



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA**

GABRIELLE FERREIRA DE CARVALHO

**HERDEIROS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS POSSÍVEIS ENTRE
PROFESSORES E DIRIGENTES DA REDE MUNICIPAL DE MAGÉ**

**Rio de Janeiro
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA**

GABRIELLE FERREIRA DE CARVALHO

**HERDEIROS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS POSSÍVEIS ENTRE
PROFESSORES E DIRIGENTES DA REDE MUNICIPAL DE MAGÉ**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.
Orientador: Prof^a: Elaine Constant Pereira de Souza

**Rio de Janeiro
2018**

GABRIELLE FERREIRA DE CARVALHO

**HERDEIROS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS POSSÍVEIS ENTRE
PROFESSORES E DIRIGENTES DA REDE MUNICIPAL DE MAGÉ**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.
Orientador: Prof^a: Elaine Constant Pereira de Souza

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Elaine Cosntant Pereira de Souza – UFRJ

Professor (a) Convidado (a): Reuber Gerbassi Scofano – UFRJ

Professor (a) Convidado (a): Ana Paula de Abreu Costa de Moura - UFRJ

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais que foram fundamentais na minha jornada acadêmica, a minha vó Neuza, aos meus colegas de trabalho e faculdade que tanto me incentivaram ao longo de todos os períodos acadêmicos e aos professores e futuros professores da educação básica.

*“Um dos maiores danos que se pode causar
a uma criança é levá-la a perder a confiança
na sua própria capacidade de pensar”.*
(Emília Ferreiro)

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado motivação e sustento durante toda a caminhada acadêmica.

Agradeço aos meus pais e a minha vó Neuza que se fizeram presentes e auxiliaram em todos os momentos, pois compreenderam a importância do ensino superior e me acompanharam desde o início na UFRJ. Também apoiaram a minha mudança de curso para pedagogia e, da mesma forma, contribuíram para que conseguisse chegar ao final, uma vez que muitos sabem o quanto é difícil à permanência na faculdade e sem eles nada disso seria possível.

Agradeço aos meus colegas de curso que tanto me incentivaram, mas em especial agradeço a Bruna Dias que se fez presente em todos os momentos, porque me auxiliou e incentivou sempre que se fez necessário. Ao Jonatã que, ao longo de todo esse trabalho, esteve presente contribuindo para o meu crescimento acadêmico e profissional. Muitas vezes dialogou sobre o tema, me orientou e partilhou de todo seu saber acadêmico.

Agradeço a Tânia Amorim por ter sido parceira em todos os períodos acadêmicos e por ter dividido grandes momentos na faculdade, com toda troca de experiências profissionais, enfim, por cada diálogo, cada debate e principalmente por cada incentivo.

Agradeço a minha orientadora Elaine Constant por toda paciência, cuidado, incentivo e admiração por todo o meu trabalho, porque se fez presente nas minhas demandas profissionais. Também contribuiu e enriqueceu o meu trabalho pedagógico e me mostrou a importância de saber avaliar e como avaliar um aluno. Agradeço por toda humanidade e compreensão desta professora que tanto incentiva a prática docente.

Resumo

Este trabalho está inserido em uma análise sobre minha prática pedagógica em sala de aula, com uma turma de 3º ano de escolaridade, no ano de 2018, e com alunos sem apropriação dos códigos da leitura e escrita no município de Magé. O objetivo deste estudo é compreender os motivos que favoreceram a “aprovação automática” na organização de um sistema por ciclos, compreendendo as práticas docentes diante do analfabetismo. Da mesma maneira, buscou-se identificar o “papel” esperado por um professor, no momento que ensinava uma turma marcada por muitos desafios na alfabetização escolar. Este trabalho foi elaborado a partir de uma análise documental, assim como a partir das sondagens das escritas espontâneas dos alunos realizadas durante o ano letivo. Diante da inquietação com o tema, surgiu à reflexão sobre a organização por ciclos no país e a necessidade de conhecer os conceitos trazidos em âmbito municipal. Para isso, foi importante um panorama da trajetória dos ciclos no país, compreendendo a sua importância para o processo de alfabetização. Da mesma forma, para entender o ciclo, foi realizada uma análise sobre as propostas curriculares e dos Planos Municipais de Educação da rede. Tais documentos auxiliaram na reflexão sobre que tipo de práticas esperadas pelos professores com o ciclo. Por fim, há uma análise sobre o desenvolvimento de escrita espontânea dos alunos, ao longo de um ano, baseada nas concepções de níveis conceituais de escrita e da psicogênese de Emília Ferreiro. O estudo mostrou algumas incompreensões que o ciclo acarretou na avaliação da aprendizagem dos alunos, pois alguns chegaram ao fim ano sem se apropriar da alfabetização escolar. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada para os professores que lidam com a alfabetização, bem como da compreensão acerca das avaliações formativas, em especial, diagnósticas e mediadoras, durante tanto a organização como a implementação do ciclo como proposta curricular e pedagógica.

Palavras-chaves: ciclo; alfabetização; aprovação automática; formação continuada;

Sumário

Introdução.....	08
Capítulo 01.....	10
CICLO NO BRASIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM.....	10
1.1 Ciclos: as tentativas para lidar com os desafios com repetência e evasão escolar.....	10
1.2 Avaliando o ciclo: necessidade de compreender a relação com a Aprendizagem.....	18
1.3 Psicogênese da língua escrita: alguns caminhos para avaliação Formativa.....	21
Capítulo 02.....	26
AS POLÍTICAS DE CICLO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ: ALGUMAS INTERPRETAÇÕES E DESDOBRAMENTO NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR.....	26
2.1 Políticas de alfabetização em município da Baixada Fluminense.....	26
2.2 Alfabetização no município de Magé: alguns desafios para alunos e professores.....	30
Capítulo 03:	38
OS HERDEIROS DO CICLO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ: RECONSTRUINDO AS TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS NA ALFABETIZAÇÃO.....	38
3.1 Uma turma e muitos desafios: estreando na alfabetização.....	38
3.2 Os desafios com a escrita: vivenciando a psicogênese da escrita e a avaliação formativa.....	39
3.2.3.3 Sou favorável ao ciclo de alfabetização?.....	49
Considerações finais.....	51
Referências.....	53

Introdução

O tema deste estudo é o ciclo de alfabetização e minha inquietação pelo tema surgiu da experiência, em sala de aula, na rede pública de Magé. Ao longo dos anos de trabalho, venho me deparando, cada vez mais, com crianças chegando ao fim do ciclo de alfabetização sem estarem com a alfabetização consolidada, principalmente, por se tratar de crianças remanejadas de um polo de alfabetização. São alunos que não dominam o sistema de leitura e escrita, ocasionando possíveis reprovações pós-ciclo.

Todo ano recebo alunos oscilando entre os níveis de leitura e escrita. Estes alunos, pelo ano de escolarização em que se encontram, já deveriam estar com a alfabetização consolidada. Neste ano, de 2018, dediquei meu trabalho para uma turma de 3º ano e é essa análise neste estudo.

É importante ressaltar que busco mostrar os “herdeiros” do ciclo de alfabetização, ou seja, aqueles alunos que, em algum momento da sua escolarização, passaram pela perspectiva curricular. Uso o termo “herdeiros”, uma vez que, desde 2017, houve uma ruptura com o ciclo no município de Magé e, assim, retornou para o sistema de seriação. Contudo, a passagem destes alunos pelo ciclo, trouxe algumas consequências para os alunos.

Assim sendo, o objetivo deste estudo é compreender os motivos que favorecem uma “aprovação automática” por meio da organização escolar de ciclos no município de Magé, compreendendo as práticas docentes diante do analfabetismo absoluto. Da mesma forma, identificar o papel do professor no momento em que ele encontra uma turma em processo de alfabetização.

Este estudo está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo busco trazer um panorama da organização por ciclos no Brasil, trazendo para o debate autores importantes e que discutem o tema desde a implementação no Brasil, tais como: Barreto e Mitrulis (2001), Mainardes (2010) e Fernandes (2003, 2008, 2009). Esses autores são fundamentais para compreender o surgimento do ciclo, os objetivos da proposta como uma política pública, bem como das consequências no processo de escolarização. Ainda neste capítulo, trago também a importância da avaliação formativa no ciclo e as contribuições do construtivismo, sócio interacionismo e a psicogênese de Emília Ferreiro. Esses estudos contribuem para

compreensão acerca do ciclo de alfabetização e a organização do trabalho pedagógico dentro desta proposta curricular.

No segundo capítulo, faço uma análise do ciclo no município de Magé, a partir dos Planos Municipais de Educação e das propostas curriculares, como dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), porque trazem alguns dados importantes sobre um possível “fracasso” na educação municipal, considerando a implantação do ciclo.

O terceiro capítulo é baseado na minha experiência em sala de aula. Neste trago algumas escritas espontâneas dos alunos, fazendo uma análise baseada nos níveis de escrita de Emília Ferreiro. Busco mostrar que estes alunos possuíam dificuldades de escrita, bem como os avanços que tiveram no processo de escolarização durante os meses de maio a setembro. Neste capítulo, trago também uma reflexão sobre a importância de se compreender o ciclo para que se chegue a uma alfabetização de qualidade.

Esse trabalho foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi participante e as técnicas de coleta de dados utilizadas foram:

- a) A análise documental do município de Magé, buscando compreender o conceito de ciclo dentro do município.
- b) Processo de criação dos alunos, através de atividades escritas pelos alunos ao longo do ano de 2018.
- c) Análise final da escrita, identificando as evoluções dentro dos níveis conceituais de cada aluno a partir de cada atividade realizada.

Concluo, mostrando a importância da formação continuada para professores alfabetizadores e a compreensão sobre avaliação formativa.

CAPÍTULO 1

CICLO NO BRASIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM

1.1. Ciclos: as tentativas para lidar com os desafios com repetência e evasão escolar

Para discutirmos a temática central do trabalho é preciso compreender a trajetória da organização por ciclos no Brasil, compreendendo os motivos que levaram a criação de diferentes sistemas de perspectiva curricular no país desde o ano de 1920. Neste período, surgiram as primeiras discussões sobre as promoções automáticas e a introdução dos diferentes ciclos dentro da educação brasileira.

É importante salientar que o debate sobre ciclos no Brasil se consolidou nos anos de 1980 com a implantação dos CBA (Ciclo Básico de Alfabetização). Antes desse período se discutia propostas de promoção ou progressão automática.

A promoção automática, também denominada por alguns autores de aprovação automática, se refere à forma como os alunos serão promovidos ao longo de sua escolaridade (Fernandes, 2008, p.54). Nesse sentido, a aprovação automática significa que o aluno progride para o próximo ano escolar, independente do resultado de suas avaliações dentro do mérito escolar. Também é importante ressaltar que implementar a reprovação automática em um sistema educacional, não significa organizar um sistema em ciclos. Ambas as propostas, podem ocorrer dentro de um regime seriado. Dessa forma, a aprovação automática e o ciclo não se coadunam, porque a adoção de uma aprovação, sem apropriação do conhecimento, não implica em uma real implementação da organização por ciclos.

Os primeiros rumores de reverter a educação seriada¹ no Brasil surgiu com os altos índices de repetência que causavam prejuízo e limitavam as vagas ofertadas para o 1º ano do ensino fundamental. Em 1920 Sampaio Dória² já pensava uma forma de romper com a educação seriada, para ele a repetência era uma das maiores causas do abandono escolar e do analfabetismo no Brasil, que impactavam diretamente no processo de modernização do país. Mas naquela década havia uma falta de recursos econômicos muito grande para o ensino público e não havia vaga

¹ Regime escolar organizado por séries, que promove o aluno de uma série para outra baseada no seu desempenho. (Mainardes, 2010)

² Diretor de instrução pública de São Paulo, autor da reforma educacional Sampaio Dória.

para toda a população se alfabetizar. Como saída para abertura de vagas e alfabetização da população, Dória propôs que nenhum aluno do 1º ano pudesse ser reprovado.

Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados. (Sampaio Dória, 1923, p.25 apud Knoblauch, 2004)

Em 1920, como não havia muitas vagas no ensino público, e ainda sem garantida a universalização do ensino, bem como a obrigatoriedade escolar, a proposta de Dória era que a população conseguisse se alfabetizar. Assim, a proposta girava em torno da aprovação automática dos alunos, uma vez que estes eram aprovados, as vagas, para o ano seguinte, estariam disponíveis para novos alunos.

Cabe ressaltar que essa proposta de ensino era para o estado de São Paulo. Nesse período ainda se discutia a escola gratuita no estado. Por conta dessa reforma de ensino, Sampaio Dória propôs, ao governo paulista, reduzir de quatro para dois anos o tempo de escolaridade dos alunos. A alegação era de que dois anos seriam tempo suficiente para se alfabetizar e que um professor “eficiente” alfabetizaria uma criança em seis meses. A Reforma de Dória não durou muito em São Paulo. Assim, a discussão sobre a repetência e o fracasso escolar continuaram nos anos seguintes em todo o país com o surgimento da Escola Nova.

Durante as décadas de 1930 e 1940 ainda havia uma discussão sobre os altos índices de repetência e fracasso escolar. O movimento escolanovista já discutia propostas para romper com a seletividade do sistema de ensino. Entretanto, a discussão sobre repetência e promoção automática foi impulsionada nos anos subsequentes da década posterior.

Nos anos de 1950, o debate sobre ensino em ciclos se expande no país, em especial, após a Conferência Regional Latino Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, realizada pela Unesco. Nessa conferência foi comprovado, através de dados da Unesco, que a reprovação escolar ocasionava gastos maiores para educação. Quando o aluno é reprovado, perde-se o que foi investido e gera-se um gasto maior para o ano seguinte. Outro fator decorrente da reprovação era a estagnação e ocupação de vagas que poderiam suprir a demanda de matrículas.

Novamente utilizou dados da Unesco para afirmar que 15% de reprovações significavam um aumento de 21% no orçamento para a educação. Ao lado disso, apresentou um outro problema da reprovação que é a estagnação, ou seja, alunos que reprovavam nas séries iniciais e ocupavam a matrícula de outros alunos. Segundo ele, se não houvesse reprovação a matrícula existente em 1954 no Estado de São Paulo seria suficiente para atender todas as crianças em idade escolar. (Knoblauch, 2004, p. 33)

Ainda a década de 1950, a UNESCO recomenda a implementação da promoção automática como uma forma de combate aos altos índices de repetência, pois era preciso criar meios para que as taxas de aprovação aumentassem e das evasões diminuíssem. Assim, poderia ser também uma forma de redução da seletividade da escola. Autoridades educacionais da época e os governantes entendiam que, implementando um sistema que promovesse os alunos, se conseguiria reduzir os gastos com educação e o desperdício de recursos financeiros.

Em 1957, o presidente do país Juscelino Kubitschek aprovou o regime de progressão automática, comparando-o a regimes implementados em outros países e que obtiveram êxito. Para esse político, a progressão automática seria o caminho para o progresso, bem como a redução dos gastos públicos.

Nos anos de 1960 e 1970, as discussões sobre progressão automática recebem o nome de aprovação automática. Agora tinham como intuito combater a repetência escolar e que continuava a crescer no país. Segundo Barreto e Mitrulis (2001, p.6), durante a década de 1960, o país passou por um processo de “Repetência Branca”, porque disfarçava os índices de repetência por meio da evasão escolar.

Nos anos de 1970, foi proposta uma alteração curricular e flexibilização do tempo na tentativa de diminuir os índices de repetência. Com isso, iniciou-se um debate no país sobre como o ensino público era excludente com as camadas menos favorecidas. Estudos da época associavam a repetência e o fracasso escolar ao nível sócio econômico da população, pois acreditava-se que crianças pobres levavam um tempo maior dentro do processo de alfabetização, uma vez que não traziam consigo conhecimentos culturais que seriam auxiliares no processo de ensino.

Ao final dos anos de 1970, percebeu-se que a proposta da aprovação automática gerou uma queda nos indicadores de qualidade do ensino público,

principalmente nos estados do Rio de Janeiro e Santa Catarina. Com a preocupação do fracasso escolar e da dificuldade em alfabetizar as crianças são implementados, em alguns estados, o Ciclo básico de Alfabetização (CBA).

Em 1980, dá-se o surgimento dos ciclos básicos de alfabetização e tinham como público alvo as séries iniciais do ensino fundamental. Foi através de congressos e fóruns de educação que o debate sobre ciclos foi se expandindo no Brasil. Contudo, cada região do país compreendeu e instituiu o ciclo de aprendizagem (ou de alfabetização) de uma forma diferente. Contudo, todas as discussões sobre ciclo chegavam a um consenso de que a educação era excludente e as formas de avaliação, por vezes, acabam por acentuar esse processo dos alunos na escola. Então, as discussões do ciclo e de novos modelos de se avaliar a aprendizagem surgem como uma forma de combate à evasão e ao fracasso escolar.

Vale destacar que ciclo básico de alfabetização é uma proposta que permite juntar os anos iniciais do ensino fundamental, em geral, com a duração de três anos, porque a alfabetização passa a ser um direito da criança e ser compreendida a partir do ritmo de cada criança, respeitando o tempo para o processo de apropriação da leitura e da escrita. O ciclo básico de alfabetização se baseia na ideia de que era fundamental respeitar o tempo de aprendizagem da criança.

A partir da redemocratização do país, ainda nos anos 1980, o ciclo de alfabetização passou a ter destaque em âmbito nacional como uma forma de reestruturar o sistema educacional. Foram pioneiros na estruturação de um ciclo básico de alfabetização os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Essas propostas buscavam melhor desempenho escolar. Assim, os estados passaram a adotar outras propostas avaliativas que pudessem abolir a avaliação normativa (ou somativa), pois seu objetivo era chegar a um resultado, promovendo ou reprovando os alunos. Nesse sentido, o ciclo buscava valorizar o que o aluno havia aprendido, considerando os avanços e as limitações.

Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Tendo sido uma medida originária da administração, a proposta era que houvesse um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implementação. (Barreto; Mitrulis 2001 p.112)

A forma como o currículo seriado foi estruturado, naturalizava a repetência escolar e não compreendia as limitações de cada aluno, assim como não levava em conta o que foi aprendido, mas o que não foi aprendido. Embora o aluno avançasse no processo de alfabetização, mas não estivesse em um nível em que o professor considerasse adequado, o aluno deveria retornar ao processo inicial, como se ele não tivesse absorvido nenhum tipo de conhecimento no ano.

Como já citado, alguns modelos de ciclos foram implementados nos estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Cada estado tem interpretação própria de ciclo escolar e a forma de estruturação curricular para esta proposta.

No município do Rio de Janeiro, no início dos anos 1990, foi criado o “bloco único”, este era um modelo que juntava os antigos C.A (classes de alfabetização) as séries iniciais do ensino fundamental, formando-se assim um bloco único com duração de 5 anos, mas essa proposta não durou muito tempo.

Em São Paulo, em 1992, foi implantado o ciclo dividindo os oito anos do ensino fundamental em três ciclos (ciclo inicial – 1ª a 3ª série, ciclo intermediário – 4ª a 6ª série e ciclo final – 7ª e 8ª série). Nesse modelo, a reprovação só poderia ocorrer ao final de cada ciclo, podendo repetir somente o último ano correspondente ao ciclo em que se encontrava.

Em Porto Alegre, em 1995, foi implantada a Escola Cidadã. Esta surgiu como um projeto de redemocratização do Estado. A proposta foi criada por meio de uma constituinte escolar, no qual todos os setores da comunidade escolar se reuniram para discutir a nova estruturação. Essa organização foi feita por idade escolar, considerando: ciclo da infância 6 – 8 anos, ciclo da pré-adolescência 9 – 11 anos e ciclo da adolescência 12-14 anos.

Em Belo Horizonte, em 1995, foi implantada a Escola Plural. Esta foi criada para intervir no interior das escolas através dos projetos políticos pedagógicos. Também segue o mesmo modelo de ciclo (de formação por idade) da Escola Cidadã.

Os ciclos sofrem alterações em cada rede de ensino. Nesse sentido, não se trata de um sistema unificado e isso ocorre por se tratar de uma política educacional. Mainardes (2010) afirma que:

Como qualquer política educacional, a organização da escolaridade em ciclos pode ser também contraditória e formada a partir da combinação de diferentes influências, tais como: dos partidos políticos no poder, das condições financeiras e de infraestrutura, da trajetória das políticas já implementadas na rede, do nível de conhecimento especializado das equipes de gestão educacional, entre outros aspectos. As decisões acerca do formato da política não são neutras ou aleatórias. Os ciclos, como qualquer outra política educacional, fundamentam-se em determinadas concepções, as quais se apoiam em um determinado projeto histórico de sociedade.” (Mainardes 2010 p.65)

Mais uma vez, cada estado compreendeu o ciclo a partir de uma perspectiva diferenciada. Dessa forma, estruturados de formas diferentes, mas o objetivo com o mesmo: “diminuir os índices de repetência e evasão escolar”.

Ao longo dos anos, a discussão sobre ciclos foi se intensificando no Brasil e passou a ser, para alguns autores, uma proposta de reversão da exclusão social. Da mesma maneira, houve certo embate sobre a criação do ciclo por alguns autores, porque consideravam uma “proposta de educação pobre para os pobres” (Mainardes 2010) e estava relacionada ao processo de aprovação automática ou promoção automática, em especial, para combater os altos índices de reprovação escolar.

Percebe-se que a organização por ciclos, acabou por se tornar um sistema intermediário entre a seriação e a aprovação automática. Os ciclos possibilitam que a criança avance e o desempenho seja acompanhado durante todo o processo escolar. No término da proposta, se a criança não tiver alcançado os objetivos básicos (ou fundamentais), a mesma é retida para realizar a último ano do ciclo.

É importante dizer que os ciclos buscam romper com a classificação do conhecimento e dos processos de ensino. Segundo Arroyo (2007), a seriação possui uma “lógica classificatória, seletiva, excludente, em que operam as avaliações e as provas.” (p.19) O que acaba por criar rótulos para os alunos, uma vez que eles não possuem o mesmo tempo que outros para aprender.

Voltando a década de 1990, partir de 1996, com a aprovação da LDB nº 9.495/96, os ciclos surgem como uma proposta alternativa a seriação, embora já tivessem sido implantados em alguns estados.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. §1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos

situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.” (BRASIL, 1996)

Com a aprovação da atual LDB, o ciclo passa a ganhar um caráter legal no país, ampliando os debates sobre sua organização e estrutura curricular. Contudo, como a LDB não especifica o tipo de ciclo que pode ser usado, bem como não caracteriza “o que é um ciclo”, a multiplicidade de conceitos ainda gera muitos conflitos de pensamentos e ideais entre os professores, pois estes não conhecem ou não conseguem compreender a proposta.

Ainda hoje a proposta do ciclo provoca debates entre professores. A proposição do ciclo provoca crise sobre a identidade profissional do professor, porque precisa romper com a racionalidade da seriação para compreender a proposta. Assim, precisa trabalhar de uma forma diferente da qual aprendeu na trajetória profissional. Vários professores ainda associam o ciclo com a aprovação automática e não conseguem ampliar as metodologias de trabalho e acabam resistindo em romper com as concepções ligadas à seriação.

Já ciclo atual tem como objetivo proporcionar aos alunos e professores novas aprendizagens. E nessa proposta, em especial, para os professores, prevê a oportunidade de formação continuada para ampliar suas práticas profissionais.

Da mesma forma, outra característica do ciclo é o tempo para aprendizagem, pois se dá uma oportunidade maior ao aluno, porque se considera a progressão da aprendizagem. Supõe que no ano seguinte, o aluno será capaz de continuar seu processo de construção do conhecimento. A ampliação do tempo para o aluno, mas não para o professor, para que este não acomode o processo de aprendizagem. A ampliação do tempo, não significa mais deixar para o próximo “só” e esperar que no próximo ano o aluno aprenda. Novas orientações entendem que o professor precisa buscar práticas significativas que auxiliam o aluno e favoreçam a aprendizagem diante do ciclo. Isso se justifica, porque o ciclo tem por objetivo garantir uma melhor forma de aprendizagem para o aluno e, para isso, é preciso que se respeite seu tempo, ritmo, espaço escolar e cultural. Dessa forma, não há como “nivelar”, como no regime seriado, todos os alunos de uma turma. No ciclo de alfabetização, não se pretende turmas padronizadas ou homogêneas.

Para que o ciclo de alfabetização obtenha êxito é necessário que “a mentalidade alfabetizadora” (Pinheiro, 2007 p. 118) mude para ensinar. A cartilha

não é o único recurso didático necessário para fazer o ciclo. Da mesma maneira, a equivocada ideia de que se precisa “levar três anos para alfabetizar” e consolidar esse processo. É necessário que o professor alfabetizador tenha conhecimento das metodologias para trabalhar, pois para alfabetizar não é necessária uma “receita de bolo”, porque, não se alfabetiza somente com um método ou um livro. É preciso avaliar as necessidades trazidas pelos alunos e compreender que não se trata de “massificar” o ensino da leitura e escrita. A alfabetização precisa criar as possibilidades de aprendizagem.

Sabe-se que a alfabetização é fundamental na vida do ser humano. É um direito básico e, para que ocorra, é necessário um conjunto de fatores. Assim, não adianta somente mudar a estruturação do sistema de ensino, mas supõe oferecer qualidade estrutural, formação continuada para professores, materiais didáticos. Isso está ligado à ideia de que a base da alfabetização é o professor e se este não se apropria ou não “acredita” na proposta de ciclo, não levará adiante uma proposta que valorize a criança e a aprendizagem.

Para Pinheiro (2007) “de nada adianta a adoção de ciclos se a mentalidade continua seriada. Aliás, mascarar a seriação, adotando a organização por ciclos apenas no papel, é talvez um dos maiores equívocos praticados nas escolas.” (p.118) Ou seja, não há possibilidades de se trabalhar com a perspectiva do ciclo, se o professor não compreende que trabalhar “em ciclo” significa dar mais ênfase as formas de aprendizagem. Isso pressupõe entender que a criança tem “seus períodos” e estas também estão relacionadas às suas fases de desenvolvimento. Ocorre que a compreensão sobre a organização de sistema de ensino, ainda é muito equivocada, porque a “mentalidade seriada” está entranhada nas práticas dos professores e que veem o ciclo como uma forma de aprovação automática, daí muito se defende ainda o regime seriado.

Contudo, para que o professor se familiarize com a proposta, necessita romper com o pensamento de que “ele” é o centro do processo de aprendizagem e passe a se considerar como um mediador de conhecimento. Para Pinheiro (2007), o professor deve “abandonar conceitos e práticas tradicionais de alfabetização e enveredar por um caminho que se caminha junto com o aluno é abrir mão do confortável papel de detentor do saber” (p.119).

Por tudo isso, a organização por ciclos ainda possui muita resistência por parte dos professores, porque há dúvidas sobre seu funcionamento, assim como

trabalhar dentro dessa perspectiva curricular. A situação ainda se torna mais complexa, porque é uma perspectiva associada à progressão continuada, portanto, com a avaliação formativa. Mas o que se vê é que alguns professores não conhecem as teorias acerca da avaliação formativa e, constata-se, ao final do ciclo, um alto índice de reprovação.

As mudanças, na forma de avaliar os alunos, foram fundamentais para reestruturar o ciclo de alfabetização, em especial, a partir da avaliação formativa³ e mediadora⁴. Toda criança é capaz de aprender, e para que uma aprendizagem ocorra de forma significativa, é necessário que se crie condições para isso. Que seja ofertada a criança formas de se desenvolver e aprender. Sendo assim, é preciso utilizar uma avaliação, cujo objetivo seja avaliar observando a forma como a criança produz os conhecimentos e o processo de aprendizagem.

Enfim, o “método” de alfabetização da seriação não se mostra mais importante no atual contexto educacional, mas ainda está muito enraizado nas escolas. É necessária uma ruptura com as práticas tradicionais para que haja espaço para conhecer novos ou caminhos ou “métodos”. Isso significa compreender outras formas de avaliação. Estas poderão favorecer variadas metodologias e maneiras de intervenção pedagógica para auxiliar o aluno. A alfabetização precisa partir do interesse do aluno pelo conhecimento, contudo, o professor pode criar um “clima” a aprendizagem mais significativa na sala de aula.

1.2. Avaliando o ciclo: necessidade de compreender a relação com a aprendizagem

Há duas concepções de ciclos e que apresentam características diferentes no Brasil. A primeira são os ciclos de aprendizagem e que têm ênfase na progressão automática, mas conforme estudos, não apresentam melhorias para o currículo e avaliação escolar. A segunda, os ciclos de formação, têm um caráter mais baseado na psicologia do desenvolvimento e propõe um olhar mais humano sobre as fases da criança. Da mesma forma, propõe medidas mais estruturais no ensino, principalmente nas formas de avaliação para os alunos.

³ “Uma avaliação formativa deve ter como sede principal os fins da instituição, o que pressupõe a necessidade de compreender os meios para atingi-los.” (Teixeira e Nunes 2008, p.109)

⁴ Uma avaliação mediadora “tem como principal enfoque mediar e intervir de modo que ajude o aluno a progredir e superar as suas dificuldades.” (Teixeira e Nunes 2008, p. 111)

O debate, durante a implementação dos ciclos no Brasil, foi muito importante para definir algumas formas e usos dos instrumentos de avaliação. O ciclo de formação traz uma nova concepção de avaliação, porque ela passa a ser formativa e diagnóstica⁵, uma vez que valoriza um viés construtivista e dando ênfase aos processos educativos. Segundo Barretto e Mitrulis (2001):

A ideia da avaliação reduzida à medida de rendimento, tão fortemente associada aos resultados da aprendizagem e largamente explorada pelas vertentes comportamentalistas, cedeu espaço a uma atenção especial aos processos educativos e deu lugar a um enfoque mais descritivo sobre o modo como operavam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno. (Barretto e Mitrulis 2001, p. 113)

Os ciclos, em especial, de formação, apresentam uma proposta interessante de desenvolvimento do aluno, mas, alguns professores não conseguem compreender as formas de avaliação da proposta. Assim, sua concepção acaba por reproduzir práticas que não condizem com uma forma de avaliação formativa. A compreensão é que o ciclo é um regime de aprovação automática e acabam não valorizando o processo de apropriação do conhecimento vivido pelo aluno.

Segundo Barretto e Mitrulis (2001), essas interpretações acabaram por transformar o ciclo em rotinas burocráticas. A avaliação, tendo o relatório de aprendizagem como instrumento avaliativo, terminou por constituir em um registro muito pobre das efetivas avaliações dos alunos feitas pelos professores no cotidiano escolar. Ou seja, o preenchimento de relatório avaliativo acabou se tornando um processo mecânico, no qual as crianças apresentam as mesmas características de desenvolvimento e de processo de aprendizagem. No entanto, o instrumento precisa ser focado no desenvolvimento do aluno e no que precisa ainda ser feito para que este avance.

É importante ressaltar que relatórios, fichas, pareceres descritivos, portfólios não são avaliações e sim instrumentos que auxiliam no “processo de acompanhamento” (Hoffmann, 2012) das crianças. A avaliação mediadora acaba perdendo espaço no meio da burocratização em torno dos instrumentos, há uma preocupação maior em preencher os relatórios normatizando alunos do que com as práticas que podem ser desenvolvidas com a turma.

⁵ A avaliação diagnóstica “é um instrumento do nível de conhecimento que o aluno possui, que visa detectar a presença ou ausência do conhecimento do mesmo. (Teixeira e Nunes 2008, p. 107)

Na concepção de Hoffman (2012), avaliar é um ato de acompanhamento de vida da criança, durante a qual ocorrem mudanças que favorecem o seu desenvolvimento. A avaliação não é e nem deve ter um caráter julgador, não cabe julgar as limitações da criança e sim, através da avaliação, criar práticas educativas que ajudem e aflorem a aprendizagem.

Parece que vêm ocorrendo no ciclo uma falta de entendimento sobre o que é avaliação mediadora. Avaliar no ciclo não é só estar ao lado da criança observando e registrando o que esta faz, mas mediar e, assim, criar propostas de aprendizagem. É identificar as dificuldades e trabalhar a partir delas. Justamente a progressão continuada no ciclo não quer dizer que o professor observará se a criança “não aprendeu” e deixar para que outro professor ensine. Ter um olhar atento e avaliativo sobre a criança é identificar, planejar, reorganizar o ambiente de aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2012) a avaliação é um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação. Assim, é preciso reestruturar as concepções avaliativas no ciclo, investindo na formação continuada para que professores compreendam os sentidos de “avaliar” e como planejar para conhecer avanços e os resultados da sua avaliação.

Contudo, alguns pesquisadores sobre o ciclo consideram que há uma problemática acerca da progressão continuada. Há um embate entre aprender sem repetir e camuflar a não aprendizagem. Isso se dá, porque se trata de uma proposta de aprovação em que o aluno tem um “ciclo” para aprender e só é retido ao final deste. Ocorre que o aluno chega ao final do ciclo efetivamente sem aprender. Este foi avançando os níveis de escolaridade, mas não avançando em níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Isso acaba por ser um processo também de “fracasso” para o aluno.

Para que o ciclo tenha êxito, alguns autores são críticos e apresentam propostas de mudanças, embora semelhantes. Segundo Barretto e Mitrulis (2001):

Sugere, como alternativas, a centralização do processo pedagógico na aprendizagem do aluno envolvendo toda a escola; a capacitação continuada dos docentes; a organização de processos avaliativos consequentes submetendo a escola à heteroavaliação; a busca do apoio dos pais e da comunidade em geral; a organização de laboratórios de aprendizagem e a promoção de eventos motivadores. (Barretto e Mitrulis 2001, p. 125)

Tem hoje uma escassez de propostas avaliativas para enfrentar os problemas recorrentes de leitura e escrita, porque ainda faltam formações continuadas para que professores possam enfrentar as demandas da sua sala de aula.

Da mesma forma, os professores inexperientes assumem as turmas do ciclo de alfabetização e não há uma orientação sobre “como” trabalhar com a perspectiva do ciclo. Além de não ter como dar atenção individualizada para alguns alunos, considerando a superlotação nas salas de alfabetização.

Boa parte dos estudos, sobre o ciclo, apresentam um caráter qualitativo, mas há uma ausência de pesquisas que demonstrem uma avaliação qualitativa dos resultados de aprendizagem. Segundo Barretto, Souza (2005):

Os estudos que se referem aos resultados dos ciclos envolvendo avaliações em larga escala ou aos seus impactos na população escolar, são ainda extremamente escassos e as evidências que produziram não apoiam afirmações conclusivas acerca de suas repercussões sociais e educacionais mais amplas. (Barretto, Souza 2005, p. 667)

Enfim, a qualidade do/no ciclo não está só relacionada à falta de formação dos professores e a superlotação das salas, há um grande descaso por parte das redes que implementam o ciclo. A organização estrutural da escola, a reforma do currículo, aparecem nas redes públicas de ensino, estão estas mais preocupadas em estabilizar dados estatísticos e escolares, assim acabam por transformar o ciclo em um tipo de “correção de fluxo”.

Também há uma falta de comunicação (e grande) entre as instâncias gestoras do ciclo com as escolas. Nesse sentido, os professores desconhecem a proposta e a forma como pode ser desenvolvida na escola. Acaba assim, de maneira superficial e, muitas vezes, distorcida, fazendo com que professores executem uma proposta que desconhecem e com mais aspectos do regime seriado.

1.3. Psicogênese da língua escrita: alguns caminhos para avaliação formativa

Segundo Barreto e Mitruilis (2001), o ciclo teve a influência em correntes construtivistas e sócio interacionistas que vinham ganhando hegemonia no país. Enriquecidas pelas contribuições da sociolinguística e psicolinguística, as primeiras compreensões foram trazidas, sobretudo, pelos estudos de Emília Ferreiro sobre a alfabetização.

A perspectiva construtivista é importante para compreender a aprendizagem do aluno, uma vez que se propõe uma ruptura com as teorias tradicionais sobre a construção do conhecimento e os processos de apropriação de leitura e escrita. Decorrentes de uma decisão, por vezes precipitada, sobre o domínio de conteúdo e habilidades, alguns professores não levam em conta que o aluno, no ano seguinte, pode aprofundar e consolidar algumas noções, assim sem a necessidade de uma retenção (ou reprovação), mas é preciso construir caminhos para aprendizagem.

O ciclo propicia ao aluno, a compreensão dos códigos, distinto de decifrar, também permite que este se torne leitor. Assim, compreende o que está lendo e escrevendo. Para a perspectiva do ciclo, o aluno não decora sílabas e códigos, mas compreende as formas linguísticas, valoriza-as e se torna um leitor.

Para avaliar a leitura e escrita, perspectiva atual do ciclo é pautada na psicogênese de Ferreiro. Assim, trago as contribuições sobre o que é a psicogênese da língua escrita e como esta pode auxiliar o professor no processo de alfabetização.

Ferreiro compreende que toda criança passa por um processo de aprendizagem pautado em níveis de aprendizagem. Da mesma forma, Piaget também ressalta que as crianças possuem períodos diferentes para o desenvolvimento dos níveis. Cada criança aprenderá a partir do próprio tempo e do período para elaborar, qualitativamente, os conceitos.

Em síntese levando-se em conta, para a teoria da Psicogênese da Língua escrita, toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada:

- Pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada.

O nível pré-silábico: quando o aluno reproduz letras aleatórias e que não possuem sentido com o que ele pretende escrever. As letras não têm nenhuma associação quanto ao número correto de sílabas. Ex: a criança quer escrever apontador e apenas coloca AOAAAA ou reproduz as letras do seu nome, pois são as que ele conhece. Não há uma conexão quanto ao número de letras, pois pode escrever uma quantidade maior ou menor que a palavra pretendida. Embora não tenha uma correspondência entre a quantidade de letras e a palavra pretendida, não se pode dizer que esta criança não possui um saber. Nessa fase, ela já é capaz de compreender que a escrita começa da esquerda para a direita, que letra é diferente de número ou sabe diferenciar símbolos de letras. Isso é muito importante para

iniciar o processo de apropriação da leitura e da escrita. Também nessa fase, a criança já demonstra um pouco do seu desenvolvimento cultural.

- Silábica: interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;

O nível silábico é dividido em duas partes: silábico sem valor sonoro, quando o aluno marca a escrita, mas, ainda não atribui o som a ela. EX: Gato. Ele sabe que gato possui duas sílabas, mas coloca letras variadas que não correspondem à palavra gato ou reproduz apenas as letras do nome dele. Silábico, com valor sonoro, é quando o aluno escreve a palavra atribuindo a letra ao som que sobressaiu. EX: GATO o aluno escreve A O.

- Silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;

O nível silábico alfabético é quando o aluno conhece uma ou outra letra. Nessa hipótese a criança esquece uma ou outra letra na elaboração da escrita.

- Alfabética: domina, enfim, o valor sonoro das letras e sílabas.

Por tudo o que foi dito, no ciclo, alguns professores não conseguem identificar as fases da escrita das crianças para avaliar continuamente o que o aluno sabe, da mesma maneira “o que desenvolveu e o que precisa desenvolver”. Para identificar essas fases, é preciso realizar constantes atividades diagnósticas e analisar cada uma. Contudo, não é muito fácil para um professor alfabetizador realizar avaliações formativas e diagnósticas com salas de aula superlotadas.

É complexo atentar, com a agitação de uma sala, que toda criança passa por cinco níveis conceituais até alcançar a complexidade da escrita. Cada uma tem seu próprio ritmo de transição, ou seja, de um nível para o outro. Isso deve ser atentado por alfabetizadores. Entretanto, observa-se que há falta de conhecimento, por parte dos docentes, dessa forma de avaliar e desconhecem que cada criança possui suas próprias necessidades e dificuldades. Isso deve ser levado em conta, já que nem todas aprendem com a mesma facilidade e no mesmo momento. Para intervir e ajudar um aluno faz-se necessário, entre outras coisas, compreender e saber sobre os níveis de escrita e em “qual” nível a criança se encontra. O professor se torna um “pesquisador” e precisa sofisticar o processo de observação sobre os alunos.

Também é preciso compreender a forma de trabalhar em cada fase da criança, principalmente, trabalhar a leitura individual e coletiva. Segundo a teoria construtivista, ler para o aluno e ler com o aluno é um tipo de mediação positiva e avaliativa. Se o aluno não tiver noção do sistema de escrita alfabética, este não vai

se “alfabetizar” sozinho, melhor dizendo, ele precisa compreender o código escrito, pois precisa compreender a importância do processo das diferentes consciências fonológicas. Nesse momento, há mediação do professor e como processo fundamental para o desenvolvimento escolar.

O professor precisa perceber também que o “erro” faz parte do processo de apropriação da leitura e da escrita. O “erro” está enraizado, entre professores, com uma concepção equivocada. Estes veem o “erro” como um tipo de falta conjunta, uma “falta de capacidade, falta de atenção, falta de inteligência, falta de família e muitas outras faltas embutidas em um vocabulário próprio do cotidiano escolar.” (Teixeira e Nunes 2008 p.50), ou seja, o “erro” é visto como uma incapacidade do aluno.

Essas “faltas” dos alunos devem ser compreendidas como caminhos para se chegar a aprendizagem. O erro não deve ser usado como uma forma de punição ao aluno, mas precisa ser visto como uma “poderosa ferramenta para saber detectar que tipo de mecanismo o educando está utilizando e fazer as intervenções necessárias.” (Teixeira e Nunes 2008, p. 77). Assim, o “erro” deve ser utilizado pelo professor, em sua prática pedagógica, como uma possibilidade de ressignificação da aprendizagem da criança. É através do “erro” que a criança se apropria de hipóteses de raciocínio e começa a estruturar, bem como organizar, o pensamento.

Assim, é preciso saber como lidar com a criança. É importante mostrar que a forma como está escrevendo, não é compreensível para outras pessoas. Mas, sem dizer que está errado ou desqualificando uma produção da criança. É preciso valorizar o “erro”, pois são compreensões e, a partir dele, o aluno vai construindo seu conhecimento. É importante fazer com que o aluno entenda que a escrita é um código e que, às vezes, o escrito é uma outra forma de compreensão. Da mesma forma, a “omissão das letras” não deve ser compreendida como um “erro”, mas como uma construção do aprendizado. Essa “omissão das letras” (Ferreiro 1985) é uma característica comum das crianças que oscilam entre as fases de aprendizagem.

(...)é verdade que do ponto de vista da escrita adulta convencional, faltam algumas letras, mas do ponto de vista do sujeito em desenvolvimento “a criança”, este tipo de escrita é o “acrécimo de letras”, porque está introduzindo mais letras que a sua análise silábica prévia. (ferreiro 1985 p. 83)

Segundo Ferreiro, o processo para apropriação da escrita não acontece de uma única forma, mas de forma gradativa. O indivíduo vai adquirindo concepções, regras e normas para construir e reconstruir suas hipóteses, refletindo acerca da complexidade da escrita.

Destaco que é muito difícil sondar, melhor dizendo, avaliar o nível de uma criança como ressalta Ferreiro (1985):

(...) é muito difícil julgar o nível conceitual de uma criança, considerando unicamente os resultados, sem levar em conta o processo de construção. Só a consideração conjunta do resultado e do processo permite-nos estabelecer interpretações significativas. Resultados praticamente idênticos podem ser produzidos por diferentes processos, assim como processos semelhantes podem levar a produtos diversos. (p. 82)

Para o professor, que trabalha com a perspectiva do ciclo, a psicogênese da escrita pode ser algo complicado em sala de aula, porque significa avaliar “formativamente” cada fase desse desenvolvimento. Mas é preciso planejar, criar estratégias de ensino para cada nível e para cada criança. Isso torna o trabalho do professor cansativo, uma vez que as turmas estão cada vez mais heterogêneas e numerosas. Avaliar crianças, observando as oscilações das fases de desenvolvimento, exige muito conhecimento e tempo para trabalhar as particularidades, como também a constante preocupação de que alunos saiam do ciclo sem estarem “alfabetizados”.

Enfim, é preciso compreender que as crianças têm seu tempo e suas limitações em cada fase do aprendizado. Algumas crianças podem ficar por um ano inteiro na mesma fase, mas isso não significa um “fracasso” do professor e do aluno. É importante atendimento pedagógico para os dois e isso exige uma equipe que auxilie nesse processo. A proposta do ciclo é, justamente, uma iniciativa para compreender as limitações de professores e alunos, mas com objetivo principal de oportunizar a melhoria da alfabetização escolar.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS DE CICLO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ: ALGUMAS INTERPRETAÇÕES E DESDOBRAMENTO NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Nesse capítulo busco explicitar, ainda que breve, sobre a trajetória do ciclo em Magé. Há certa dificuldade em acessar documentos, portarias e resoluções que tratem diretamente da implementação do ciclo. Assim, trago a análise de alguns documentos disponíveis, como por exemplo, o Plano Municipal de Educação (PME) do ano de 2015 e do ano de 2017, cujos governos compreenderam, de forma diferente, a implementação do ciclo.

Além do plano municipal, trago para esta discussão, também a proposta curricular do ciclo de alfabetização de 2015 e a proposta curricular atual. Desde 2017, a rede municipal rompeu com o ciclo, retornando para o sistema de seriação, mas ressaltando que as crianças estejam alfabetizadas até o 2º ano de escolaridade, influenciados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, ressalto que, embora o Plano Municipal de Educação (PME) traga implicitamente a proposta do ciclo, não há mais na rede essa organização.

2.1. Políticas de alfabetização em município da Baixada Fluminense

Em julho de 2015, a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Magé divulgou o PME do município e com a validade de 10 anos. De acordo com o documento, a prefeitura alega que, em 2009, o plano começou a ser elaborado, mas ficou paralisado durante anos, e sem nenhum reajuste, porque precisava que a introdução do documento fosse revisada e adequada com o PNE (Plano Nacional de Educação). Assim, a lei Nº 2267/2015 institui o PME.

No PME, de 2015, o município afirma o compromisso com as políticas de alfabetização na idade certa, visando cumprir a meta 2 do PNE. Nesta meta é proposta a universalização do ensino fundamental da população em idade de 6 a 14 anos e ainda que, 95% dessa população, conclua essa fase na idade recomendada.

No que se refere a alfabetização, o PME faz referência também para meta 5 dando ênfase a importância de se alfabetizar as crianças até o fim do 3º ano de escolaridade.

Outra meta de igual importância é a que trata da alfabetização na idade certa, uma vez que a política de alfabetização vem adquirindo, no contexto das políticas públicas em âmbito nacional, relações favoráveis às aprendizagens de todas as crianças. O processo de leitura e escrita com letramento é de responsabilidade do poder público, devendo este manter políticas que zelem pela aprendizagem das crianças. (PME Magé p. 35)

Observa-se que o município está preocupado com os baixos índices, no que se refere à competência leitora dos alunos da rede. Há proposta de ampliação de políticas que vise estimular o letramento e a qualidade na educação. Para isso, a SME precisava aguardar os dados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e até a divulgação do PME, ainda não havia saído o resultado.

Ao analisar os dados fornecidos pelo INEP, considerando os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no município de Magé, é possível observar que, entre 2013 a 2016, houve uma variação dos níveis de aprendizagem dos alunos que realizaram esta prova, tanto em leitura quanto escrita.

Níveis de leitura

Nível	Percentual		
	2013	2014	2016
Nível 1 (Até 425 pontos)	17,60%	27,06%	35,16%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	48,89%	43,53%	38,03%
Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos)	29,88%	25,30%	22,07%
Nível 4 (Maior que 625 pontos)	3,63%	4,11%	4,74%

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/>

Em 2016, a maior parte das crianças se encontravam no nível 2 de proficiência. Esse nível corresponde a compreensão de informações em textos curtos, assim como identificar assuntos do texto. Mas se comparados aos anos anteriores, é possível perceber que os alunos do ciclo de alfabetização declinaram nos desempenhos, e com resultados inferiores à média dos outros anos.

Em 2013, 17,60% dos alunos se encontravam no nível 1, que corresponde a ler palavras com estruturas silábicas canônicas e não canônicas. Em 2014, os alunos de 3º ano que ainda estavam estabilizados no nível em 27,06%. Já em 2016, cresce para 35,16%. Tais dados podem mostrar que os alunos estão chegando ao 3º ano com dificuldades para leitura e compreensão de texto. É importante ressaltar

que o significativo índice no nível 1, em 2016, são de alunos oriundos da implementação do ciclo de alfabetização no município de Magé.

Quadro correspondente aos níveis de proficiência em leitura:

		Percentual
Nível	Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Leitura (prova objetiva)	2016
Nível 1 (Até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	35,16%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; - Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; - Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; - Inferir relação de causa e consequência em tirinha.	38,03%
Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; - Inferir relação de causa e consequência em textos verbais como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.	22,07%
Nível 4 (Maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; - Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; - Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.	4,74%

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/>

Esses dados podem funcionar como um tipo de alerta para compreender o problema, no qual o município vem enfrentando com as tentativas de alfabetizar os alunos dentro da idade certa. A proposta do ciclo, em que os alunos têm até o 3º ano para desenvolver suas habilidades, pode favorecer que, ao chegar ao 4º ano, ocorra um alto índice de reprovação, devido aos baixos níveis de proficiência que os alunos de encontram, em especial, com a linguagem.

Juntamente com o Estado do Rio de Janeiro o município também aderiu ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e na busca de solucionar os problemas referentes a alfabetização no município.

São um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012b, p.11)

Assim, há uma grande preocupação, por parte do município, em cumprir as metas 2 e 5 do Plano Nacional de Educação. Mas, para que isso ocorra, é preciso estar atento aos índices de reprovação, abandono e distorção idade-série para que se consiga melhorar os índices de alfabetização no município.

Em relação às diretrizes do PME, as orientações do município são de que se manterão todas as diretrizes previstas no Plano Nacional de Educação. Em relação às metas, o município propõe estratégias semelhantes às do PNE, acrescentando:

- 2.9) assegurar na rede pública, preferencialmente por meio de concurso público, o preenchimento das vagas do quadro de profissionais da educação, observando-se os requisitos necessários para o exercício de cada função, a fim de garantir padrões de qualidade para o Ensino Fundamental, a permanência e o avanço dos alunos em sua vida acadêmica;
- 2.10) implantar no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste plano, políticas públicas para a correção de fluxo escolar, objetivando reduzir as taxas de repetência e de evasão por meio de programas que possibilitem a efetiva aprendizagem do aluno, respeitando as condições necessárias para que esta aprendizagem se dê com qualidade;
- 2.11) erradicar da rede pública municipal de ensino de Magé, gradativamente, a partir da publicação deste plano, sem prejuízo do atendimento a demanda, a existência nas escolas de mais de 2 (dois) turnos diurnos, assegurando a qualidade do ensino público;
- 2.12) fortalecer a partir da publicação deste plano, parcerias e convênios com instituições públicas para o atendimento médico, psicológico, fisioterápico, odontológico e de assistência social, a fim de oferecer diagnóstico, atendimento e acompanhamento dos alunos matriculados na rede pública municipal, possibilitando a permanência dos mesmos nas Unidades de Ensino;
- 2.13) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, considerando as diversas abordagens metodológicas e sua eficácia;
- 2.14) utilizar as avaliações escolares e sistêmicas como instrumentos de diagnóstico e de replanejamento das ações pedagógicas;
- 2.15) fortalecer a utilização das tecnologias educacionais, através das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTICs, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos educandos;
- 2.16) ampliar a partir da publicação deste Plano, a oferta de vagas na rede municipal de Ensino, através da construção/reforma/adequação dos

Estabelecimentos de Ensino e a manutenção das instalações com padrões mínimos de qualidade;

2.17) implantar e implementar a informática educativa e equipamentos multimídia para o ensino-aprendizagem desenvolvidos por profissionais habilitados, laboratório de informática e inclusão digital compatíveis com avanços tecnológicos da atualidade e adequado ao quantitativo de alunos de cada Unidade Escolar, garantindo o acesso a esses ambientes a todos os alunos em todos os turnos de funcionamento; (p.12)

Em relação a meta 5, o PME de 2015 não propõe estratégias para além do que já é proposto no Plano Nacional de Educação.

No ano de 2017, no Boletim Informativo Oficial (BIO) da prefeitura de Magé, na edição nº 533, foi publicada a Lei nº 2326/2016 com a seguinte ementa: “Altera dispositivos das Metas Nacionais da Lei do Plano Municipal de Educação do Município de Magé PME nº 2267/2015 e dá outras providências”. Entre as metas alteradas nessa ementa está à meta nº 2, na qual se refere a universalização do ensino, porém não encontrei nenhuma estratégia alterada. Todas estão idênticas as propostas em 2015.

Embora a proposta do PME de 2016, publicado em BIO em 2017, prevê a meta 5, com a alfabetização até o 3º ano de escolaridade, isso não está mais ocorrendo no município. A nova proposta, como já disse, não publicada, sugere que as crianças estejam alfabetizadas até o fim do 2º ano, fazendo uso do sistema de seriação. Melhor dizendo, não há mais a proposta de ciclo em Magé.

2.2. Alfabetização no município de Magé: alguns desafios para alunos e professores

Para compreender as propostas de alfabetização do município, recorro como base de análise, as propostas curriculares dos anos de 2015 e 2018. Através delas, debatarei os avanços e retrocessos, bem como o conceito de alfabetização do município. Ressalto que as propostas são de governos e políticas educacionais diferentes, assim como equipes pedagógicas distintas.

Em 2015, a rede municipal compreendia que a alfabetização estava relacionada estritamente ao ensino da leitura e escrita, bem como as práticas cotidianas de leitura de mundo.

Ao falarmos em alfabetizar crianças no Brasil, podemos nos referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos

sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, podemos nos referir a práticas desenvolvidas em diferentes espaços: na família, no trabalho, na escola. Considerando que esta última é a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, podemos considerar que, mesmo nesse espaço, esse ensino tem apresentado certa diversidade. (proposta curricular do município de Magé, 2015 p. 1)

Contudo, nessa proposta, é possível perceber que o currículo precisava ser reformulado. Era necessário abrir mão de um currículo conteudista, que visava somente à transmissão e absorção de conhecimento, para tornar o sujeito, no caso, o aluno, um produtor da sua própria cultura e do aprendizado.

A proposta compreendia a alfabetização como um direito da criança. Da mesma forma, entendia que a criança tem direito de aprender a ler e escrever já no início do ciclo. Para isso, era necessário que o professor atuasse como um mediador do conhecimento. Era a necessidade de autonomia para as crianças. Estas precisavam conseguir chegar ao fim do ciclo: lendo, escrevendo e aprendendo.

Em relação a metodologias, a proposta curricular defendia o pluralismo de metodologias. Significa a compreensão que não há turmas homogêneas e que cada criança tem ritmo próprio, tempo de descobertas, de construções de hipóteses e era preciso respeitar a particularidade de cada criança.

No que diz respeito à progressão da aprendizagem, o ciclo de alfabetização era uma proposta que previa que se trabalhasse dentro de eixos estruturantes. Estes auxiliariam na forma de compreensão e avaliação do desenvolvimento da criança.

A proposta de avaliação no ciclo é de uma avaliação continuada e formativa. Esta visava analisar o desempenho da criança ao longo dos três anos do ciclo. Significava compreender quais as limitações, pois avaliar não é medir conhecimento para classificar em aptos. Da mesma forma, não era somente para progressão, mas para compreender o processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento do aluno. Para que a avaliação seja formativa e continuada, a proposta defendia um planejamento processual e contínuo e, assim acompanhar o desenvolvimento da criança no ciclo.

O município sugeria as bases pedagógicas pautadas nas concepções interacionistas e sociointeracionistas. Essas compreendiam as avaliações não baseadas na forma tradicional, mas naquelas que valorizem as conquistas, descobertas e desempenhos positivos dos alunos, ao longo de todo ano letivo.

Nessa proposta de ciclo, o “erro” é compreendido como parte do processo de aprendizagem, pois através deste é possível compreender o pensamento do aluno, analisar os níveis de aprendizagem. Assim, não trata mais o erro como algo que deva ser evitado, rotulado e desqualificador da aprendizagem.

Em relação aos instrumentos avaliativos, a rede propõe registros diários, portfólios, fichas de acompanhamento.

Quanto ao registro dessas avaliações, propõe-se a diversificação dos instrumentos: cadernos de registros dos estudantes; os portfólios com a coletânea de atividades/registros realizados pelas crianças ao longo de um determinado período que permitem que tanto o professor como os próprios alunos acompanhem as dificuldades e os avanços em uma determinada matéria; a ficha de acompanhamento individual (de cada aluno) e coletiva (da classe). (proposta curricular Magé p. 5)

A proposta da rede era implementar o ciclo e esta parece bastante relacionada às teorias acerca da apropriação do conhecimento. Mostra-se como “boa”, mas, não houve formação necessária para que os professores conseguissem alfabetizar seus alunos até o fim do 3º ano. Como se pode observar, com os dados da ANA, os alunos não avançaram suficientemente. Muitos chegaram, ao fim do ciclo, sem saber ler e escrever. Embora com toda estrutura curricular, com a tentativa de ter uma educação de qualidade, o município falhou na alfabetização dessas crianças. Enfim, não houve formação continuada para os professores e não houve diálogos entre coordenação de alfabetização e professores alfabetizadores.

Ressalto que não foi possível identificar se todos os professores do ciclo são professores alfabetizadores. Ou seja, possuem experiências ou possuem formação para lidar com a proposta do ciclo.

Em 2018, houve uma nova proposta para a alfabetização no município, mas há uma ruptura com o ciclo de alfabetização. Agora, compreende-se que as crianças têm até o 2º ano para aprender a ler e escrever e dentro de um sistema de seriação. A proposta curricular foi reformulada e a coordenação dos anos iniciais foi dividida entre: coordenação de alfabetização 1º e 2º ano de escolaridade e coordenação dos anos iniciais 3º ao 5º ano de escolaridade.

Na nova proposta, a secretaria de educação reafirma a proposta de garantir uma educação de qualidade através de novas práticas pedagógicas. Consideram que a aprendizagem deve ocorrer de forma inclusiva, compreendendo as

singularidades de cada criança dentro dos aspectos sociais, econômicos, familiares, físicos, cognitivos e psicológicos.

Assim como na proposta de 2015, a rede continua defendendo que o professor deve atuar como um mediador para favorecer a consolidação do processo de aprendizagem, visando seu desenvolvimento global. Defendem também as práticas de letramento e práticas educativas, mas que sejam prazerosas para o desenvolvimento da aprendizagem. Entende também que, até o fim do 2º ano de escolaridade, a criança esteja lendo, escrevendo e resolvendo problemas que envolvam as quatro operações básicas. Enfim, houve uma antecipação do término do ciclo.

O Documento ressalta que, o compromisso com os anos iniciais, é com a alfabetização e que esta seja consolidada ainda no 1º ano de escolaridade. Mas, para que esta consolidação ocorra, a criança já começa o processo de alfabetização na educação infantil. Assim, a orientação da proposta curricular é garantir que as crianças que não tenham frequentado a educação infantil na rede, tenham uma atenção específica para favorecer o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da decodificação. Isso deverá ocorrer por meio do letramento e do método analítico (palavração). As turmas de 2º e 3º ano deverão se aperfeiçoar na aquisição da linguagem escrita, oral e conteúdo da proposta municipal. Mais uma vez, percebe-se a descontinuidade das políticas e os professores precisam encarar mais desafios.

A fundamentação teórica dessa proposta ainda é baseada nas concepções de Vygotsky. O autor soviético defende que a criança aprende a partir da interação, pois o ambiente de aprendizagem deve ser favorável e estimulador. O professor deve ser afetuoso com o aluno, buscando conhecer a singularidade de cada um, estabelecendo relações de confiança, sempre valorizando os conhecimentos que os alunos já trazem consigo, principalmente, que se alfabetize através das práticas sociais.

O método analítico utilizado pela rede é o que teve início no século XVII. Esse método compreende que a leitura deve ocorrer por meio do ensino das unidades maiores até menores. Já a palavração permite partir da palavra para a sílaba. Assim, a leitura é compreendida como uma operação de análise das palavras em unidades individuais. Enfim, a proposta é ensinar aos alunos com palavras chaves, que vão se desmembrando em sílabas e letras.

A rede sugere que a palavrção seja trabalhada a partir do universo do aluno, valorizando o que já conhece, pois a “bagagem” cultural que leva para escola, pode favorecer o processo de aprendizagem e esta aconteça de forma significativa.

O Documento ressalta que o professor deve estar atento à escolha das palavras, pois precisa valorizar a fonética. Assim, sendo capaz de introduzir todos os fonemas necessários para aquisição da leitura. Também sugere que se crie um banco de palavras para os alunos, pois é um meio facilitador de aprendizagem. Da mesma forma, propõe que as palavras devam ser memorizadas pelos alunos e a partir da codificação para desenvolver a divisão silábica. A memorização deve ocorrer de forma visual, com auxílio de cartazes com imagem e escrita das palavras, produção de materiais e jogos que auxiliem no processo de memorização. Percebe-se que há uma mistura de metodologias e conceitos de alfabetização, pois parece urgente mudar os índices de alfabetização no município de Magé.

Outras propostas se baseiam na palavrção, oferecidas pela rede. São usos de atividades individualizadas como ditado, leitura individual e formação de frases espontâneas ou não. Estas devem ser realizadas diariamente. Atividades voltadas para produção textual são orientadas somente como formas coletivas, tendo o professor como mediador do processo a todo momento.

Em relação a avaliação, o discurso presente no documento, afirma uma avaliação diagnóstica. Associa diagnóstico à tomada de decisão. Contudo, a rede compreende que, para avaliar, é preciso diagnosticar e decidir. Em primeiro lugar ocorre o processo de diagnóstico e após, surge a constatação, de uma qualificação do objeto avaliado, no caso a criança. Para avaliar a criança, a rede instituiu os seguintes instrumentos avaliativos para o 1º ano de escolaridade.

Português:

Diagnose	20 pontos	Escrita de palavras e pequenos textos.
Leitura individual	20 pontos	Realizada com base nos fonemas trabalhados em atividades do cotidiano.
Atividades de aula e casa	10 pontos	Implementadas diariamente e registradas para controle do professor.
Prova	50 pontos	Elaborada com base nos conteúdos propostos e com revisão prévia.

Matemática:

Atividades envolvendo os conceitos juntar, unir, separar, repartir, avançar, diminuir (jogos e brincadeiras com registro)	20 pontos	O desenvolvimento das atividades matemáticas deve se dar de maneira lúdica.
Resolução de problemas com as operações	20 pontos	O registro das situações problema deve envolver as operações já trabalhadas com os alunos.
Atividades de aula e casa	10 pontos	Devem ser diárias.
Prova	50 pontos	Elaborada com base nos conteúdos propostos e com revisão prévia.

Ciências, História, Geografia e Artes:

Leitura e atividades em aula	20 pontos	Observação da participação, escrita, acompanhamento dos conteúdos e uso do caderno.
Leitura e trabalhos de casa	30 pontos	Atendimento de solicitações, entrega dos trabalhos segundo o planejamento e envolvimento nas atividades propostas.
Prova	50 pontos	Elaborada com base nos conteúdos propostos e com revisão prévia.

Essas são as propostas avaliativas do ano de 2018. É possível observar que houve uma mudança significativa nas concepções de alfabetização de 2012 a 2018, mas ressalto que a ruptura com o ciclo não mudou o cenário da alfabetização no município, pois as crianças continuam chegando ao 3º ano de escolaridade sem estarem com a alfabetização consolidada. Assim, é possível afirmar, com base nas crianças, que recebo da própria escola e outras escolas da rede, crianças ainda em processo de alfabetização. Isso será discutido no próximo capítulo.

Pelo exposto até agora, embora mude a concepção de alfabetização, as práticas avaliativas, os conceitos e as metodologias de alfabetização, no município de Magé ainda não avançaram na tentativa de alfabetizar as crianças na idade certa. Observa-se que ainda são necessárias políticas de formação, para professores e, mais apropriadas para Magé.

Tanto na organização do ciclo de alfabetização, quanto na seriação, os professores estão perdidos em relação a alfabetizar. Em 2015, a proposta era de se utilizar metodologias variadas. A alfabetização compreendia compreender as limitações das crianças. Vários professores compreenderam o ciclo como uma aprovação automática e não realizaram uma avaliação formativa. Isso não favoreceu investigar, ou buscando práticas alternativas para se trabalhar em sala.

A “autonomia” do professor de trabalhar com suas práticas, ou as que mais lhe adequasse, não obteve resultados significativos. Assim, com a reestruturação da alfabetização, se propõe trabalhar um único método: a palavração.

Sabe-se que não é o método que vai determinar o sucesso da alfabetização, mas políticas capazes de auxiliar o professor a desenvolver boas práticas em sala.

Na escola em que trabalho, alguns professores não identificam o processo da criança, seja a partir dos níveis da psicogênese da língua escrita, ou do desconhecimento das atividades formativas. Nesse sentido, existe alguns encontros bimestrais, nos quais se discutem algumas atividades, mas, sem saber se o professor alfabetizador saberá trabalhar com uma determinada prática, como por exemplo, um método. Assim, negligencia-se que cada criança tem seu tempo, ritmo próprio. Dessa maneira, não há um único método para a aprendizagem da criança.

Como dito anteriormente, alfabetizar não é utilizar uma “receita de bolo”, não há instruções a serem seguidas para ensinar uma criança. Para alfabetizar é preciso compreender o processo de alfabetização e atentar para o fato de que as crianças têm limites e tempos diferentes.

A proposta de 2018 traz Vygotsky em sua fundamentação. É importante lembrar que esse autor valoriza o processo dialético entre ensino x aprendizagem. Este defende que os processos ocorrem simultaneamente, quando se ensina e se aprende. Da mesma forma, quando se aprende e se ensina. Assim, cabe ao professor alfabetizador, é fundamental compreender o conceito ensinando. Isso não fica claro na proposta da SME. “Aprender/ensinando” significa que o professor precisa buscar outras formas de ensinar. Este precisa aprender a ensinar de um jeito diferente do tradicional, pois está ensinando para alunos em processo. Melhor dizendo, que não está conseguindo se desenvolver da forma planejada por um adulto. Esta é a importância de que o professor precisa estar em constante aprendizado.

Quando se propõe que o professor seja mediador, significa compreender o processo dialético. Representa buscar novos meios de atender as demandas dos alunos. O diálogo é mais fundamental na proposta do ciclo de alfabetização e ignorado na seriação. Quando o professor busca o conhecimento para os alunos, produz um conhecimento próprio, porque está aprendendo ao ensinar. Este é o princípio da avaliação formativa e inclusiva.

Nesse sentido, é preciso atentar para os conhecimentos que o professor desenvolve em curso de formação continuada. Parece que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) se refere tanto ao professor, quanto para os alunos. Assim, o professor deve estar em constantes estudos de formação. Este precisa se conscientizar do que significa a ZDP e o “porquê” da importância para o desenvolvimento cultural e social.

Analisando dados da ANA, é possível constatar que 77,10% dos professores dos anos iniciais de Magé, não possui formação superior. É possível compreender que o alto índice de professores, sem nível superior, exige cursos de formação continuada buscando melhorar a qualidade do ensino e propiciando ampliação dos seus conhecimentos pedagógicos para conhecer novas práticas educativas.

		RM
Grupos	Descrição	%
Grupo 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	11,30
Grupo 2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	0,20
Grupo 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	9,40
Grupo 4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.	2,00
Grupo 5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.	77,10

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/>

Enfim, as formações continuadas são importantes para valorizar também o professor. Há na rede de Magé, muitos alfabetizadores que são oriundos do curso médio normal e que podem não ter conhecimento sobre conceitos relacionados à alfabetização, práticas pedagógicas e avaliativas, em especial, acerca da psicogênese da língua escrita. As contribuições de diferentes estudos são importantes contribuições para entender o processo de aprendizagem do aluno.

CAPÍTULO 3

OS HERDEIROS DO CICLO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ: RECONSTRUINDO AS TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS NA ALFABETIZAÇÃO

3.1. Uma turma e muitos desafios: estreando na alfabetização

Trabalho na rede municipal de Magé desde o ano de 2014. Iniciei com uma turma de 4º ano. O desafio da alfabetização começava com uma turma oriunda do ciclo, na qual uma parte das crianças não estava alfabetizada. O trabalho foi intenso, mas decidi acompanhar a turma no ano seguinte para que eu pudesse consolidar a alfabetização dos alunos.

Em 2016, voltei para o 4º ano e as características da turma não eram diferentes das crianças de 2014. Estas chegavam ainda sem a alfabetização consolidada, ocasionando um alto índice de repetência, uma vez que eles não tinham desenvolvido o esperado para uma turma.

Em 2017, continuei com o 4º ano, mas, com o fim do ciclo na rede, pude perceber que as quantidades de alunos, não alfabetizados, diminuíram. Contudo, ainda tinham alunos com dificuldades no processo de leitura e escrita.

No ano de 2018, tendo em vista que já trabalhava com a alfabetização, optei por uma turma de 3º ano para tentar compreender o motivo de estarem chegando, ainda ao 4º ano, sem saber ler e escrever. Foi um desafio, pois era oficialmente meu primeiro ano na alfabetização, embora, para o município, a alfabetização esteja compreendida entre o pré-escolar e o 2º ano de escolaridade.

Quando cheguei na turma, a primeira diagnose foi desesperadora. Era uma turma de terceiro ano não alfabetizada. A maioria dos alunos se encontrava em níveis pré-silábicos. Os alunos eram “herdeiros do ciclo de alfabetização” na rede, porém em 2017 o município já estava com a seriação. Os alunos poderiam já ser retidos, mas todos passaram pela “aprovação automática”, mesmo sem nem saber escrever o nome.

Meu desafio frente a essa turma foi enorme. Havia a preocupação com o aprendizado, com que práticas deveriam utilizar, como conciliar conteúdo sem deixar alunos “perdidos” no processo de ensino, assim como motivá-los a participar das aulas. Ao longo do ano, fui recebendo alunos que vinham de outras redes e pude

constatar que a interpretação do ciclo não era um problema da rede de Magé, ou dos professores de Magé, mas um problema no Estado do Rio de Janeiro.

Recebi alunos das redes de Duque de Caxias, da capital (Rio de Janeiro) e Campos dos Goytacazes. Esses alunos chegaram no 3º bimestre e os níveis eram idênticos aos alunos que havia recebido no início do ano. Alunos com 8 anos ou mais, mas que não sabiam escrever o nome completo, reconhecer palavras complexas e alguns não sabem diferenciar vogais e consoantes. Os “herdeiros do ciclo” estavam em situações críticas.

A alfabetização é um direito de toda criança e estas, oriundas do ciclo, tiveram a negação do direito à educação. Estes passaram pela escola, mas não fizeram parte do importante processo de ensino. Há uma falha do ciclo? Creio que uma equivocada interpretação, acabou interferindo diretamente na vida dessas crianças, no direito à educação. Estas crianças têm vergonha de participar de atividades, porque se auto rotulam como incapazes e acreditam que não tem capacidade de aprender.

3.3. Os desafios com a escrita: vivenciando a psicogênese da escrita e a avaliação formativa

Quando iniciei meu trabalho de sondagem, a avaliação diagnóstica, com a turma fiquei surpresa com a dificuldade de escrita dos alunos. Estes só conseguiam escrever palavras simples. Alguns tinham dificuldade de escrever o próprio nome. Eu precisava pensar que ali, na turma, não havia a idade certa, porque os alunos possuíam idade mais avançada, porém estagnados no processo de apropriação do conhecimento escolar.

Trago para análise algumas escritas destes alunos, mas daqueles que mais chamaram atenção no início do ano e como se desenvolveram, a partir das atividades de alfabetização, pautadas do letramento. Ressalto que não usei um método específico com os alunos, mas distintas metodologias e de acordo com as necessidades de cada um.

Cabe salientar que alfabetização e letramento não são a mesma coisa, mas são indissociáveis, caminham juntos no processo de aprendizagem. Dentro da perspectiva de Magda Soares, a alfabetização é aquisição do sistema convencional da escrita e letramento, pois é desenvolvimento das habilidades e comportamentos

através das práticas sociais, ou seja, aprender a ler e escrever através das percepções de mundo do aluno. Soares (2004) destaca que a alfabetização só tem sentido se estiver associada ao letramento. Isso possibilitando que a criança aprenda de acordo com suas práticas sociais. Assim, o letramento só faz sentido se estiver associado à alfabetização, pois o desenvolvimento precisa ocorrer através da prática da escrita.

Para Colelo (2007), a escrita do aluno nada mais é do que o reflexo do conhecimento do sistema linguístico, ou seja, o aluno escreve de acordo com o que conhece. Ainda para a autora, o letramento auxilia na compreensão dos códigos da escrita.

Ao analisar a minha turma, percebi a dificuldade, frente ao processo de escrita. Comecei a buscar práticas que me permitissem construir novas formas de conhecimento, mas através do que os alunos já sabiam ou conseguiam antecipar em ideias.

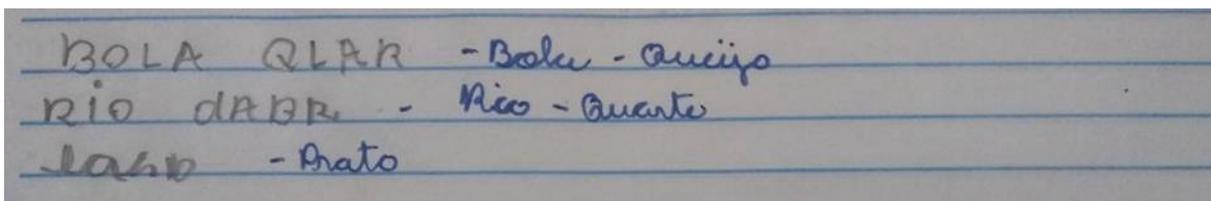
Como já destaquei, o município trabalha com o método da palavração, esse método segundo Soares (2004):

(...) são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas. (Soares 2004, p. 98)

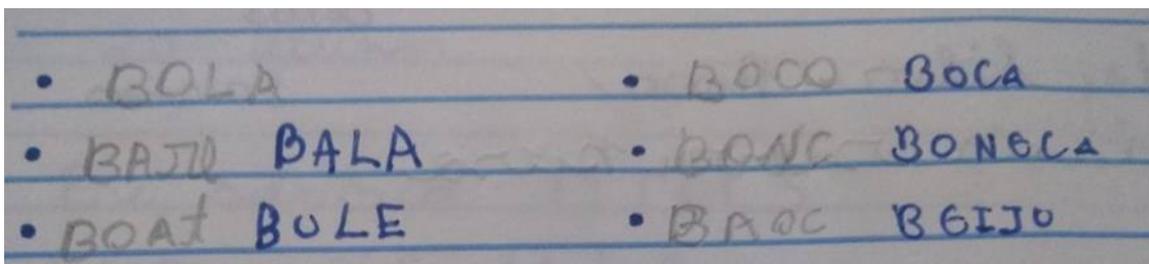
Constatarei que alguns alunos apenas memorizaram palavras, sem nem associar os códigos. Como Soares aponta, as palavras são intencionalmente selecionadas. Enfim, as palavras eram selecionadas e assimiladas pelos alunos. mas, a compreensão fonética e silábica aparecia como desafio. Assim, trago alguns exemplos das “sondagens” realizadas.

Para análise, trago as concepções de níveis conceituais presentes na evolução psicogenética da escrita. Estes também são apresentados no documento do Ministério da Educação (MEC) e são orientações para o trabalho de escrita com crianças a partir de 6 anos de idade.

Primeira avaliação, com aluna Rapunzel, realizada em março, mostra uma repetente e já com idade avançada na alfabetização, pois já tinha 10 anos.



Como é possível observar, a aluna não reconhecia nenhuma sílaba complexa. Conseguiu escrever BOLA, porque memorizou a escrita. Nos meses seguintes, a aluna avançou, mas ainda não conseguia avançar o esperado. Em julho, a aluna continuava sem conseguir escrever sílabas complexas e confundia sílabas simples.



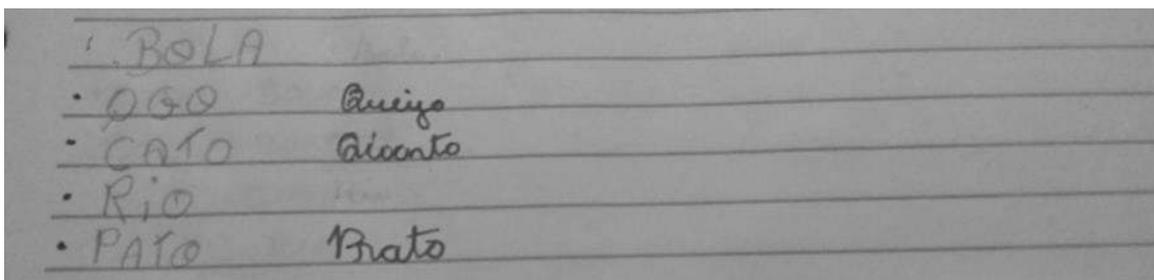
A aluna continua escrevendo Bola corretamente, mas, ainda demonstra dificuldade em compreender a escrita. Ao observar a escrita de BALA, pode-se perceber que a aluna não consegue associar a sílaba LA, mesmo tendo escrito BOLA. Ela não faz a correspondência das sílabas iguais. Ao escrever BOCA e BONECA, a aluna demonstra assimilação da sílaba BO reconhecendo-a como sílaba inicial. Observando a escrita e, analisando de acordo com a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, é possível destacar que a aluna estava no nível 2⁶ e avançou vagarosamente para o nível 4⁷. Assim, a aluna está superando as suas hipóteses silábicas e algumas palavras. A aluna demonstra ainda não conhecer os grafemas, mas, pouco a pouco vai superando suas hipóteses.

Em outra análise, com a aluna Moana, outra aluna repetente, apresenta distorção idade-série⁸. Na primeira sondagem, realizada em março, a aluna apresentou a escrita adequada da palavra BOLA e RIO, mas demonstrou dificuldade em sílabas complexas.

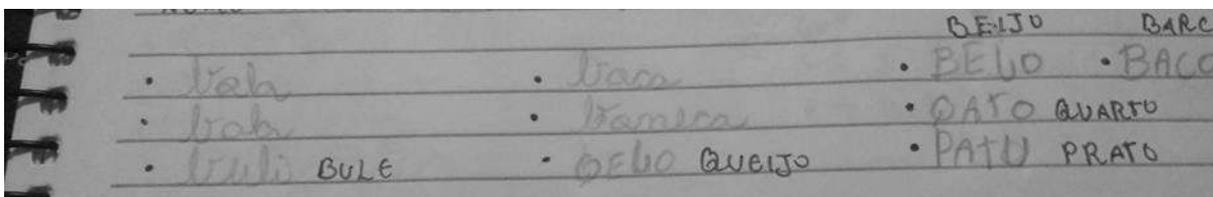
⁶ Nível conceitual pautado nas concepções de Emília Ferreiro e Teberosky, 1991. Nesse nível surge a hipótese da quantidade mínima de grafismos e da variedade nos grafismos.

⁷ Nível conceitual pautado nas concepções de Emília Ferreiro e Teberosky, 1991. Nesse nível a criança está na transição da hipótese silábica para a alfabética.

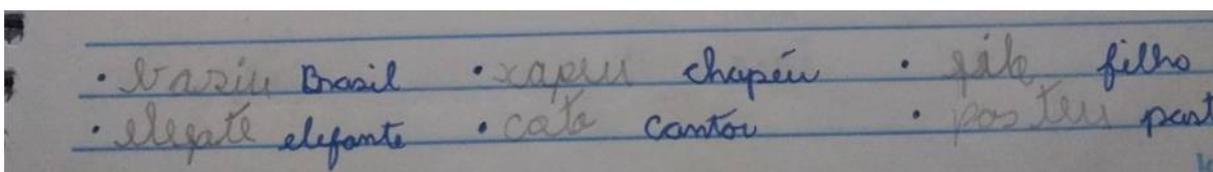
⁸ A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar.



A aluna demonstra as hipóteses silábicas e uma familiaridade com algumas sílabas. Ela omite letras em sílabas complexas, como pode-se observar em QUARTO e PATO. Também reconhece os sons das sílabas, porém não associa os grafemas. Quando a aluna escreve QUEIJO, demonstra que reconhece o som a letra Q. significa para identificar foneticamente o som desejado.



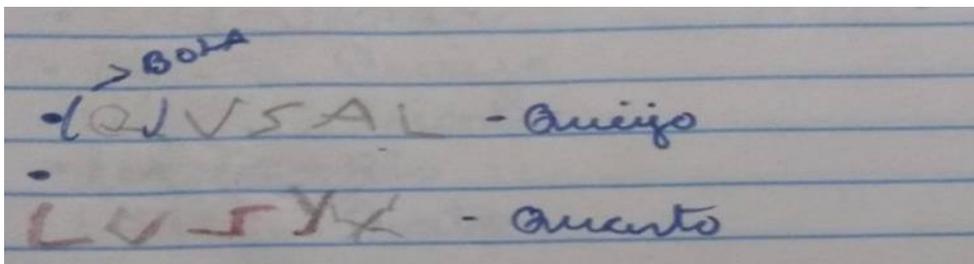
Em julho a aluna apresentou mais avanços na escrita. Pode-se observar que consegue escrever palavras simples com pequenos “erros” ortográficos relativos a pronuncia da palavra. Em relação às sílabas complexas, criou novas hipóteses silábicas. Em QUEIJO, a aluna percebeu que precisava colocar a vogal E para fazer sentido além de substituir o G pelo J. Na palavra QUARTO, substituiu a sílaba CA por QA dentro de nova hipótese, pois compreende que QUARTO começa com Q e Q com A faria QUA.



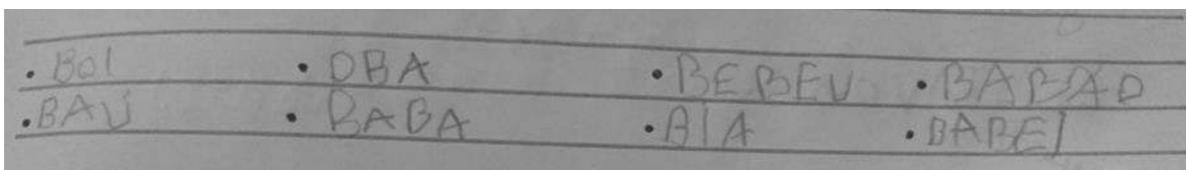
Em setembro a aluna já apresenta novas hipóteses. Já compreendeu os valores sonoros da escrita. Também sabe sobre o sistema alfabético. Agora suas hipóteses precisam compreender as ortografias e reconhecer que a escrita não é uma representação fidedigna da fala. Mas ainda apresenta dificuldade em algumas sílabas complexas, pois não reconhece. A aluna avançou significativamente do nível 4 para o nível 5⁹.

⁹ Nível conceitual pautado nas concepções de Emília Ferreiro e Teberosky, 1991. Nesse nível a criança está na escrita alfabética, compreende que cada caractere corresponde a valores sonoros menores que as sílabas.

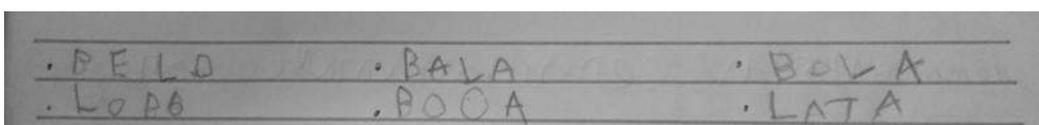
A próxima sondagem é referente ao “Homem de Ferro”. É um aluno incluso, tem 10 anos de idade e foi uma das crianças que mais me surpreendeu no processo de escrita, apresentava muita resistência em escrever. Este gostava apenas de desenhar em sala.



O aluno não conhecia as letras do alfabeto e apenas colocava letras aleatórias para escrever o que era solicitado. Estava no nível 1¹⁰ e trabalhei muito com alfabeto móvel, a escrita do nome próprio e dos familiares. Como é um aluno incluso, a alfabetização ocorreu de forma mais intensa, pois tinha autonomia para fazer a adaptação curricular. Assim, o aluno tornou-se muito ativo no seu processo de desenvolvimento. A cada atividade, demonstrava as superações e suas hipóteses. Foi uma alegria em conseguir escrever as palavras sem intervenção.

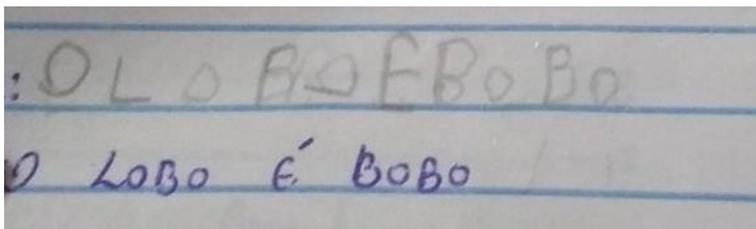


Em setembro, o aluno já conseguia escrever palavras simples, com sílabas que ele já conhecia. Algumas palavras como bebeu, por exemplo, ao escrever, associava o som da sílaba com a vogal (bebeu é bebe + u). Ao questionar se seu raciocínio estava correto e com a minha confirmação do “sim”, o aluno permaneceu escrevendo e continuando a associar outras palavras também conhecidas por ele. Em outubro, seu vocabulário foi ampliado, nessa “sondagem”, além de não ter intervenção na escrita, também não ditei as palavras, solicitei apenas que escrevesse aquelas que mais gostava no caderno.



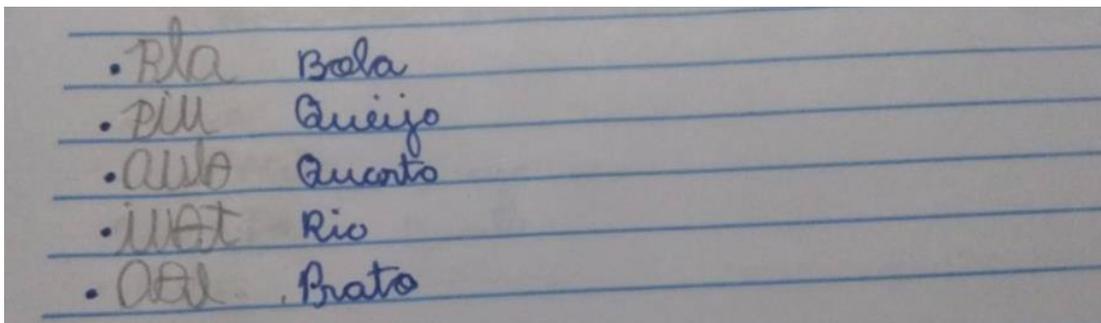
Além de pedir para que escrevesse as palavras, pedi também para que escrevesse uma frase.

¹⁰ Nível conceitual pautado nas concepções de Emília Ferreiro e Teberosky, 1991. Nesse nível a criança está apenas reproduzindo traços aleatórios típicos da escrita.



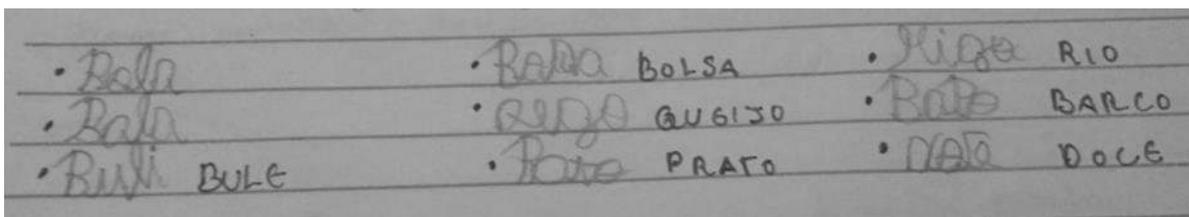
Essa frase foi de uma importância para o aluno. Na primeira hipótese de escrita da palavra, lobo houve a inversão para a palavra BOLO. De repente, o aluno se deu conta que se escrevesse trocando a ordem das sílabas, conseguiria escrever bolo e lobo com as mesmas sílabas. Foi uma descoberta muito importante para ele, quando foi escrever a frase queria usar a palavra LOBO. Para que a frase tivesse sentido, com alguma palavra que conhecia, utilizou o bobo para se referir a uma história contada em sala de aula, sobre novas versões de chapeuzinho vermelho. Sua escrita ainda está limitada as sílabas que conhece. As palavras complexas ainda não foram trabalhadas, devido ao seu tempo maior para compreender o sistema, mas, seus avanços são nitidamente gradativos a cada atividade.

Na próxima análise trago a escrita do aluno Tio Patinhas. O aluno também é repetente e tem 10 anos. Chegou com auto estima baixa e se rotulava como “burro”, pois não sabia ler, apresentava problemas familiares e muita dificuldade para compreender o que era proposto.

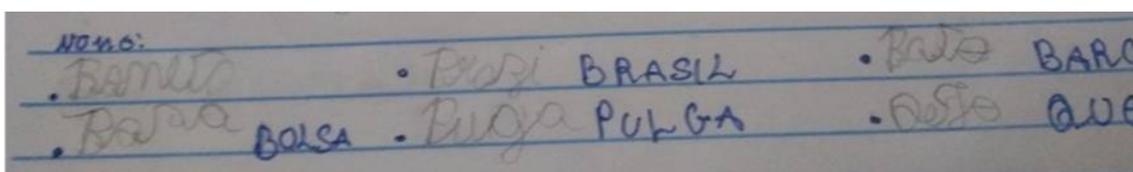


Diferentemente de todos os outros alunos, não conseguia nem escrever a palavra bola. Sua escrita era completamente aleatória. Este sabia que, para escrever, era preciso usar letras, então, as colocava aleatoriamente, representando as palavras. Entre uma atividade e outra com a turma, trabalhei atividades pré-silábicas, escrita de palavras, separação de sílabas, jogos do PNAIC¹¹. Esses jogos eu deixava que aluno levasse para casa e pudesse se familiarizar com as palavras. Era para se envolver mais com as atividades.

¹¹ Programa do governo federal chamado Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, esse programa disponibilizou para escola uma caixa com vários jogos voltados para a alfabetização.

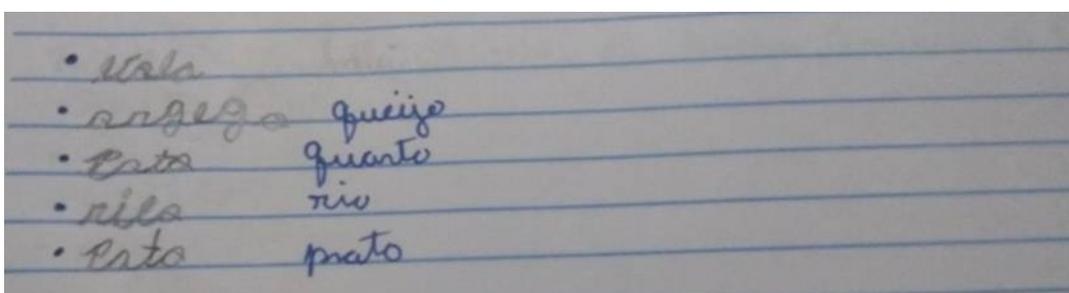


Em setembro, o aluno já avançava do nível 2 para o nível 4. Superou suas hipóteses silábicas, algumas palavras e conseguiu escrever corretamente, outras como QUEIJO. Ele apresenta uma hipótese totalmente diferente da inicial, pois já compreendia que a palavra se inicia com a letra Q também colocava o G, como se fosse o J por associar sons. Na escrita da palavra PATO, o aluno também demonstra uma superação da sua hipótese inicial, pois já reconhece a letra inicial que é o P e sabe que a sílaba final é TO, contudo não consegue ainda associar a sílaba complexa PRA. Suas hipóteses vêm mudando pouco a pouco.



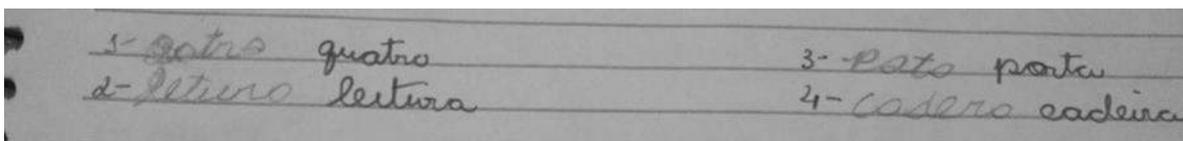
Suas hipóteses tem uma evolução gradativa, pois consegue chegar ao nível 5. Compreende o sistema da escrita, embora ainda omita algumas letras. Seu desafio agora é com a representação da escrita.

A análise da escrita a seguir é da aluna Frozen, com 9 anos. A aluna demonstrava uma timidez excessiva, tinha pânico de realizar qualquer atividade lúdica por achar que não sabia escrever e passaria vergonha. Além de trabalhar a escrita com a aluna, também precisei trabalhar com a identidade dela. Precisei explorar o reconhecimento das suas qualidades, seus avanços e sempre mostrando o quanto é capaz.

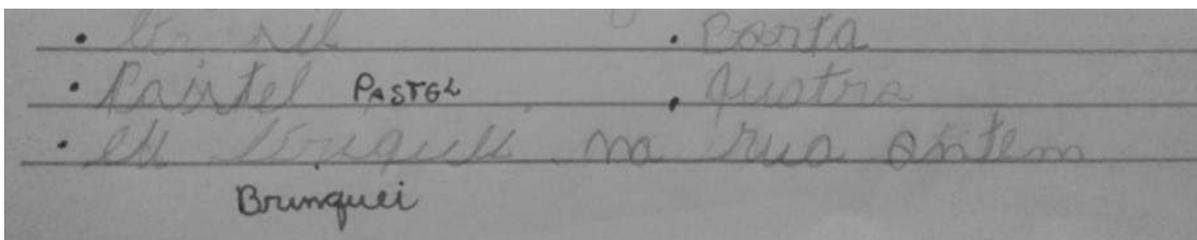


Na sua primeira “sondagem”, a aluna demonstrou, como a maioria o reconhecimento da palavra bola, as demais eram escritas com letras aleatórias. Ela chegou ao terceiro ano oscilando entre o nível 3 e o nível 4. Logo após ela

compreendeu que a escrita possui partes sonoras de uma fala. Os sons que ela conhece, reproduz como em PRATO. Ela identifica a sílaba final e o som inicial. Em RIO, identifica o som inicial, nas palavras QUARTO E QUEIJO, também reproduz sílabas aleatórias para representar a palavra. Em QUARTO, consegue identificar a sílaba final, mas não associa o QUA e usa a representação da sílaba a partir do já conhece o PA.

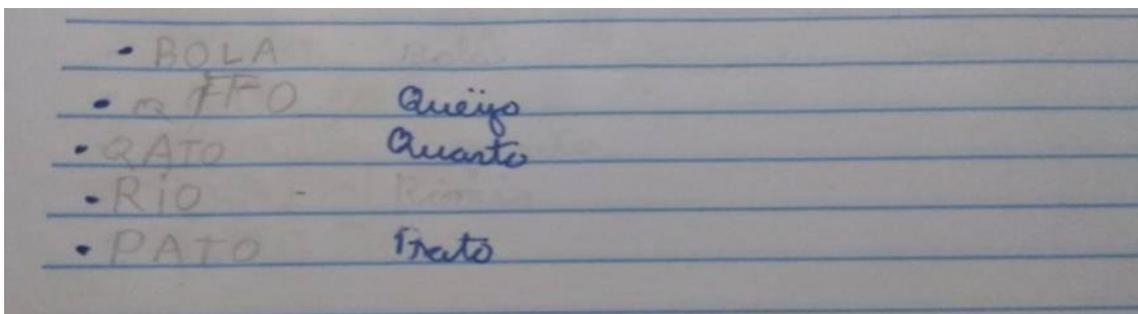


Na “sondagem” realizada em maio, a aluna já demonstrava o conhecimento do sistema da escrita alfabética, embora ainda omita uma ou outra letra. Suas hipóteses vêm sendo superadas a cada palavra escrita.



Em setembro, a aluna avançou muito mais no seu processo. Seus “erros” são apenas ortográficos, pois conhece o processo de escrita. Também compreende o que a escrita significa para ela. Pode-se observar que o avanço da escrita nas palavras porta e quarto.

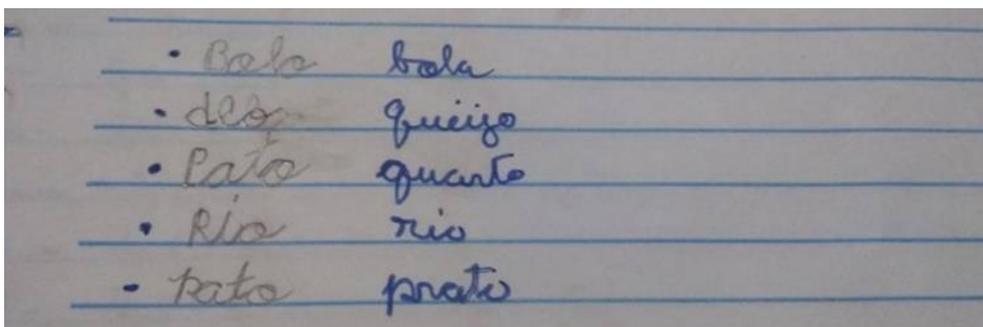
A análise a seguir é do aluno Aladdin. O aluno tem 09 anos e está avançando paulatinamente no sistema de escrita.



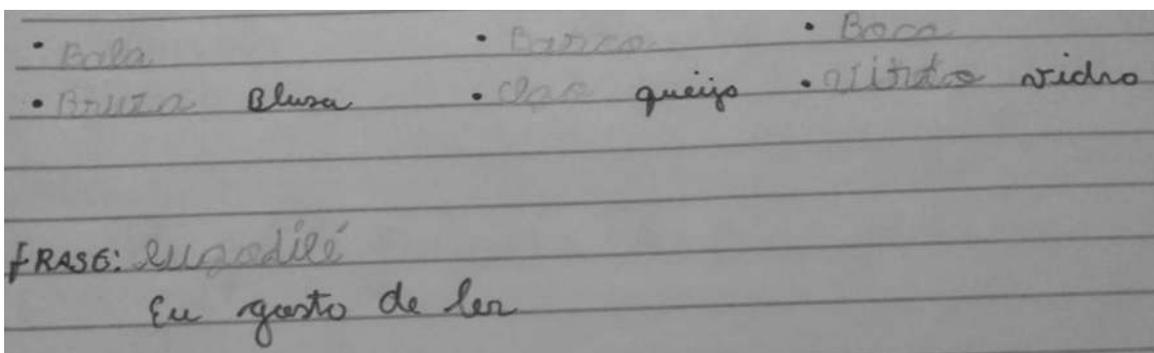
Não divergente de toda a turma, o aluno sabe escrever BOLA. Nas demais palavras, apresenta o nível 4, no qual consegue associar fonemas as palavras. O aluno apresenta muita resistência em fazer o que é proposto, dificultando o processo de ensino. Com ele, precisei trabalhar, além dos jogos, muitas atividades impressas

de diferentes níveis silábicos. Seu processo foi um pouco mais demorado, sempre respeitando o tempo do aluno.

A próxima análise é da aluna Valente. A aluna já está cursando o 3º ano pela 3ª vez e tem 12 anos. Foi transferida da escola em abril, retornando em outubro. A aluna tem graves problemas familiares, sendo assistida pelo conselho tutelar do município. Também tem uma personalidade muito forte e muita dificuldade de socialização com os demais alunos.



A aluna não ficou comigo tempo suficiente para avançar no processo de escrita, mas é relevante mostrar como ela chegou na escola e retornou a mesma. Na primeira “sondagem”, a aluna estava em transição do nível 3 para o 4.

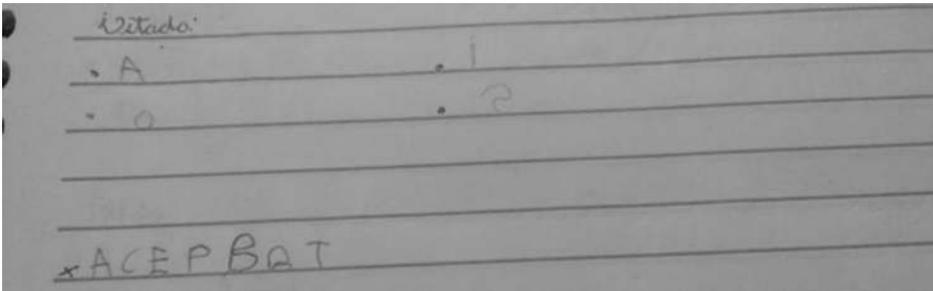


Ao retornar, realizei nova “sondagem”, a aluna apresentou características do nível alfabético. Embora não tenha acompanhado o processo junto, é possível perceber que avançou na escrita, reconhecendo até algumas sílabas complexas.

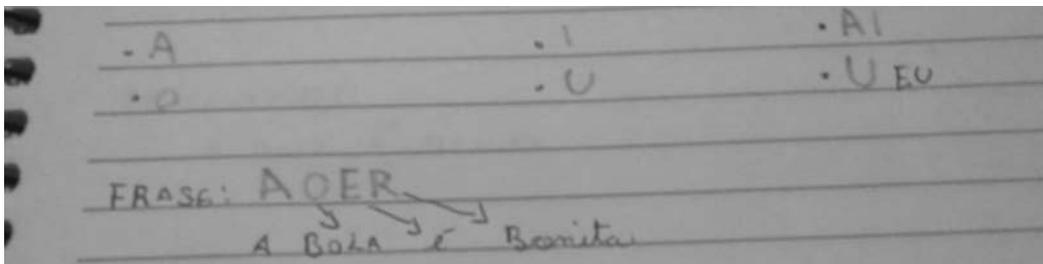
Para finalizar as escritas, trago duas crianças que chegaram a escola em outubro. Estas crianças estavam fora da escola há mais de um ano, segundo a responsável por eles. João e Maria não chegaram a iniciar o processo de leitura e escrita, como não reconheciam vogais ou consoantes. Não escreviam nem o nome próprio. João tem 9 anos e Maria tem 11 anos.

Na sondagem de João, pedi para que colocasse as letras que conhecia e falasse o nome de cada uma. Após escrever, colocou letras aleatórias, mas não

sabia o nome, não identificava nenhum tipo de letra, não reconhecia nem seu nome escrito, em um papel.

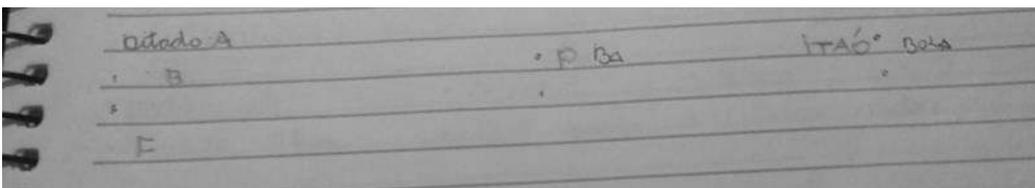


Após duas semanas fiz nova sondagem, pedindo para que escrevesse as vogais e os encontros vocálicos.

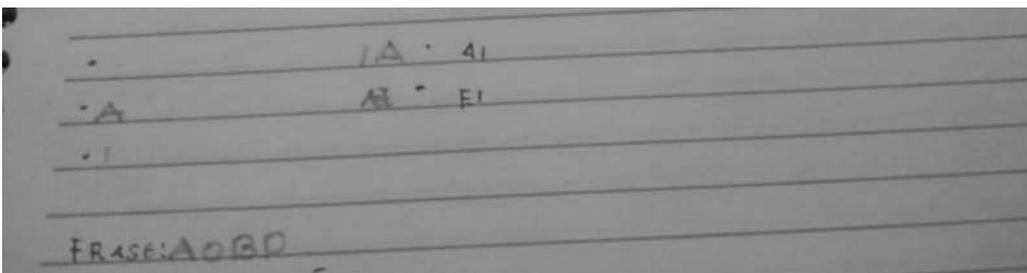


O aluno já consegue identificar as vogais e alguns encontros vocálicos. Na construção da frase, o aluno representa as vogais e coloca uma letra para representar as palavras. Embora a letra não estivesse associada a nenhuma parte da palavra, a hipótese representa todo um conjunto de sílabas.

A aluna Maria assim como João, não reconhecia as letras e não diferencia vogal e consoante. Em sua primeira "sondagem", escreve letras aleatórias.



Em outra sondagem, após duas semanas da chegada da aluna, já reconhece as vogais, mas não consegue ainda associar os encontros vocálicos.



Embora conheça as vogais e saiba diferenciar AI e EI, não consegue organizar o pensamento de forma, que as letras fiquem nas posições corretas. Na

construção da sua frase, utilizou a vogal para iniciar, pois, já conhece. Assim, utilizou a letra O para bola e as demais letras ela colocou aleatoriamente.

Minha maior preocupação enquanto professora, era como iniciar o processo de escrita destas crianças. No final do ano, sem muito conhecê-los e sem tempo hábil para que avançassem, procurei trabalhar conjuntamente com os dois, pois não são inclusos. Não podia esquecer que estavam no 3º ano, mas, eles não tinham condições de compreender conteúdos. Eles precisavam aprender a ler e escrever, a turma estava bem cheia (28 alunos), acabou que dificultou a continuação das sondagens com os demais. Assim, busquei preparar vários planejamentos em uma aula e que dessem conta de atender as necessidades específicas de cada aluno.

A escrita dos alunos era o meu maior desafio em sala. Através de muita leitura, muitas produções direcionadas e livres, estes foram desenvolvendo de acordo com seu tempo. Alguns produzem atividades bem estruturadas, outros não organizam o pensamento de forma ainda plena, mas todos participam do processo de escrita. Assim, todos querem escrever. Faço muitas escritas coletivas para incentivá-los a escrever. Como ressalta Colelo (2007) “toda tentativa de escrever merece ser considerada como efetiva produção, dado o seu legítimo potencial evolutivo.” E o processo de escrita é isso, é valorizar o que cada aluno consegue fazer, cada tentativa de escrita deve ser valorizada, incentivada, aprimorada.

3.4. Sou favorável ao ciclo de alfabetização?

Compreendo que o ciclo é uma proposta curricular importante e estimuladora para as crianças. As limitações aparecem na forma como é implementado nos municípios. É pertinente aproveitar do ciclo, a concepção construtivista e compreender “como” o aluno tem seu tempo para aprender. Da mesma forma, uma reprovação pode interferir diretamente no seu processo de aprendizagem, bem como na constituição de autoestima positiva.

Com os meus alunos, compreendi os possíveis danos que uma reprovação acarreta psicologicamente e familiarmente. Os alunos se intitulam de “burros” e a própria família também, porque não corresponderam às expectativas esperadas por concepções tradicionais.

Na minha percepção, o ciclo funcionaria se os professores tivessem cursos de formação continuada para compreender a sua organização, em especial, para

trabalhar as avaliações de acordo com as especificidades de cada aluno. Todo aluno é capaz de aprender e o que o ciclo afirma é exatamente isso: todos podem avançar. Não há turmas homogêneas e nem uma forma única trabalhar com todos os alunos.

É nesse momento que as avaliações formativas se fazem presentes, pois, na concepção do ciclo você avalia o aluno para criar estratégias de ensino para cada situação apresentada. O que adianta um professor fazer a “sondagem”, identificar o nível do aluno e não fazer nada para mudar isso? Qual o propósito da avaliação no ciclo, se não for para melhorar a qualidade do ensino? Quando se avalia a partir da concepção construtivista, avalia-se como um meio e não como um fim.

Quando um professor segue a proposta do ciclo e acompanha a sua turma no ano seguinte, este sabe as implicações de cada aluno, pois conhece as suas crianças. Sabe o que cada um já é capaz e o que precisa aprender e pode dar continuidade ao processo no ano seguinte.

Quando há uma troca de professor, todo processo de sondagem e conhecimento da turma é reiniciado. Mas é de extrema importância que um professor do ciclo seja um professor alfabetizador, pois compreende a organização estrutural do ciclo, porque conhece as propostas, inclusive as construtivistas, como a psicogênese.

O que é favorável ao ciclo é saber aperfeiçoar o tempo dentro da escola, criando possibilidades de novas formas de construção do pensamento. É a oportunidade de o aluno seguir, independente do fim de um ano letivo.

Não se trata de uma aprovação automática, uma vez que na estrutura do ciclo se compreende que não há uma série para ele avançar ou não se trata de períodos, mas o aluno tem um determinado período para desenvolver sua aprendizagem.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi compreender os motivos que favoreceram a “aprovação automática” na organização de um sistema por ciclos, compreendendo as práticas docentes diante do analfabetismo. Neste sentido, compreendo que os motivos que favoreceram a “aprovação automática” estão relacionados a uma interpretação equivocada do ciclo por parte dos professores e a ausência de formações de professores atuantes no ciclo de alfabetização que culminam na omissão das práticas docentes frente aos níveis conceituais de aprendizado de cada aluno.

Considero que as políticas voltadas para alfabetização relacionadas a organização escolar por ciclos necessitam de um debate mais amplo com a participação de professores da educação básica. O que pude constatar é que não há um consenso sobre uma estrutura de ciclo, bem como não há formação continuada para professores que atuam na alfabetização. Compreender o ciclo requer entender as formas de avaliações propostas, as estruturas organizacionais e, principalmente, romper com a ideia de que o ciclo é como uma aprovação automática. É abolir os discursos, que independente dele aprender, ou não, irá seguir avançar nas etapas de ensino.

Esse tipo de pensamento está diretamente ligado ao fracasso do ciclo no município de Magé. Não há uma compreensão sobre os tipos de necessidade de cada aluno. O que se tem são professores que não conhecem a proposta e ficam “perdidos” com o fato de que os alunos podem aprender no ano seguinte e há uma postergação do aprendizado do aluno. Em conversa com alguns responsáveis, sobre o desempenho escolar, ouvia constantes relatos de que as professoras diziam que a ordem era “passar” o aluno, independente do aprendizado. Agora é ciclo, já sabe ler alguma coisa e pode passar de ano. Essas falas me fizeram refletir bastante sobre o papel do professor que está em sala e sobre que tipo de aprendizado é proporcionado aos alunos.

O ciclo necessita ser repensado, ser reavaliado. O “fracasso” do ciclo no município rompeu-se com conceitos importantes e volta-se a seriação. Mas, a organização do ensino que dá “qualidade” a alfabetização, são as políticas que sejam capazes de formar e informar professores alfabetizadores. Que conscientizem os professores do seu papel profissional e da sua identidade profissional. Requer

propor ao professor que se reinvente e rompa com a tradicionalidade e esteja disposto a novas aprendizagens.

Há professores que ensinam da forma como foram ensinados, e precisam buscar melhores condições de ensino. Mas não é só o professor que precisa aprender a ensinar, a equipe da rede de educação do município precisa estar ativa nesse processo. É preciso formação continuada, momentos de trocas entre professores, entre alfabetizadores. Não há como cobrar de professores se não se investe neles. Independente da organização escolar, o professor é a base da alfabetização e precisa ser qualificado para uma educação de qualidade.

As consequências das interpretações equivocadas, com a organização por ciclos, são cada vez maiores. Assim, os alunos foram prejudicados e não tiveram o seu direito à educação. Por tudo o que foi dito, meus alunos do 3º ano, que não conseguiam ler e são repetentes, são aqueles com as marcas das desigualdades sociais. É desumano com uma criança que não se tenha o respeito por suas necessidades e o “ciclo da infância” e sejam “jogadas” para frente, como se tem feito durante alguns anos com ciclo de alfabetização no município de Magé.

Referências:

_____. . Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, v. 134, n.248, 23 dez., 1996.

_____. MEC A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. pp.29-67. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4034&Itemid> Acesso em 24 de novembro 2018.

ARROYO M. G. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? In: FETZNER, R. A. (org.) Ciclos em Revista, V2: Implicações curriculares de uma escola não seriada. RJ Wak ed. 2007

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. Estudos Avançados (USP. Impresso), São Paulo, v. v.15, n.n.42, p. 105-142, 2001.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo., v. 35, n.126, p. 133-162, 2005.

COLELO, S M G. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Ed. Paz e Terra 2007.

FERNANDES C. O. A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para escola do século XXI. 2003. 354 fls. (Tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES C. O. Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI, RJ: WAK Ed. 2009

FERNANDES C. O. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. IN:FETZNER, R. A. (org.) Ciclos em Revista, V4: avaliação: desejos, vozes diálogos e processos. RJ WAK ed. 2008.

FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. Tradução de Horácio Gonzáles e outros. São Paulo: Cortez, 1985.

INEP. Portal Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

KNOBLAUCH, A. Ciclos de Aprendizagem e Avaliação de Alunos: o que a Prática Escolar Nos Revela. Araraquara: JM Editora 2004.

MAGÉ. PREFEITURA MUNICIPAL. Ciclo de alfabetização proposta curricular do 1º, 2º e 3º ano. 2015

MAGÉ. PREFEITURA MUNICIPAL. Orientações curriculares anos iniciais 1º ao 2º ano de escolaridade.2018

MAINARDES, J. Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa. In: DAVID, L. N. B. DOMINICK R. S. (Org.) Ciclos escolares e formação de professores. RJ: Wak ed. 2010.

PINHEIRO, M. Alfabetização, Realidade Local e Consciência ambiental: relato de um trabalho em ciclos de alfabetização. In: FETZNER, R. A. (org.) Ciclos em Revista, V2: Implicações curriculares de uma escola não seriada. RJ Wak ed. 2007

PME - Plano Municipal de Educação do município de Magé. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/mage_lei2.267_15_planomunicipaldeeducacao.pdf>

PNE – Plano Nacional de Educação. Portal do Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. Revista Pátio, ano VII, nº 29, fev./abr. 2004.

TEIXEIRA, J. NUNES, L. Avaliação escolar: da teoria à prática. RJ Wak ed. 2008