticos.

RECURSOS: Papel, lápis, borracha, quadro branco, caixa e quebra-cabeça.

ANO: A partir do 4º ano

Passo 8: Relacione todas as representações vistas nos passos anteriores.

Volte mais uma vez ao problema e mostre que podemos substituir as frações pelas representações decimais e porcentagens.



❖ PARTE I: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Entregue a cada grupo de estudantes os quebra-cabeças (Anexo I) já recortados. Mas, atenção! Um grupo receberá o quebra-cabeça completo, outro sobrando peças e outro faltando uma peça. Deixe-os completarem o quebra-cabeça até que percebam que está faltando ou sobrando peças. Questione-os:



• O que vocês notaram ao realizar a atividade proposta?

• É possível concluir a atividade da maneira que lhe foi entregue? Justifique.

• Como vocês conseguiriam concluir a atividade proposta?

Veja que a partir da atividade acima levamos os alunos a refletirem sobre a importância de analisar se os dados apresentados são suficientes ou não para resolver um problema.



Orientações para o desenvolvimento das atividades propostas:

- Apresente a situação aos alunos e deixe que a leiam; realize a leitura caso tenha alunos não leitores.
- Promova a análise da situação, identificando os dados apresentados.
- Peça que marquem as informações que considerem importantes.
- Auxilie na compreensão da situação-problema apresentada, de modo que sejam capazes de perceber a falta ou excesso de dados essenciais para a resolução.



As amigas Clara, Bia e Bete compraram vários adesivos ilustrados para enfeitar seus cadernos novos. Clara comprou 2 cartelas com 8 adesivos em cada, Bia comprou 3 cartelas e Bete comprou algumas cartelas com 10 adesivos em cada. Veja os preços:

- Cartela com 6 $\Rightarrow$ R\$ 1,00.
- Cartela com 8 $\Rightarrow$ R\$ 1,50.
- Cartela com 10 $\Rightarrow$ R\$ 2,00.

Descubra quanto às amigas gastaram juntas para enfeitar seus cadernos.

Discuta com a turma:



- O que é pedido no final do problema?
- O que é preciso observar no enunciado para encontrar a solução?
- Todos os dados apresentados são importantes para a resolução?
- Todos os dados necessários estão descritos no enunciado?

Atividades

1. Na hora do recreio, Clara e suas amigas foram lanche na cantina da escola.
 - Clara comprou um sanduíche de queijo por 5 reais e um suco de laranja por 2 reais.
 - Júlia comprou um pão de queijo por 2 reais e uma garrafinha de água mineral pelo mesmo valor.
 - Já a Carol, preferiu um pão com manteiga por 3 reais e um copo de leite.

Ajude as amigas! Elas querem saber quanto gastaram juntas, com as bebidas que compraram. Você consegue determinar isto para elas?

2. Rafa tem muitas figurinhas em sua coleção. Com sua mesada comprou 50 figurinhas novas e ganhou 25 de seu primo. Indique a quantidade total de figurinhas que rafa ficou.
3. Na sala de 3º ano da professora Lúcia 12 alunos são meninos e o restante, meninas. No primeiro dia de aula ela trouxe um pacote com 50 bombons para repartir entre todos os seus alunos. Ajude a professora Lúcia e indique a quantidade de bombons que cada aluno deverá receber.
4. Três amigas foram à sorveteria em um dia de calor e muito sol. Juju e Lili pediram 2 bolas de sorvete cada uma, mas Cacá, que é muito gulosa, pediu muito mais que as amigas. Cada bola custa R\$ 2,00. Elas decidiram dividir a conta igualmente. Ajude-as indicando o total de bolas de sorvete pedidas por elas e quanto gastará cada uma.

5. A professora Lúcia quer levar seus alunos para fazer um piquenique no parque. De acordo com as imagens, o que ela poderia levar para seus alunos lancharem durante o piquenique?



6. Observe os produtos que estão em promoção:

PRODUTOS	PREÇO
LINGUIÇA KG	R\$ 3,00
SABÃO EM PÓ KG	R\$ 6,00
CREME DENTAL 90G	R\$ 2,00
FEIJÃO KG	R\$ 6,00
ARROZ 5KG	R\$ 11,00
PAPEL HIGIÊNICO 8 UN.	R\$ 7,00
CAFÉ 500 G	R\$ 5,00
BISCOITO RECHEADO 100G	R\$ 2,00

Atenção, cliente! Você só pode levar duas unidades de cada produto em promoção! Indique quanto à senhora Ana poderá gastar comprando produtos do setor de alimentação.

7. O Sr. Juca foi ao supermercado comprar refrigerantes. Naquele dia, supermercado estava realizando uma promoção no setor de bebidas. Observe os itens em promoção:
- Guaraná (2l) = R\$ 6,00.
 - Água mineral (500 ml) = R\$ 3,00.
 - Refrigerante de cola (2l) = R\$ 6,00.
 - Caixa de leite integral (1l) = R\$ 3,00.
 - Refrigerante de limão (2l) = R\$ 5,00.
 - Suco de uva (1l) = R\$ 5,00.

Ele colocou várias bebidas no carrinho e, ao passar pelo caixa de número 7, percebeu que os R\$ 50,00 que tinha não seriam suficientes. Quantas garrafas de refrigerante o Sr. Juca poderá comprar com o dinheiro que levou?

8. Observe os produtos à venda na loja de variedades que fica perto da casa de Aninha:

 PAR DE TÊNIS R\$ 20,00	 CARRINHO R\$ 8,00	 BALDE R\$ 9,00	 CAMISETA R\$ 12,00	 JOGO DE CARTAS R\$ 6,00
 BONECA DE PANO R\$ 12,00	 CALÇA JEANS R\$ 15,00	 JOGO DE DOMINÓ R\$ 5,00	 JOGO DE DADOS R\$ 5,00	 BOLICHE R\$ 7,00

Aninha é a mais velha de 3 irmãos. Sua irmã Clara tem 5 anos e seu irmão Pedro tem 8 anos. Indique quais brinquedos Aninha poderá comprar para seus dois irmãos, considerando que ela tem somente R\$ 20,00.

9. Toda quarta-feira, às 10 horas da manhã, o Sr. Joaquim passa pela rua da casa de Pedrinho vendendo frutas, verduras e legumes. Na última quarta-feira, dia 22 de novembro, ele se atrasou um pouco, mas ainda conseguiu vender bastante! Como Pedrinho adora suco de laranjas, dona Ana, sua mãe, comprou algumas dessas frutas para fazer suco durante toda a semana. Em cada dia ela usou aproximadamente 5 laranjas para fazer uma jarra de suco. Quantas laranjas dona Ana pode ter comprado para fazer o suco de Pedrinho?

❖ PARTE II: ELABORAÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMAS

• A partir de uma frase como referência

Leia as frases a seguir e elabore uma situação-problema.

NA GINCANA DA ESCOLA, A EQUIPE VERDE É A VENCEDORA!

TIAGO ADORA BOLINHAS DE GUDE!

BEXIGAS COLORIDAS ENFEITAM A FESTA DE LIA!

NA CLASSE DE BIA TEM MUITOS ALUNOS!

“BRENO E SEUS AMIGOS GOSTAM MUITO DE JOGAR BASQUETE!”

- Durante o tempo reservado à elaboração e resolução, observe os alunos e suas estratégias de pensamento.
- Deixe os alunos exporem suas criações e a maneira como pensam aos demais colegas.
- Indique a autoria do trabalho e valorize o que apresentaram.
- Caso algum aluno apresente uma situação inadequada ou com algum erro possível, estimule-o a analisar novamente, cuidando para não haver constrangimentos.



- ✚ Como vocês pensaram para elaborar a situação-problema?
- ✚ O que vocês observaram na frase para ter um ponto de partida?
- ✚ Vocês pensaram primeiramente nos dados do problema ou na pergunta proposta?
- ✚ Os dados criados por vocês foram suficientes para se chegar a uma solução possível?
- ✚ Vocês encontraram alguma dificuldade para concluir a atividade? Qual?

• A partir de dados apresentados

Analise os dados a seguir e elabore um problema envolvendo as informações apresentadas:



Discuta com a turma:

- ✚ Como você pensou para elaborar a situação-problema?
- ✚ O que você observou nos dados apresentados para iniciar seu raciocínio?
- ✚ Você pensou primeiramente no enunciado ou na pergunta do problema?
- ✚ O problema elaborado é coerente com a resolução e leva à uma solução possível e adequada?
- ✚ Você encontrou alguma dificuldade para concluir a atividade? Qual?

Atividades

1. Elabore uma história com os dados apresentados. Não se esqueça da resolução!
Na sorveteria:
 - 1 bola de sorvete sem calda = R\$ 2,00.

- 1 bola de sorvete com calda = R\$ 3,00.
2. Elabore uma história com os dados apresentados. E não se esqueça da resolução!!!
- Passeio de balão:
- Total de pessoas para passear de balão = 30 pessoas.
 - Capacidade do balão = 10 pessoas.
3. Elabore uma história com os dados apresentados. E não se esqueça da resolução!!!
- A balança:
- Peso do filho = 40 kg
 - Peso do pai = dobro do peso do filho + 5 kg
 - Peso da mãe = peso do pai - 15 kg

Referências

TAVARES, Daniela Pistori. Plano de aula: Situação-problema: o que falta? **Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/1372/situacao-problema-o-que-falta>> Acesso em: 14/02/2022.

TAVARES, Daniela Pistori. Plano de aula: Tudo que é demais... Situação-problema com excesso de dados. **Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/1263/tudo-que-e-demais-situacao-problema-com-excesso-de-dados>> Acesso em: 14/02/2022.

TAVARES, Daniela Pistori. Plano de aula: Situação-problema: Uma frase como referência! **Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/992/situacao-problema-uma-frase-como-referencia>> Acesso em: 14/02/2022.

TAVARES, Daniela Pistori. Plano de aula: Elaborando problema a partir de dados numéricos e não numéricos. **Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/987/elaborando-problema-a-partir-de-dados-numericos-e-nao-numericos>>

OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO

RIMA E ALITERAÇÃO

Objetivo: Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas e aliterações, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

A aliteração é a capacidade de identificar e repetir a sílaba ou fonema no começo das palavras. Atividades práticas usando aliteração aumentam o conhecimento do estudante sobre as conexões palavra-som.

A rima é feita entre um verso e outro, designando a repetição de fonemas (sons) idênticos ou semelhantes, geralmente, na sílaba final das palavras. Assim, quando pensamos no que é rima, logo pensamos na associação entre os fonemas das palavras que podem ser consideradas como pares nos textos.

LEITURA DELEITE

“Letras de Carvão”



Autora: Irene Vasco

É colombiana, filha de mãe brasileira, especialista em literatura para crianças e jovens, para quem já escreveu dezenas de livros, muitos deles premiados, como Letras de Carvão. Ministra oficinas e cursos por toda Colômbia, participando ativamente do fomento à leitura como direito de todo cidadão.

OFICINA 1

“TIRA LETRA... VEM PALAVRA”

LUZIA	Luzia lia
LUZ..	na luz da lua
LU..A	Lia, lia
L..IA	... e ia!

(Bartolomeu Campos Queirós. Diário de Classe. Moderna, p. 30-31)

O
estudante escreve seu nome e começa a retirar letras, sem mudar a sua ordem, formando assim novas palavras.

O lugar das letras retiradas é substituído por espaço pontilhado.

* Com as palavras que surgem da palavra geradora é possível imaginar um texto

Não é preciso usar todas as palavras encontradas e nem respeitar a ordem em que aparecem.

Agora é só produzir o poema!!

(Atividade adaptada do livro “A poesia vai à escola”. Neusa Sorrenti)

“Se olho demoradamente para uma palavra, descubro dentro dela outras tantas palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge, algumas vezes a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre novas que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve.” (Queirós, 1992, p. 5)

“IMAGEM E PALAVRA”

O professor selecionará algumas gravuras e permitirá que os estudantes escolham as imagens. (explorar na oralidade os detalhes observados). Definir uma imagem e desenvolver no coletivo. Em seguida, fazer duas listas, escrevendo na primeira os nomes dos seres ou objetos que aparecem na gravura (substantivos). Na segunda lista, atribui qualidades aos substantivos por meio de expressões evocadas pela imagem. O estudante, poderá desenvolver também a atividade de forma individualizada, de acordo com o seu desenvolvimento.



SUBSTANTIVOS (nomes)	QUALIDADES
menino cuidadoso corujinha perdida ninho quentinho caixinha	de bom coração, fora do ninho, improvisado, de papelão

CORUJINHA

Um menino de bom **coração**

Arruma com todo **cuidado**

Uma caixinha de **papelão**

Pra ser um ninho

Improvisado.

Corujinha fora do ninho

Machucada, com certeza

Tem saudade de seu **lar.**

Ela pia, num sussurro, no ouvido do menino, um recado **singular:**

-Menino de olhos doces

Cuide desta **corujinha**

Mas que seja bem depressa.

Pois sua mãe já não **aguenta**

Há três dias sem dormir, no galho da gameleira,

Esperando a **filhinha**

Que se perdeu, **coitadinha**, numa tarde **nevoenta!**

(Neusa Sorrenti. Inédito)

Com a mediação do professor duas listas poderão ser elaboradas, sendo uma com substantivos e outra com adjetivos, com ênfase na profundidade do conteúdo de acordo com o desenvolvimento do grupo.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

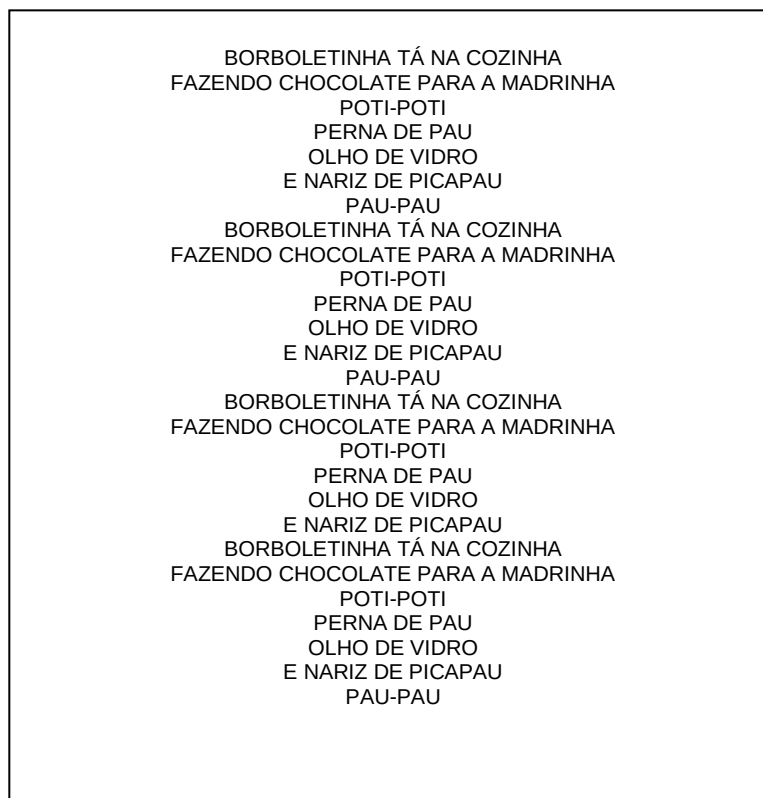
APLICABILIDADE

Agora é a sua vez... escolha juntamente com o seu grupo de professores, uma gravura e observe os detalhes. Faça uma lista com os substantivos encontrados e outra com os adjetivos. Em seguida elabore um poema, para posterior socialização entre os pares.

OFICINA 2 – ALFABETIZAÇÃO

JOGOS E BRINCADEIRAS

Objetivo: Despertar nos estudantes por meio dos jogos a motivação, expressividade, imaginação, linguagem comunicativa, atenção, concentração e o raciocínio lógico para o processo de alfabetização.



APLICABILIDADE

O professor poderá cantar a parlenda coletivamente e realizar a leitura de ajustes com os estudantes.

Em seguida solicitar que identifique algumas palavras fontes, indicadas pelo professor (sugestão: BORBOLETINHA- CHOCOLATE- COZINHA)

Ao observar as palavras indicadas irá orientá-los para que descubram quais palavras podem ser encontradas dentro das palavras fontes.

Após serem encontradas fragmentarão as palavras fontes em sílabas, para a confecção de novas palavras.

Em duplas reconstruirão o texto da parlenda, substituindo as palavras fontes por outras de mesmo sentido, que apresentem rimas.

BINGO DE PALAVRAS

BINGO DE SÍLABAS

BINGO DE LETRAS

JOGO DO AUDITÓRIO

-Professor descreve pistas sobre a palavra do texto, de acordo com o contexto explorado.

Ex.: Cômodo da casa utilizado para preparar os alimentos.

COZINHA

Alimento saboroso, utilizado no leite e no bolo.

CHOCOLATE



SUGESTÃO DE BRINCADEIRA

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Atividade: Segmentação de sílabas - Nível 3

Instruções: Nesta atividade as crianças deverão permanecer sentadas em círculo e uma das crianças deverá segurar uma bola. A criança que está com a bola pensa em uma palavra, mas não a verbaliza e ao jogar a bola para um colega deverá dar a primeira sílaba da palavra que pensou. Os amigos devem tentar adivinhar a palavra. Pode sair uma palavra diferente da que a primeira criança pensou, mas tudo bem, está valendo, desta forma estimulamos o acesso ao vocabulário.

Exemplo: A criança que está com a bola joga-a para o colega e diz SO, ao pegar a bola a criança pode pensar em PA ou FÁ, se ela verbalizar o PA por exemplo, teremos uma palavra formada SOPA. O professor pode ainda questionar: Alguém pensou em outra palavra que começa com "SO"?



Após a realização da brincadeira, o professor poderá juntamente com os estudantes, confeccionar uma lista de palavras, relacionando as composições formadas durante a brincadeira. De acordo com o desenvolvimento do grupo, poderá também classificar as palavras pela quantidade de sílabas.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

(Sexto ao nono ano)

JOGO: STOP!!!

Vence o jogo quem primeiro relacionar corretamente as figuras com as palavras. PARTICIPANTES: em dupla ou quarteto.

COMPONENTES: 4 cartelas diferentes contendo oito palavras (sem as figuras); 32 figuras.

REGRAS: cada jogador recebe uma cartela (as cartelas dos jogadores devem ser diferentes) e um envelope com 8 figuras; cada jogar deve relacionar a figura com a palavra correspondente; quando o jogador relacionar todas as palavras e figuras deve falar “Stop!”, em seguida, o educador confere com os outros jogadores se está correta a ordem (figura e escrita), caso não o jogo continua; ganha o jogo quem primeiro relacionar todas as palavras e figuras.

PALAVRAS DAS CARTELAS: tesoura, pincel, avião, bolo, pé, caneca, cadeira, geladeira; sofá, sol, bicicleta, carro, garrafa, telefone, dominó, pente; mão, moto, chave, camisa, sabonete, panela, dinheiro, café; pão, mesa, torneira, cama, ventilador, galinha, celular, parafuso.

PRODUÇÃO TEXTUAL

HISTÓRIA FANTÁSTICA

O professor poderá organizar os estudantes em quatro grupos e distribuir para cada grupo 5 palavras referentes a um conto (ou outro gênero textual à escolher), considerando que uma das palavras será inédita ao contexto da história clássica.

Solicitará que coletivamente reelaborem a história, incluindo a nova palavra no enredo dos acontecimentos.

EX: BRANCA DE NEVE- SETE ANÕES - MAÇÃ- BRUXA- COMPUTADOR

Em seguida 3 integrantes de cada grupo farão o reconto oral, sendo o primeiro responsável pela introdução, o segundo pelo desenvolvimento e o terceiro pela conclusão.

ENCENAÇÃO

A encenação da história poderá ser organizada, de modo que 1 integrante seja o narrador e os demais, os personagens.



Após a encenação em cada grupo haverá um narrador e um escriba, para realizar o registro da história. Importante ressaltar que poderão deixar fluir a imaginação e que não deixem de descrever cada detalhe...

Sugestão para a organização dos aspectos da história antes da elaboração do texto:

TÍTULO DA HISTÓRIA: _____

PERSONAGENS	QUANDO ACONTECE A HISTÓRIA?	ONDE ACONTECE A HISTÓRIA? (DESCRIÇÃO DO LUGAR)	COMO SE INICIA A HISTÓRIA?	QUAL O MOMENTO MAIS ENVOLVENTE DA HISTÓRIA? (CLÍMAX)	COMO SE ENCERRA A HISTÓRIA?

REVISÃO DO TEXTO

Cada produção poderá ser revisada coletivamente com a mediação do professor, de modo que haja um aspecto específico da linguagem escrita a ser observado, em cada ocasião (temporalidade, ortografia, coesão, sequência dos fatos, pontuações etc).

JOGO: Ludicidade na prática

UNIDUNITÊ

Todo o grupo poderá se organizar em um grande círculo e posicionar as mãos para o início da brincadeira.

Ao cantar a música, o participante contemplado com a expressão “o escolhido foi você...”, falará uma palavra relevante às aprendizagens do encontro de formação, referente a “Ludicidade e Aprendizagem”.

