

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

NATALIA RIBEIRO FERREIRA

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL:** orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano do Ensino
Fundamental por meio de sequências didáticas

São Luís
2019

NATALIA RIBEIRO FERREIRA

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL: orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano do Ensino
Fundamental por meio de sequências didáticas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

São Luís
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Natalia Ribeiro.

Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano do Ensino Fundamental por meio de sequências didáticas / Natalia Ribeiro Ferreira. – 2019.

198 f.

Orientador(a): Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís 2020.

1. Alfabetização. 2. Pesquisa Colaborativa. 3. Vulnerabilidade Social. I. Fernandes, Vanja Maria Dominices Coutinho. II. Título.

NATALIA RIBEIRO FERREIRA

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano do Ensino Fundamental por meio de sequências didáticas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Orientadora)
Doutora em Educação (UNESP – Marília)
Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB

Profa. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Doutora em Educação (UNESP – Marília)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Joelma Reis Correia
Doutora em Educação (UNESP – Marília)
Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB

À minha querida e amada mãe, Maria do Socorro, exemplo de mulher e mãe.

Aos professores e as professoras, em especial aos alfabetizadores, que se dedicam para formarem leitores...

Aos meninos e às meninas em situação de vulnerabilidade social, que muitas vezes têm seu direito de aprender negado...

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um dos elementos essenciais na construção pessoal. Nenhum passo é dado sem o outro, precisamos sempre de alguém que acolha nossas ideias e que nos guie por um caminho desejado, mas ainda desconhecido. Esse trabalho não seria possível sem orientação, apoio e colaboração. Nesse sentido, quero agradecer primeiramente a Deus, sem Ele não teria forças para percorrer os caminhos que tenho percorrido. Obrigada, Senhor, por proporcionar a construção desse sonho.

Eu não poderia ter pedido a Deus outra mulher para ser minha mãe, a não ser Maria do Socorro Ribeiro, minha querida e amada mãe, exemplo de mulher e mãe batalhadora, espero ser metade da mulher maravilhosa que você é. Admiro sua determinação, força e coragem. Muito obrigada por seu apoio e amor constantes e por ter formado o ser humano que sou hoje. Amo você!

Agradeço à minha querida orientadora Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, por acreditar na concretização desse projeto, que tem como intuito a alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social. Agradeço pelo apoio, colaboração e orientação. Obrigada, Professora Vanja!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), e aos professores que fazem parte, em nome do Prof. Dr. Antônio de Assis Nunes Cruz, coordenador do PPGEEB, pelo incentivo nas disciplinas, nos conhecimentos adquiridos, e por oportunizar o acesso às atividades acadêmicas e participação em eventos científicos.

Agradeço aos professores do PPGEEB que ministraram as disciplinas obrigatórias e especiais. Ao Professor Antônio de Assis Nunes Cruz, pelas contribuições na disciplina de Metodologia da Pesquisa. À Professora Dra. Maria José Albuquerque pelas contribuições na disciplina de Currículo, grande exemplo de animação e carisma. Ao Professor Raimundo Nonato, que contribuiu com conhecimentos ainda pouco explorados no campo da Pedagogia. À Professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, pelos ensinamentos proferidos em sua disciplina. E à Professora Dra. Joelma Reis Correia, pelos conhecimentos no campo da alfabetização.

Agradeço à Professora Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa, incentivadora desse projeto e parceira no âmbito da alfabetização e letramento das

crianças da escola pública, e no amor pela extensão-pesquisa. Obrigada, Professora Marise Marçalina, por todo o incentivo, desde a formação inicial e na minha construção profissional.

Quero agradecer imensamente aos colaboradores da escola municipal, por abrirem as portas da instituição e por colaborarem nesse trabalho que também é de vocês. Agradeço ao gestor, à coordenadora pedagógica e às professoras e membros da escola pela acolhida. Em especial, gostaria de agradecer à professora-colaboradora da pesquisa, sem sua disponibilidade e sua parceria não teríamos chegado até aqui. Muito obrigada!

Aos amigos e amigas do Projeto Escola Laboratório, Ilana Fernandes, Carlos Richard, Claudia Andrea, e em especial a Vandercléia Martins e a Mayara Broxado, pela contribuição ao se disponibilizarem em assumir a sala nos momentos das sessões de estudo e planejamentos. Muito obrigada!

Quero agradecer a Anderson Cunha, pela colaboração neste trabalho, principalmente no momento em que mais precisei na escrita da dissertação, ao disponibilizar o seu computador. Muito obrigada!

Agradeço à minha família pela contribuição. À minha irmã Kelma Ribeiro Ferreira, por seus elogios e incentivos e pelo sobrinho lindo Lucas Ribeiro, e ao meu irmão Ronald Ribeiro Ferreira, pelo sobrinho e afilhado Carlos Eduardo.

Agradeço ao GruPELPAI, pelas contribuições e conhecimentos adquiridos ao longo desses anos. Em especial, à Francinete, companheira de aflições e conhecimentos, e à Profa. Vanja, idealizadora desse grupo.

Quero agradecer aos colegas da turma, pelo companheirismo ao longo das disciplinas. Obrigada, turma 2017!

“A tendência tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas, e, por conseguinte, apenas uma metodologia [...]. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentadas em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas”.

(Magda Soares, 2017, p. 18)

RESUMO

A dissertação intitulada “**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**: orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano do Ensino Fundamental por meio de sequências didáticas” teve por objetivo desenvolver em bases colaborativas o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a construção de orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano, por meio de sequência didáticas em uma escola da rede municipal de São Luís – MA. Os objetivos específicos permitiram-nos: sistematizar as contribuições teóricas sobre a vulnerabilidade social, tendo em vista seus impactos no processo de alfabetização; identificar as crianças em situação de vulnerabilidade social e as condições objetivas em que o processo de alfabetização é desenvolvido no 2º ano da escola pesquisada; organizar colaborativamente um conjunto de atividades orientadoras de ensino para os educandos do 2º ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração/utilização de sequências didáticas que tivessem o texto como unidade básica para a alfabetização das crianças em situação de vulnerabilidade social; por fim, produzir um livreto contendo orientações de ensino destinadas ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social. Os objetivos propostos na pesquisa nos orientaram para as trilhas da pesquisa; desse modo, utilizamos a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, com abordagem qualitativa, por considerar que o universo dos sujeitos não pode ser mensurado, e tendo como base, a especificidade do mestrado profissional, a opção metodológica foi a pesquisa colaborativa, por abordar dois aspectos importantes: pesquisa e formação. O *lôcus* da pesquisa foi uma escola da rede municipal de São Luís – MA, no eixo Itaqui-Bacanga, escolhida pelas condicionalidades econômicas e sociais. A colaboradora da pesquisa foi a professora do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Para compreender o *lôcus* e as suas problemáticas, a pesquisa seguiu os seguintes passos: a fase exploratória e diagnóstica, o planejamento, a aplicação da aula e sessão reflexiva. Para gerar os dados que auxiliaram na compreensão do *lôcus* e avaliação da intervenção da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos: análise documental, observação colaborativa e entrevista episódica. Dessa forma, levando em consideração o problema da pesquisa sobre a alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade social na escola campo de pesquisa, e , até em que ponto uma intervenção pedagógica colaborativa transformaria as ações docentes e as aprendizagens dos alunos em situação de vulnerabilidade social no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso no ensino da linguagem escrita, utilizamos como referência alguns autores. Para o campo social, condicionalidade do processo de alfabetização e letramento de crianças vulneráveis, temos como referência Castro (2010), Dubet (2003), Carvalho e Lacerda (2010), Silva (2007), Bourdieu (2015), Nogueira e Nogueira (2017), entre outras referências. Para analisar o campo da alfabetização, letramento, língua materna, leitura e escrita, as referências são: Bajard (2012), Ferreiro (2013), Bagno, Stubbs, Gagné (2002), Guy, Zille (2006), Luria (2012), Leontiev (2012), Maués (2014), Rojo (2009); Soares (2017), Souza (2011), Street (2014) e Vigotsky (2007). A partir da pesquisa colaborativa e das análises teóricas, o produto será um livreto, contendo informações importantes para alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social e o planejamento por meio de sequências didáticas. Os resultados apontaram que o planejamento com sequências didáticas, tendo o gênero textual como base, mobilizou saberes da professora-colaboradora, das crianças e da pesquisadora, o que permitiu pensar em outras atividades para além das desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social. Pesquisa colaborativa. Alfabetização.

RESUMÉ

La thèse intitulée "L'ALPHABÉTISATION DES ENFANTS DANS LA SITUATION DE LA VULNÉRABILITÉ SOCIALE: orientations pour le travail pédagogique à la 2e année du primaire par des séquences didactiques", visant à développer en collaboration le processus d'alphabétisation des enfants en situation de vulnérabilité sociale, dans le but de construire des lignes directrices pour le travail pédagogique à partir de la 2e année, à travers une séquence didactique réalisée en collaboration, dans une école du réseau municipal de. Les objectifs spécifiques nous ont permis de: Systématiser les contributions théoriques sur la vulnérabilité sociale, en considérant leurs impacts sur le processus d'alphabétisation; Identifier les enfants en situation de vulnérabilité sociale et les conditions objectives dans lesquelles se développe le processus d'alphabétisation au cours de la deuxième année de l'école étudiée; Organiser en collaboration un ensemble d'activités axées sur l'enseignement pour les élèves de 2e année du primaire, en élaborant / utilisant des séquences didactiques faisant du texte une unité de base pour l'alphabétisation des enfants en situation de vulnérabilité sociale; Produire un livre contenant des guides pédagogiques pour la prise en charge des enfants en situation de vulnérabilité sociale. Les objectifs proposés dans la recherche nous ont guidés vers les pistes de recherche, c'est ainsi que nous avons utilisé la recherche de type intervention pédagogique, avec l'approche qualitative, considérant que l'univers des sujets ne peut pas être mesuré, et basé sur la spécificité de la maîtrise, l'option méthodologique était la recherche collaborative en abordant deux aspects importants, la recherche et la formation. Le lieu de la recherche était une école du réseau municipal de São Luís - MA, axe Itaquí Bacanga, choisi par la conditionnalité économique et sociale. Le chercheur était l'enseignant de 2e année du 1er cycle de l'école primaire. Afin de comprendre le lieu et sa problématique, la recherche a suivi les étapes suivantes: phase exploratoire et de diagnostic, planification, application de la leçon et session réflexive. Pour générer les données, qui ont contribué à la compréhension du lieu et à l'évaluation de l'intervention de recherche, nous avons utilisé les instruments suivants: analyse documentaire, observation collaborative et entretien épisodique. Ainsi, en tenant compte du problème de la recherche, sur l'alphabétisation des enfants de 2e année du primaire en situation de vulnérabilité sociale dans le champ de recherche scolaire, et sur la mesure dans laquelle une intervention pédagogique collaborative transforme les actions pédagogiques et l'apprentissage des étudiants. les étudiants en situation de vulnérabilité sociale en ce qui concerne l'utilisation des genres de discours dans l'enseignement de la langue écrite, nous utilisons comme référence les auteurs suivants: pour le domaine social, conditionnalité du processus d'alphabétisation et de l'alphabétisation des enfants vulnérables, Castro (2010), Dubet (2003), Carvalho et Lacerda (2010), Silva (2007), Bourdieu (2015), Nogueira et Nogueira (2017), entre autres références. Pour analyser le domaine de l'alphabétisation, l'alphabétisation, la langue maternelle, la lecture et l'écriture, les références sont: Bajard (2012), Blacksmith (2013), Bagno, Stubbs, Gagné (2002), Guy, Zille (2006), Luria (2012), Leontiev (2012), Maués (2014), Rojo (2009); Soares (2017), Souza (2011), Street (2014) et Vigotsky (2007). Basé sur une recherche collaborative et une analyse théorique, le produit sera un livre contenant des informations importantes pour l'alphabétisation des enfants en situation de vulnérabilité sociale et la planification par séquences didactiques. Les résultats ont mis en évidence la planification avec des séquences didactiques, le genre textuel comme base, une connaissance mobilisée de l'enseignant-collaborateur, des enfants et du chercheur, ce qui nous a permis de réfléchir à des activités autres que celles développées en classe.

Mots-clés: Vulnérabilité sociale. Recherche collaborative. Alphabétisation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	A vulnerabilidade Social e os seus fatores	47
Figura 2	Triangulação de vulnerabilidade social	54
Figura 3	Espiral reflexivo	76

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Atividade do gênero cartaz	69
Imagem 2	Desenvolvimento do cartaz sobre o Dia da Consciência Negra	70
Imagem 3	Apresentação da situação pela professora	82
Imagem 4	A primeira produção do gênero carta	83
Imagem 5	Modos de trabalho diferenciado	86
Imagem 6	Observação e análise do gênero	87
Imagem 7	Componentes da Sequência Didática	89
Imagem 8	Apresentação dos educandos sobre as lendas de São Luís	107
Imagem 9	Escrita sobre as lendas	109
Imagem 10	Produção final – lendas de São Luís	111
Imagem 11	Reunião dia D – Apresentação das ações	112
Imagem 12	Apresentação encaminhada junto com os livros	113
Imagem 13	Sacolas do Projeto Ler Comigo	114
Imagem 14	Projeto Ler Comigo – escolha dos livros e apresentação do texto	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Horário de funcionamento	30
Quadro 2	Organização escolar por turno – Matriz	31
Quadro 3	Nível de desenvolvimento dos alunos dos alunos do 2º ano	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Narrativas de si: memórias de formação inicial mediada pela extensão universitária	16
1.2 O objeto de pesquisa: alfabetizar crianças em situação de vulnerabilidade social	19
2 TECENDO AS TRILHAS DA PESQUISA: a metodologia, a colaboradora, o cenário e o <i>lócus</i> da investigação	25
2.1 Tipo de pesquisa	26
2.2 O <i>lócus</i> da Pesquisa	29
2.3 A Participante-colaboradora da Pesquisa	32
2.4 Os passos da pesquisa para a construção do objeto	33
2.5 A geração dos dados	38
2.5.1 Análise documental	38
2.5.2 Observação colaborativa	39
2.5.3 Entrevista episódica	40
3 A SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: implicações no processo de alfabetização	43
3.1 Caracterizando a Vulnerabilidade Social	45
3.2 A alfabetização em contextos vulneráveis	50
3.3 As crianças em situação de vulnerabilidade social do 2º ano da escola campo de pesquisa	55
4 ALFABETIZAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO SITUADO PARA ALUNOS DO 2º ANO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	60
4.1 Abordagens sobre alfabetização e letramento	61
4.1.1 Letramento situado e alfabetização de crianças vulneráveis	65
4.2 Os sentidos no processo de alfabetização: a relação entre a língua no contexto social e a língua na escola	70
5 ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: práticas de formação colaborativa no 2º ano do Ensino Fundamental e a mobilização de saberes	74

5.1	Planejando para intervir: pesquisa e formação	74
5.2	O processo de colaboração: as sequências didáticas como miniprojetos de letramento na sala de aula	79
5.3	Avaliando o percurso colaborativo de produção de saberes e fazeres	90
5.3.1	A narrativa docente sobre o percurso colaborativo: entrevista episódica	91
5.3.2	As trilhas colaborativas: avaliando as ações na escola	103
5.4	O Produto da pesquisa – Livreto	115
6	CONCLUSÃO	116
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	126
	Apêndice A – Modelo de sequência didática produzido na pesquisa ..	127
	Apêndice B – Sequência Didática – Festas Juninas	128
	Apêndice C – Plano de Intervenção para o 2º ano	131
	Apêndice D – Entrevista Episódica	140
	Apêndice E – Produto da Pesquisa	144
	ANEXOS	182
	Anexo A – Carta de Apresentação para concessão de pesquisa de campo	183
	Anexo B – Autorização para a pesquisa	184
	Anexo C – Planejamento da docente antes da intervenção	185

1 INTRODUÇÃO

1.1 Narrativas de si: memórias de formação inicial mediada pela extensão universitária

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si (SOUZA, 2004).

Os meus caminhos foram construídos através dos descaminhos, lugares que jamais pensei em transitar. O primeiro foi ser professora (profissão que não cogitava), o segundo foi ser professora alfabetizadora (profissão à qual fui levada pela extensão universitária).

Ao início de cada semestre ou no momento da escolha das disciplinas, eu e algumas amigas íamos analisar a matriz curricular. No quarto período iríamos ter a disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, eu agradei, pois, o curso só tinha uma disciplina e eu não queria ser professora alfabetizadora, pois no meu ponto de vista (naquela época) seria extremamente trabalhoso – realmente, requer muito trabalho, estudo e pesquisa. Porém, é gratificante. E a disciplina foi significativa, pois aprendemos a teoria e utilizamos na prática.

A minha primeira experiência como alfabetizadora foi por meio de um desafio lançado na disciplina: alfabetizar uma criança, jovem ou adulto analfabeto. Eu perguntei: E agora, como vou fazer isso?

Então, lançado o desafio, iniciamos a prática de aprender alfabetizar alfabetizando – teoria e prática se encontram nesse processo. Fui alfabetizar uma menina, que na época tinha 9 anos e não sabia ler nem escrever, apesar de estar no quarto ano. A relação entre as leituras e as aulas da disciplina e a prática concreta foram fundamentais. O primeiro contato com a extensão universitária.

O interesse pela alfabetização nasceu nessa disciplina, o encantamento em ver as teorias se concretizando na prática. Desmistificar todo o processo vivido na minha experiência enquanto aluna. Esse aspecto foi essencial, pois mobilizou saberes docentes sobre a profissão, que nos permitem entender as transformações sociais, além de se inserir em uma pesquisa sobre a prática (IMBERNÓN, 2006; TARDIF, 2014).

Essa prática significativa, mediada pela extensão universitária, fez eu querer aprofundar os estudos, então solicitei à professora da disciplina para entrar no grupo de estudos. Assim, a partir do primeiro semestre de 2012, iniciei nas atividades de estudo, e no segundo semestre, iniciava minha entrada na escola por meio do projeto de extensão universitária Escola Laboratório. Foi uma experiência singular, primeiramente como voluntária e depois como bolsista do projeto.

Confesso que fiquei tensa, não sabia o que esperar das atividades da escola campo. Foram quase três anos de pesquisa, aprendizagens e estudos. Tive a oportunidade de participar, junto com outros colegas, da elaboração de uma Atividade Orientadora de Ensino denominada Atos de Leitura Triangulada, desenvolvida pela coordenadora. Na atividade tínhamos um tempo de cinquenta minutos para desenvolver os cinco atos, que se constituiriam no ingresso dessas crianças ao mundo da leitura e da escrita, e no meu ponto de vista, se constituiu como um ato natural de aprendizagem. As crianças tinham autonomia de leitura, elas escolhiam os livros que queriam ler, além de um mediador para as auxiliarem nessa escolha.

Essas atividades foram essenciais para gerar aprendizagens, eu e as crianças estávamos aprendendo; os educandos comigo, e eu com eles. Um dos momentos mais marcantes nessa aprendizagem era o quinto ato, momento de ressignificação da leitura feita; as crianças se abriam para os estagiários e bolsistas. Elas diziam verdadeiramente o que estavam sentindo. Era meu momento de entender e interpretar essas crianças, o que causava suas dificuldades.

As atividades extensionistas com as crianças permitiram observar para além do que é proposto no ensino. Assim, por meio do projeto, buscamos outras vertentes para perceber as causas das dificuldades no processo de alfabetização na escola pública. Claro que elucidamos o mínimo, pois existem outras causas, mas o fator vulnerabilidade social era o que estava impedindo as crianças de aprenderem.

Acredito que a experiência no Projeto Escola Laboratório foi um fator decisivo na minha formação. Foram aspectos marcantes na minha formação escutar uma criança dizer: “Tia, me ajuda a ler e escrever! Eu não quero ser bandido e nem marginal, eu não quero morrer cedo”; “Olha, eu sei ler, não sou burro”; “Eu quero ler um livro bem grosso um dia”; “Tia, eu sei ler”. Entender as crianças, escutar o que tinham a dizer foi fundamental para garantir a aprendizagem da língua materna, pois, como ressalta Rojo (2009, p. 28), “os meninos e meninas têm garantido o

acesso nas escolas públicas, no entanto, o acesso à leitura e à escrita ainda é escasso”. Esses aspectos, segundo a autora, têm se apresentado como “outro tipo de fracasso e exclusão escolar, que se traduz pela reprovação, pela evasão e pelos poucos resultados em termos de aprendizagem, conhecimento e letramento” (ROJO, 2009, p. 42).

Passar pela experiência de aprender alfabetizar alfabetizando, estar na escola aprendendo e ensinando, foi fundamental para a minha construção como alfabetizadora. Nesse momento, eu entendi meu papel social enquanto professora. Esse papel deve ser baseado na ética, não somente do trabalho bem feito, mas da responsabilidade que devemos assumir diante do outro (TARDIF, 2014).

Os estudos no curso e os saberes da extensão universitária foram extremamente importantes para perceber as interferências no campo de atuação. Já tinha trabalhando antes. Logo que passei no vestibular consegui uma vaga de estágio. No entanto, não percebia as crianças da mesma forma que percebi depois da extensão.

Penso que isso se deve ao modelo de formação, baseado em uma proposta indagativa, que não se restringiu a uma pesquisa com a finalidade única de concluir um curso, mas na busca da resolução dos problemas de ensino, que no caso era a alfabetização de crianças vulneráveis (IMBÉRNON, 2006).

No decorrer do processo de formação inicial, tive contato com atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que possibilitou, enquanto professora-pesquisadora ter uma visão integral do trabalho docente e fazer uma relação entre a teoria e a prática. Estar na escola foi fundamental para compreender o processo de formação de professores alfabetizadores e o papel da extensão universitária, além do processo de alfabetização e letramento de meninos e meninas socialmente vulneráveis.

Cada experiência profissional e acadêmica foi especial para construir quem eu sou, minha identidade profissional e pessoal, que foi construída por meio das muitas experiências e das pessoas com as quais convivi. Não nasci professora, estou me construindo professora por meio das relações que estabeleço com os outros.

O meu último curso de especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar foi um divisor de águas da minha formação, e no meu objeto de

estudo, por entender que há diversos fatores que emergem do processo de alfabetização, e podem culminar na situação de fracasso de meninos e meninas.

Assim, os estudos desenvolvidos no mestrado profissional permitiram compreender as desigualdades que estão inseridas no interior da escola, as quais culminam na produção da situação de insucesso das crianças que estão nos meios mais vulneráveis, e em decorrência desses fatores não conseguem se apropriar da leitura e da escrita com relação e sentido.

1.2 O objeto de pesquisa: alfabetizar crianças em situação de vulnerabilidade social

Uma das questões mais complexas na história da educação brasileira refere-se ao ensino de língua materna; ou ainda, ao processo de apropriação da leitura e da escrita por crianças em idade escolar.

No bojo dessa discussão temos a Avaliação Nacional de Alfabetização¹ (ANA), que verifica o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática ao final do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental), que tem demonstrado que a aprendizagem da leitura e da escrita em grande parte das escolas ainda se configura como produto de um método artificial.

Assim, os últimos resultados da ANA não foram satisfatórios, pois apenas 12,99% das crianças conseguiram alcançar o nível 4 da leitura. Quando falamos em escrita essa quantidade diminui, pois apenas 8,28% das crianças de oito anos atingiram o nível 5, isto é, uma em cada dez crianças, em escala global. Quando falamos especificamente do Maranhão, esses resultados são ainda mais preocupantes: apenas 3,8% das crianças que estão no 3º ano do Ensino Fundamental entendem o que leem. Em relação à escrita, apenas 2,8% atingiram o nível 5. Esses educandos com menor rendimento, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), encontram-se em situação socioeconômica de Muito Baixa a Média Baixa.

Levando em consideração as informações supracitadas, entendemos que discutir sobre a alfabetização de crianças vulneráveis nos anos iniciais é fundamental para compreender a complexidade desse processo, que em muitos

¹ Vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (política de alfabetização com crianças de 6 a 8 anos).

casos ocorre de forma artificial, não mobilizando a necessidade do educando, configurando-se como imposição do outro (VIGOTSKY, 2006; LURIA, 1978).

Nesse sentido, consideramos que o processo de alfabetização não se caracteriza apenas como o ensino da língua, mas como a construção de um sistema simbólico e complexo no ambiente escolar; já que as crianças, ao entrarem na escola, trazem consigo bases adquiridas no contexto familiar sobre a língua falada (BAGNON; STUBBS; GAGNÉ, 2002; GUY; ZILLES, 2006).

A construção da língua falada produzida no ambiente social e familiar em que a criança está inserida pode levar ao *fracasso linguístico* – a não apropriação da leitura e da escrita dentro das normas cultas estabelecidas –, pois a escola (em muitos casos) não leva em consideração essa construção no desenvolvimento da escrita.

Nesse sentido, segundo Gagné (2002, p. 165):

É igualmente saber para que serve a língua, a fim de determinar para que ensiná-la. A compreensão da linguagem das crianças é útil para saber como ela pode se desenvolver e para compreender o papel importante que a língua desempenha no ensino e nos aprendizados escolares.

O entendimento sobre o desenvolvimento da língua materna (a linguagem que já trazem do ambiente familiar) é fundamental para não induzir as crianças à situação de fracasso escolar, pois ao entrar no ambiente escolar, ela já desenvolveu “um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever” (LURIA, 2012, p. 143). Ao desconsiderar esses fatores, a escola exclui a criança e, por conseguinte, induz a uma leitura negativa dos educandos, que por algum motivo não atenderam às normas dos sistemas escolares (CHARLOT, 2000).

Grande parte dos educandos que frequentam a escola pública encontra-se em situação de vulnerabilidade, que é entendida, segundo Kaztman (2005 apud SILVA, 2007, p. 12), como “a falta de ativos materiais e imateriais a que determinado indivíduo e/ou grupo está exposto, e pode sofrer futuramente alterações bruscas e significativas em níveis de vida”. A condição de vulnerabilidade gera resultados negativos na atualidade, mas principalmente no futuro dos sujeitos.

Assim, antes da escola impor demandas específicas sobre a leitura e a escrita, é necessário pensar que muitas crianças têm pouco ou nenhum acesso por meio da literatura impressa, nem escutam textos por meio da mediação do outro – a família (BAJARD, 2007). É necessário mobilizar as crianças a fazerem uma

relação de sentido entre os signos que a constituem e os signos que lhe são ensinados, considerando que já se adquiriu a língua materna dentro de um contexto específico (CHARLOT, 2000; LEONTIEV, 2012).

A escola ainda tem se legitimado por meio de um letramento dominante, que silencia a voz dos sujeitos historicamente excluídos – majoritariamente os negros. Conforme Kleiman e Sito (2016, p. 174), os saberes das classes populares são “ignorados, sua fala ridicularizada na frente dos colegas, sua voz finalmente é calada, [...] mesmo expondo argumentos que faziam perfeito sentido”. Entretanto, conforme as autoras, a escola ainda se constitui por um fazer pedagógico que desconsidera os saberes populares, legitimando-se apenas por uma cientificidade. Esse fator tem sido algo constante nas práticas de ensino de leitura, pois os espaços escolares ainda têm dificuldade de “movimentar os saberes locais experienciados cotidianamente pelos alunos, para serem conjugados com todas as injunções culturais globais”, isto é, mobilizar a aprendizagem da leitura e da escrita como prática social situada – letramento situado (MAUÉS, 2014, p. 57).

Nesse sentido, o presente estudo vincula-se à área de estudo “Alfabetização”, visto que ao longo da minha trajetória acadêmica tive muitas inquietações, dúvidas e dilemas sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, principalmente nos setores mais vulneráveis, onde grande parte das escolas públicas estão inseridas.

Dessa forma, apresento o seguinte problema de pesquisa: ***Como é desenvolvida a alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade social na escola campo de pesquisa? E, até que ponto uma intervenção pedagógica colaborativa junto à turma do 2º ano pode ressignificar as ações docentes e as aprendizagens dos alunos em situação de vulnerabilidade social no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso no ensino da linguagem escrita?***

Para responder ao problema, apresento as questões norteadoras abaixo, para demarcar o percurso da pesquisa: Em quais condições é desenvolvido o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social no 2º ano do Ensino Fundamental na escola X? O trabalho com os textos, desenvolvido por meio de sequências didáticas planejadas colaborativamente, mobiliza sentido no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social por parte dos professores e dos alunos?

Ao considerarmos a problemática acima, bem como as questões norteadoras, temos como objetivo da pesquisa: Desenvolver em bases colaborativas o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a construção de orientações para o trabalho pedagógico com o 2º ano, por meio de sequências didáticas produzidas colaborativamente.

Consideramos que compreender como vem se construindo o processo de alfabetização das crianças é fundamental para a construção da proposta. Assim, para atendermos ao objetivo geral, apontamos os seguintes objetivos específicos, que orientarão os caminhos metodológicos desta pesquisa:

- ✓ Sistematizar as contribuições teóricas sobre a vulnerabilidade social, tendo em vista seus impactos no processo de alfabetização;
- ✓ Identificar as crianças em situação de vulnerabilidade social e as condições objetivas em que o processo de alfabetização é desenvolvido no 2º ano da escola pesquisada;
- ✓ Organizar colaborativamente um conjunto de atividades orientadoras de ensino para os educandos do 2º ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração/utilização de sequências didáticas que tenham o texto como unidade básica para a alfabetização das crianças em situação de vulnerabilidade social;
- ✓ Produzir um livreto contendo orientações de ensino destinadas ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Com base nos objetivos específicos, queremos destacar que a nossa intenção nesse processo não é apresentar receitas ou métodos de alfabetização, mas apresentar possibilidades de uso dos textos, a partir do planejamento e utilização de sequências didáticas, tendo em vista “dar acesso aos alunos *vulneráveis* a prática de linguagem nova ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83) (grifo nosso).

Sendo assim, para o desenvolvimento da proposta de alfabetização, tivemos como base bibliográfica nesse estudo autores do campo da alfabetização, letramento, língua materna, leitura e escrita, como: Bajard (2012); Ferreiro (2013); Bagno, Stubbs, Gagné (2002); Guy, Zille (2006); Luria (2012); Leontiev (2012); Maués (2014); Rojo (2009); Soares (2017); Souza (2011); Street (2014); Vigotsky (2007), dentre outros. No que se refere ao campo social, condicionalidade do processo de alfabetização e letramento de crianças vulneráveis, temos as seguintes

referências: Castro (2010); Dubet (2003); Carvalho e Lacerda (2010); Silva (2007); Bourdieu (2015); Nogueira e Nogueira (2017); entre outras referências, que nos permitiram entender da pesquisa. Em relação ao planejamento com sequências didáticas, temos como referencial, o procedimento para o ensino do oral e escrito desenvolvidos por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004).

Ao tratarmos nesta pesquisa sobre alfabetização de crianças vulneráveis, consideramos que a relevância da pesquisa se dá a partir de duas vertentes: primeiro pela investigação do processo de ensino das bases do processo de alfabetização por educandos socialmente vulneráveis, e com isso, compreender sobre esse processo, e, posteriormente para identificar o lugar do professor alfabetizador nesse processo complexo de apropriação da leitura e da escrita.

Considerando atender aos aspectos da pesquisa, esse estudo encontra-se dividido em quatro seções. A primeira seção, intitulada introdução, está organizada em duas subseções: na primeira estão expostas as narrativas de formação da pesquisadora, e a trajetória como professora alfabetizadora, por meio da extensão universitária. Na segunda subseção é apresentada a construção do objeto da pesquisa, para isso são apresentados alguns dados, como da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, e os últimos resultados do Brasil, e de forma mais específica do Maranhão, além da problemática da pesquisa, as questões norteadoras, e os objetivos que foram desenvolvidos para esse estudo.

Na segunda seção intitulada "*Os caminhos da pesquisa: a metodologia, os participantes e o lócus da investigação*", estão descritos o tipo de pesquisa desenvolvida, o *lócus* no qual a pesquisa está sendo desenvolvida, as participantes-colaboradoras, os caminhos da pesquisa, e os instrumentos de coleta de dados.

A terceira seção denominada "*Crianças em situação de vulnerabilidade social: implicações no processo de alfabetização*" está dividida em três subseções: na primeira descrevemos o que caracteriza a vulnerabilidade social; na segunda apresentamos as implicações da alfabetização em contextos vulneráveis. E na última expomos os dados da pesquisa documental, destacando as crianças em situação de vulnerabilidade social do 2º ano da escola *lócus* de pesquisa.

A quarta seção intitulada "*Alfabetização em práticas de letramento situado para alunos em situação de vulnerabilidade social*" encontra-se dividida em duas subseções. Na primeira, fizemos uma abordagem sobre alfabetização e letramentos, destacando os principais autores que estudam sobre a temática, além do destaque

sobre letramento situado e alfabetização de crianças vulneráveis. Em seguida, apresentamos os sentidos no processo de alfabetização e a relação entre a língua no contexto social e a língua na escola.

A seção cinco denominada “Alfabetização para crianças em situação de vulnerabilidade social: uma proposta de intervenção colaborativa por meio das sequências didáticas como miniprojetos de letramento” se divide em quatro subseções. Na primeira subseção “*Planejando para intervir: pesquisa e formação*”, descrevemos sobre a pesquisa, na qual destacamos também a formação pelo seu caráter colaborativo, o que gerou diversas aprendizagens aos participantes. Na segunda subseção descrevemos sobre o processo de colaboração e as sequências didáticas como miniprojetos de letramento. Já na terceira subseção “*Avaliando o percurso colaborativo de produção de saberes e fazeres*” destacamos a narrativa da docente em entrevista episódica sobre o percurso colaborativo e a avaliação das ações na escola.

Por fim, apresentamos as conclusões sobre o estudo. Para isso, destacamos a importância de se conhecer os fatores que incidem no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, sobre o planejamento por meio de sequências didáticas, entre outros aspectos.

2 TECENDO AS TRILHAS DA PESQUISA: a metodologia, a colaboradora, o cenário e o *lócus* da investigação

Pensar na pesquisa e em seu planejamento implica pensar na produção de conhecimentos. Assim, compreender a pesquisa a partir da trajetória metodológica de um mestrado profissional significa realizar as pesquisas não apenas com o propósito de compreender a realidade e gerar um novo conhecimento, mas, a partir da compreensão, intervir sobre os problemas que estão presentes no *lócus* da pesquisa. Dessa forma, compreendemos que o “novo” significa “um conhecimento que preencha uma lacuna importante no conhecimento disponível” (LUNA, 2000, p. 15).

Sendo assim, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional estão voltadas para aplicação, mas não se configuram como uma aplicação do tipo técnica, isto é, das perspectivas comportamentalistas da Psicologia – uma intervenção autoritária. As pesquisas aplicadas construídas nos mestrados profissionais estão além da aplicação de práticas ou técnicas de ensino; elas envolvem “o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovação) – destinadas a produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessa interferência” (DAMIANI et al., 2013, p. 57).

Nesse sentido, a pesquisa aplicada tem pontos convergentes com a pesquisa pura², como o desenvolvimento científico e o progresso da ciência. No entanto, diferencia-se, pois “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências a práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p. 26). Sendo assim, a aplicação na perspectiva pedagógica visa entender a realidade, planejar as ações, intervir no problema e avaliar as ações propostas.

O nosso propósito não é apresentar verdades absolutas sobre a alfabetização e o letramento; nossa intenção com a pesquisa foi produzir saberes juntamente com a participante-colaboradora. Nessa seção, buscamos definir os caminhos metodológicos, o *lócus* da pesquisa, os participantes-colaboradores da pesquisa, os passos da pesquisa e os instrumentos da geração dos dados. Como veremos nas subseções abaixo.

² Para Gil (2008, p. 26) “a pesquisa pura busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas”.

2.1 Tipo de pesquisa

Considerando os aspectos que envolvem a pesquisa em educação, utilizamos a abordagem qualitativa, pois consideramos que os aspectos inerentes à realidade não podem ser quantificados. De acordo com Minayo (2001), a abordagem qualitativa na pesquisa trabalha com um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, atitudes e valores, e esses fatores não podem ser mensurados por meio de operacionalização de variáveis. Assim, a pesquisa qualitativa permitiu analisar os dados de forma indutiva e sem que os resultados fossem generalizados. Ao inserir a abordagem qualitativa podemos interagir com os sujeitos da pesquisa, considerando a sua subjetividade e os múltiplos aspectos do campo pesquisado (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Para Bogdan e Biklen (2013, p. 287), “a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista”. Esse posicionamento do pesquisador permitiu “compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *e/les* o julgam”.

Sendo assim, a abordagem qualitativa conduz o pesquisador acadêmico a entender os investigados. Dessa forma, podem compartilhar saberes necessários a atender aos problemas do universo investigado e transformar os sujeitos envolvidos.

Consideramos que o caminho metodológico para se chegar aos objetivos é a pesquisa colaborativa. Para Desgagné (2007, p. 9), a pesquisa colaborativa na prática docente “supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários”.

Segundo Giovanni (2009, p. 20), as pesquisas colaborativas não tratam apenas “de associar, de forma colaborativa, agentes diretos de uma prática social aos conhecimentos teóricos sobre a prática”, esse tipo de pesquisa visa “associar pesquisadores acadêmicos aos saberes elaborados por professores práticos a partir de sua própria experiência”.

Acreditamos que a pesquisa colaborativa é essencial, não apenas para construir novos conhecimentos, mas principalmente para entender o problema e

intervir em colaboração com o docente-prático. Com vistas a transformar os sujeitos, o estudo vincula-se aos princípios assentados no âmbito do Mestrado Profissional, conforme o Parágrafo Único da Portaria nº 17/2009 – Capes:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos de utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa está em conformidade com os princípios do mestrado profissional, pois visa a investigação de uma dada realidade, em vistas a transformá-la. Desgagné (2007, p. 9) salienta que o ambiente pesquisado para ser transformado “precisa considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior dos quais ele se desenvolve”.

Para Celani (2003, p. 27), esse tipo de pesquisa se configura em “um processo ativo, consciente, que pressupõem esforço, vontade e que tem lugar quando as condições são criadas para isso”. Assim, para que se pudesse desenvolver a pesquisa colaborativa, se fez necessário a colaboração da professora participante. Conforme Giovanni (2009, p. 21), a pesquisa colaborativa tem como marca principal o compromisso estabelecido “entre todos os participantes, com a mudança da realidade em estudo e não só com a sua interpretação”.

Nesse sentido, Ibiapina (2008, p. 23), acrescenta que:

A pesquisa colaborativa é a prática que se volta para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, conforme ressalta a autora, ao optarmos pela pesquisa colaborativa, é necessário questionar a realidade presente na escola, tendo em vista a transformação social do espaço educativo. Outra questão presente no âmbito da pesquisa é a colaboração mútua entre os pesquisadores universitários e os pesquisadores práticos, pois o desafio é “de mudar as práticas escolares e de contribuir para o desenvolvimento dos participantes” (FIORENTINI, 2006, p. 132 apud IBIAPINA, 2008, p. 30).

Os caminhos metodológicos desenvolvidos na pesquisa estiveram em conformidade com a pesquisa colaborativa, no sentido de atender aos problemas reais da escola e dos envolvidos no que compete ao tema da pesquisa: Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social.

A pesquisa colaborativa tem como princípio norteador associar os saberes teóricos da prática social dos pesquisadores acadêmicos aos saberes práticos elaborados pelos professores – pesquisadores práticos (GIOVANNI, 2009). Consideramos essencial, tendo em vista a quebra dos paradigmas tradicionais da pesquisa em educação, onde somente os pesquisadores acadêmicos são dotados de saberes.

Vale ressaltar que o termo colaborar no âmbito da pesquisa colaborativa não se associa aos termos cooperar ou participar, pois a colaboração é oportunizar igualdade e negociação, ou seja, os participantes-colaboradores têm voz e vez em todas as etapas da pesquisa (IBIAPINA, 2008). Para tanto, os pesquisadores acadêmicos não são protagonistas do saber nem os pesquisadores práticos informantes ou destinatários, mas os envolvidos são parceiros no enfoque integrador (MARIN; GUARNIERI, 2009).

Conforme Celani (2003, p. 27), a colaboração no âmbito da pesquisa colaborativa supõe “igualdade de oportunidades dos participantes da intenção em colocar em discussão sentidos/significados, valor e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias.

No entanto, é importante situar que cada um tem seu papel na pesquisa. Conforme ressalta Giovanni (2009), a equipe de pesquisadores da universidade deve assumir seu papel de “autoridade da pesquisa”, sem que essa autoridade se torne uma postura arrogante, mas pressuponha uma postura de troca, tendo em vista que constantemente existem mudanças na postura do papel do pesquisador acadêmico. Em relação ao pesquisador prático, seu papel é o de co-contrutor de conhecimento, a partir das práticas concretas (DASGAGNÉ, 2007).

Contudo, podemos destacar que ao optarmos pela abordagem qualitativa e a pesquisa colaborativa, tivemos como propósito desmitificar que a escola é apenas espaço de “experimentos” da universidade, mas destacar que a escola produz conhecimentos, e os professores envolvidos na pesquisa colaborativa, em seu contexto de ação, podem desenvolver práticas significativas, produção de

conhecimento e transformação da realidade social. Para tanto, consideramos que os docentes-práticos são parte fundamental desse processo.

2.2 O *lócus* da Pesquisa

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?

(Freire, 2011, p.134)

É fundamental perceber em que condições vivem os educandos, para desenvolver o ensino. Como ressalta Freire (2011), ao diminuir a estranheza sobre a realidade dos estudantes, é que lhes possibilito condições para aprender, não importam como chegam à escola.

Nesse sentido, situamos o *lócus* de pesquisa, para compreender as condições geográficas e sociais em que vivem os educandos, e como essas informações podem permitir aos professores um meio mais eficiente no processo de ensino, sobretudo, por entendermos que as condições extraescolares interferem na aprendizagem dos alunos.

A escola está situada na área Itaqui-Bacanga, localizada na parte oeste de São Luís, capital do Maranhão. A área ou eixo Itaqui-Bacanga (como também é conhecido), possui cerca de 200.000 habitantes, é constituída em 60 (sessenta) bairros e 5 (cinco) microrregiões (Anjo da Guarda, Vila Maranhão, Vila Bacanga, Vila Ariri e Vila Embratel).

Segundo a Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento Humano – SEPLAN (2017), a área Itaqui-Bacanga tem índice de Vulnerabilidade Social Alto. O diagnóstico desenvolvido pela secretaria, apresenta que algumas condições colocam a área nessa situação, entre elas: escolaridade, o índice de desenvolvimento humano, renda e trabalho, saúde, composição familiar e violência.

Nesse sentido, a escola campo de pesquisa encontra-se localizada em um dos locais mais vulneráveis da cidade de São Luís, se formos comparar a área Itaqui-Bacanga com outras Unidades de Desenvolvimento Humano – UDH³. Os estudos apontam que a área Itaqui-Bacanga estaria em 82^a posição nos itens

³ Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), a UDH é um recorte espacial próximo a ideia de bairro, delimitada pelas condições socioeconômica, além do reconhecimento por parte da população residente (identidade), no entanto, nem sempre é composta por áreas adjacentes. O município de São Luís possui 97 UDHs.

escolaridade, índice de desenvolvimento humano, renda e trabalho, saúde, composição familiar e violência, considerando o total de 94 UDHS.

Sendo assim, a escola pesquisada foi escolhida em função das condicionalidades geográficas e sociais nas quais está inserida, e por abranger o tema em estudo – a vulnerabilidade social e os impactos no processo de alfabetização.

Em relação à fundação da escola, segundo dados do Projeto Político Pedagógico, a escola foi fundada em 1983 na então administração do prefeito Mauro Fecury e do Governador Luiz Rocha. O nome da escola foi em homenagem ao pai da secretária de educação do município da época, Leda Chaves Tájra.

Desde a fundação, a instituição atendeu aos seguintes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, a instituição atende ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, o que compreende o I e II ciclo nos turnos matutino e vespertino. No turno noturno a escola atende à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, os educandos atendidos pela escola têm como público principal crianças, jovens e adultos do entorno, e bairro adjacentes como Sá Viana e Gancharia.

No que se refere à estrutura, a escola possui 8 salas de aula distribuídas entre o prédio principal (5 salas) e o anexo (3 salas), uma cozinha, três banheiros (sendo um adaptável para cadeirante) e secretaria.

O horário de funcionamento da escola é distribuído conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Horário de funcionamento

TURNO	HORÁRIO
Matutino	7h30 às 11h30
Vespertino	13h30 às 17h30
Noturno	19h00 às 21h30

Fonte: Pesquisa empírica (2017)

Conforme podemos observar, no quadro acima a escola atende em período diurno e noturno. Isto é, o público da escola é formado pelas crianças e pela Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em relação à distribuição e funcionamento das salas de aula, a escola encontra-se organizada conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Organização escolar por turno – Matriz.

TURNO	ANO DE ESCOLARIDADE	Nº DE SALAS
MATUTINO	1ª Ano	2 salas
	2º Ano	2 salas
	3º Ano	1 sala
VESPERTINO	3º Ano	1 sala
	4º Ano	2 salas
	5º Ano	2 salas
NOTURNO	1º ao 5º ano	–

Fonte: Pesquisa empírica (2017)

Tendo em vista a estrutura da escola e o público ao qual atende, os educandos foram distribuídos com base na faixa etária e no ciclo. Assim, como podemos observar no quadro 2, o turno matutino atende as crianças de 6 a 9 anos. Já o turno vespertino atende as crianças de 8 a 11 anos. E no período noturno, atende jovens, adultos e idosos, de idades diversificadas.

No entanto, vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida no turno matutino, pois, considerando o tempo e a complexidade do estudo, não conseguiríamos atender a turnos diversificados; o que nos fez optar pelo turno matutino com a sala do 2º (segundo) ano.

Consideramos que a pesquisa com professores na escola é fundamentalmente importante no processo de formação, visto “a necessidade de manter o professor na escola com foco no conhecimento sobre sua ação diária, por meio do enfrentamento dos problemas e desafios específicos da escola” (MARIN; GUARNIERI, 2009, p. 43).

Nesse sentido, estar na escola e colaborar nas ações junto aos sujeitos é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e intervir nas problemáticas. Como ressalta Dionne (2007), é preciso conhecer o local da pesquisa, isso será o fator-chave na transformação das situações dadas.

Para tanto, participamos das atividades na instituição de ensino desde o início do ano letivo na formação desenvolvida pela secretaria municipal de educação, em 19 de março de 2018⁴. Consideramos importante, pois buscamos entender as

⁴ Desenvolvida na UFMA e posteriormente um dia de planejamento na escola.

demandas da escola e colaborar na construção de um novo fazer pedagógico. Assim, a entrada foi feita aos poucos, possibilitando não alterar a rotina da escola, observando e deixando as pessoas que fazem parte do ambiente à vontade com a presença da pesquisadora.

2.3 As Participantes-colaboradoras da Pesquisa

Comumente as pesquisas clássicas ou tradicionais vinculam os sujeitos da pesquisa apenas como participantes; entretanto, ao vincularmos este estudo à pesquisa colaborativa, além de considerar a abordagem qualitativa, entendemos que os sujeitos não são meros participantes, mas Participantes-colaboradores da pesquisa, tendo em vista sua atuação e disponibilidade em participar das ações que envolvem o processo de investigação. E, principalmente, entender que têm papel central como co-construtor de conhecimento, visto sua relevância no “fenômeno explorado (e investigado), o elemento essencial do processo” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9).

Em relação à pesquisa tradicional ou clássica, Dionne (2007, pp. 47-48), esclarece em seus escritos que geralmente “é centrada na ideia de produção de conhecimento”, enquanto as pesquisas do tipo intervencionistas como a pesquisa colaborativa buscam além da produção de conhecimentos, “modificar uma situação particular”. Mas para haver mudanças é fundamentalmente importante a colaboração dos que envolvem a escola, juntamente com o pesquisador e o interesse pela pesquisa.

Nesse sentido, inicialmente, nossa intenção na pesquisa era trabalhar com as professoras do 2º e 3º anos matutino, entretanto, ao adentrar a escola e apresentar o projeto, bem como os objetivos do estudo no terceiro dia de formação, que aconteceu 13 de março de 2018, as professoras e coordenadora pedagógica nos informaram que a turma do 3º ano matutino seria vinculada a um novo programa de alfabetização comprado pela SEMED, chamado de 60 lições⁵.

⁵ O Projeto Consolidando a Alfabetização: 60 lições, foi comprado pela prefeitura de São Luís e é parte integrante do Plano de Intervenção Pedagógico – PIP. O PIP tem o objetivo de intervir pedagogicamente nas escolas com o foco de alfabetização dos estudantes de até oito anos de idade. Assim, coordenadores e professores do 3º ano têm participado de formações para execução das 60 lições na escola. Só para ressaltar, esse projeto faz do Programa Educa Mais, implementado na gestão do atual prefeito Eivaldo Holanda Junior. Conforme informações contidas no site da prefeitura de São Luís, “o plano de 60 lições foi elaborado para acelerar o processo de aprendizagem

Assim, com base nessas informações passamos a observar e ter como Participantes-Colaboradoras da Pesquisa somente as duas professoras das duas turmas do 2º ano do prédio principal.

No entanto, no decorrer da etapa de observação, uma representante da SEMED inseriu o 2º ano B nas 60 lições, o que inviabilizou a pesquisa com essa turma e a docente. A justificativa da representante foi que a escola não tem outro 3º ano no mesmo turno, sendo assim, os alunos que não são inseridos nessa lição passam a frequentar o 2º ano B, e os do 2º ano B que têm dificuldade de alfabetização se integram ao 3º ano para fazerem parte das atividades das 60 lições.

Com base na nova configuração da organização das turmas, passamos a ter como participante-colaboradora da pesquisa apenas a professora do 2º A; mesmo com a professora do 2º ano B apresentando disponibilidade e interesse em participar da pesquisa – aspecto fundamental na construção na pesquisa em desenvolvimento.

Assim, a participante-colaboradora da pesquisa tem 31 (trinta e um) anos, é formada em Pedagogia e possui pós-graduação. É professora do 2º ano, contratada pela Secretaria Municipal de Educação e trabalha desde 2015 na escola pesquisada. Trabalha como coordenadora pedagógica em uma escola comunitária no turno vespertino. Atua como professora há 10 (dez) anos, sendo 3 (três) anos na Educação Infantil e 7 (sete) anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.4 Os passos da pesquisa para a construção do objeto

A concepção e a organização da pesquisa colaborativa não apresentam em seus passos um roteiro exaustivo ou único possível de ser seguido, mas caminhos que levam a produções de conhecimentos e busca pelas transformações efetivas do objeto pesquisado. Assim, não dispõe de passos rígidos no que se refere à pesquisa; o que se pede no processo colaborativo é a reflexão sobre a prática articulando a teoria, conforme ressalta Ibiapina (2008).

Nesse sentido, ao acompanhar o *lócus* e a participante, sistematizamos os passos da pesquisa, levando em consideração a problemática do campo (o processo de alfabetização), a participação da colaboradora da pesquisa, bem como nossa entrada na instituição. Como ressalta Albuquerque e Ibiapina (2016, p. 77), “a

do estudante para que, no final do semestre, ele possa estar igualmente nivelado àqueles que já têm o domínio da leitura. Ensinar, verificar e intervir são alguns dos pilares das 60 lições”.

colaboração tem como objeto a produção de transformação e a compreensão das necessidades do contexto em que os participantes atuam”; o que nos levou a compreender a realidade e as necessidades do *lócus*.

Para a condução da pesquisa em questão fizemos o uso de ações reflexivas como procedimento da pesquisa, pois consideramos que “a associação da reflexividade aos procedimentos colaborativos no contexto da pesquisa acadêmica desencadeia processos formativos” (IBIAPINA, 2008, p. 72).

Sendo assim, a nossa participação na instituição se deu em 09 de março de 2018, por meio da formação pedagógica⁶ oferecida ao núcleo Itaqui-Bacanga pela SEMED – São Luís, no auditório do Centro de Ciências Sociais – CCSO, na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Bacanga.

A participação nessa formação constitui um passo importante, visto que foi o nosso primeiro contato com os interessados, nos proporcionou entender os problemas que emergiam, pois na ocasião tratou-se dos resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís – SIMAE⁷. Nesse dia, a formadora responsável pelo eixo Itaqui-Bacanga destacou a importância da avaliação para a melhoria da qualidade da educação no município; dando ênfase que agora, com base nos resultados, os docentes deveriam melhorar a qualidade da educação nas escolas que compõem o núcleo.

Na oportunidade, conseguimos identificar que a área Itaqui-Bacanga teve rendimento abaixo do esperado, aspecto importante para o nosso diagnóstico, tendo em vista o objeto de pesquisa e as problemáticas que envolvem o *lócus* – os baixos índices de alfabetização.

Com base nas informações obtidas na semana pedagógica desenvolvida pela SEMED, optamos pela pesquisa colaborativa dentro da escola, pois consideramos que manter o professor em seu espaço de atuação é o ponto central sobre a sua ação diária, o que leva a refletir sobre os desafios e problemas que fazem parte do cotidiano escolar (MARIN; GUARNIERE, 2009).

⁶ A formação para o eixo Itaqui-Bacanga se deu em dois momentos: no dia 9 de março de 2018 tratou sobre o SIMAC, já no dia 12 de março de 2018 sobre o Planejamento Diagnóstico e a palestra sobre Alfabetização e Letramento proferida pela Profa. Dra. Marise Rosa.

⁷ Segundo a agência de notícias no site da Prefeitura Municipal de São Luís, o SIMAE faz parte de um conjunto de ações vinculadas à SEMED São Luís, por meio do Programa Educa Mai; seu objetivo é garantir a qualidade e a equidade na educação do município. Para isso, avalia o desempenho dos estudantes do 1º, 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental distribuídos em 113 escolas e 48 anexos, totalizando 161 escolas da rede municipal e 7 núcleos.

Assim, durante a formação desenvolvida para as escolas do eixo Itaqui-Bacanga houve um diálogo com o gestor da escola pesquisada sobre o interesse em desenvolver uma pesquisa colaborativa. Na ocasião o mesmo solicitou que apresentasse o projeto à escola no dia 13 de março, no planejamento coletivo das docentes. Assim, no dia proposto, apresentamos às docentes o projeto, bem como suas finalidades. A adesão das professoras do segundo ano se deu de forma voluntária, no entanto, a pesquisa se desenvolveu apenas com uma turma.

Com a adesão da escola e principalmente da colaboradora, iniciamos o processo da pesquisa utilizando as sessões reflexivas, que se dão por meio de três processos: “a descrição, a informação e o confronto, que desencadeia a quarta ação, a reconstrução” (IBIAPINA, 2008, p. 73).

Assim, Ibiapina (2008) apresenta cada uma dessas ações da seguinte forma:

- a) a descrição: leva ao distanciamento das ações estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p. 73).
- b) a informação: faz com que os professores tenham oportunidade de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino-aprendizagem, promovendo oportunidade de análise da linguagem utilizada, dos objetivos e razões em agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento do significado das escolhas feitas no decorrer da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p. 74).
- c) o confronto: nesse momento “as ações permitem compreensão dos significados das práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. Esse é o momento crucial da reflexão crítica”. Assim, [...] “o pesquisador deve estimular o professor a abrir mão de análises pontuais, optando por relacionar o contexto da aula com o uso social do conhecimento construído na escola” (IBIAPINA, 2008, p. 75).

As ações reflexivas utilizadas na pesquisa colaborativa são o que nos permite desenvolver talvez a ação mais importante, que é a reconstrução. Essa ação permite ao docente agir de forma diferenciada, mudar suas práticas e “relacionar as construções feitas na escola com os interesses sociais e políticos” (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Para conduzir as ações reflexivas, a pesquisa colaborativa segue os seguintes passos: a fase exploratória e diagnóstica, o planejamento, a aplicação da aula⁸ e a sessão reflexiva.

A *fase exploratória e diagnóstica* caracteriza-se pela descoberta do *lócus* da pesquisa, os sujeitos interessados em colaborar, as problemáticas que envolvem a escola; isso possibilitou o levantamento sobre as expectativas dos interessados para o desenvolvimento das ações.

O *planejamento* ocorreu a partir da necessidade da colaboradora da pesquisa, pois no período de observação relatou à pesquisadora a dificuldade no processo de planejamento das atividades em sala de aula. Sendo assim, buscamos, por meio do planejamento com sequências didáticas, desenvolver aulas significativas e que despertassem o interesse e a curiosidade das crianças vulneráveis. O planejamento por meio de práticas colaborativas tem como função “buscar a autonomia do professor pelo processo de reflexão” (JORGE; PEREIRA, 2016, p. 121).

A *aplicação da aula* constituiu-se como ponto central das ações colaborativas, tendo em vista que após o planejamento a docente pudesse entender questões como: a função social da aula no contexto de ação, o tipo de aluno que está em processo de formação, as teorias utilizadas, a que interesse a prática pedagógica serve, quais as relações estão presentes no processo educativo. Para isso, foram feitos registros no diário de campo e fotografias das aulas, visando o desenvolvimento das sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008).

A sessão reflexiva, conforme ressalta Ibiapina (2008, p. 97), tem como função “auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e das tendências do fazer didático”. Assim, conforme a autora, as sessões reflexivas permitem que os docentes façam a relação entre teoria e prática, compreendam as suas ações e, principalmente, que as opções teóricas possam afetar a sua prática.

Nesse sentido, as sessões reflexivas foram realizadas com a finalidade de planejar as sequências didáticas, análise da prática, reflexão interpessoal destinada a estudos. Assim, houve sessões que mobilizavam a análise da prática, estudo e

⁸ O termo aplicação de aula se deve ao considerar os escritos de Ibiapina (2008).

planejamento, em outros fazíamos análise e o planejamento, ou mesmo estudos, planejamento; as sessões variavam conforme a necessidade. O acompanhamento era feito semanalmente, bem como o acompanhamento em sala de aula, pois a intenção era não era apenas o desenvolvimento do planejamento com as sequências didáticas, mas principalmente fazer um estudo e entender os avanços dos envolvidos.

A opção didática para o planejamento das práticas foi sequências didáticas como miniprojetos de letramento. A escolha se deu por considerar que esse tipo de planejamento mobiliza práticas significativas na apropriação da linguagem oral e escrita, além do trabalho interdisciplinar. Assim, conforme Anecleto (2018, p. 115), as sequências didáticas (SD) se constituem de “um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas etapa por etapa, a partir de objetivos específicos e/ou competências a serem ensinadas”. As SD eram organizadas nas sessões de planejamento e reflexão, tendo em vista o processo de alfabetização das crianças.

As sessões reflexivas foram desenvolvidas semanalmente com a docente. Para que as sessões ocorressem foi necessário o auxílio das estagiárias e bolsistas, pois a professora trabalha em regime de contrato e não possui o PL – que é o dia do planejamento semanal –, e no contra turno trabalha em uma escola comunitária.

Para tanto, conforme as ações reflexivas para operacionalizar a reflexibilidade, as etapas desenvolvidas foram feitas conforme o processo reflexivo sistematizado por Ibiapina (2008).

Ao optamos pela fase exploratória, buscamos a descrição, isto é, fazer com que a participante-colaboradora descobrisse as ações e escolhas feitas. O planejamento levou à informação, por meio da discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, isto é, refletir sobre seus modos de agir no contexto escolar. A aplicação da aula se apresenta como o confronto. Conforme as observações e reflexões no planejamento o docente desenvolve um novo modo de agir em conformidade com o contexto social da escola, evidenciando a relação existente entre teoria e prática e conduzindo um novo olhar sobre o processo de ensino. A reconstrução se faz nas sessões reflexivas, por permitir à docente espaços de reflexão crítica e reconstrução do próprio significado do processo educativo.

2.5 A geração dos dados

Os dados são parte fundamental da pesquisa, pois permitiram à pesquisadora informações para o desenvolvimento do estudo. Para Bogdan e Biklen (1994), a entrada do/a pesquisador/a no *lócus* e obtenção dos dados descritivos são características da investigação qualitativa. Nesse sentido, os autores apontam que o processo de geração de dados pode ser feito

[...] em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Assim, entender os aspectos supracitados sobre a geração dos dados na pesquisa qualitativa, nos permitiu compreender que a entrada no *lócus* de pesquisa é o primeiro acesso aos dados. Assim, o/a pesquisador/a entrar no

[...] mundo do sujeito, [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Nesse sentido, as opções metodológicas escolhidas pelo pesquisador e o seu posicionamento no local da pesquisa são fundamentais para ter acesso aos dados. Na escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, optamos pela entrada discreta, sem apresentar questionários ou instrumentos que pudessem inibir as participantes-colaboradoras. Sendo assim, elegemos como instrumento para a geração dos dados a análise documental, a observação colaborativa e a entrevista episódica.

2.5.1 Análise documental

A análise documental parte de dados que, embora estejam relacionados a pessoas, são obtidos de forma indireta. Conforme ressalta Gil (2008), esses dados sobre as problemáticas que envolvem o universo da pesquisa podem ser

encontrados em documentos como: livros, jornais, registros estatísticos, fotos, discos, vídeos e outros documentos oficiais.

Para a obtenção de alguns dados, tais como as condicionalidades em vulnerabilidade social e os dados sobre o *lócus*, recorreremos às fichas escolares das crianças e ao Projeto Político-pedagógico.

Para Gil (2008, p. 147),

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos.

Os registros institucionais são fontes valiosas de pesquisa, pois os documentos auxiliam os pesquisadores, que buscam compreender fatos que estão emergidos nas problemáticas da pesquisa.

2.5.2 Observação colaborativa

A observação colaborativa se constitui como instrumento para a geração dos dados para a pesquisa. Conforme Ibiapina (2008, p. 91), esse tipo de observação se desenvolve em contextos escolares por meio da observação de aulas. Assim, segundo a autora,

Esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação colaborativa é o procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos.

As considerações da autora são pertinentes, pois esses princípios desenvolvidos na *observação colaborativa* (re)constróem teoria e prática, ressignificando um saber-fazer das práticas pedagógicas de forma compartilhada.

A observação colaborativa contribuiu para entender as problemáticas da escola, constituindo-se como instrumento que permite pensar sobre as práticas docentes no contexto escolar, articulando, dessa forma, “ensino e pesquisa, teoria e prática”, o que mobiliza a construção de saberes, tanto do pesquisador acadêmico, quanto do pesquisador prático.

Sendo assim, conforme ressalta Ibiapina (2008, p. 90), a observação colaborativa inicia-se “pela observação de aulas em contextos escolares, esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma”, o que, por conseguinte, mobiliza a participação dos colaboradores e a reflexiva crítica do processo formativo.

A observação colaborativa obedece a algumas fases, como: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. Na primeira, o pesquisador acadêmico junto ao pesquisador prático se reúne para negociar o planejamento das atividades e o que deve ser observado. Na segunda fase, o pesquisador acadêmico faz a observação e o registro dos dados sobre a aula. Na última, ambos se reúnem para refletir sobre o que foi observado (IBIAPINA, 2008).

Na escola campo, as atividades de intervenção iniciaram-se quando a docente colaboradora da pesquisa apresentou sua dificuldade em relação ao planejamento para alfabetização. Sendo assim, na fase de pré-intervenção, a pesquisadora acadêmica apresenta um procedimento desenvolvido por meio de Sequências Didáticas para trabalhar o oral e escrito; dessa forma, produziu-se a sequência a partir de um gênero textual. Na segunda fase, houve a aplicação da aula pela docente com o acompanhamento da pesquisadora, e por fim, a docente apresentou suas reflexões em relação ao procedimento. Esse instrumento permitiu à docente compreender a importância sobre o planejamento e a busca de conhecimento.

2.5.3 Entrevista episódica

Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista se caracteriza como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, geralmente dirigida por uma pessoa, que tem como propósito conseguir informações da outra.

No que se refere à pesquisa com abordagem qualitativa, a entrevista tem características próprias e podem ser empregadas de duas formas. “Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Nesse sentido, em ambas as situações, a entrevista como técnica de geração de dados permite ao pesquisador descrever a

linguagem dos colaboradores da pesquisa, além da análise das ideias que permeiam o mundo dos entrevistados.

Sendo assim, optamos pela entrevista episódica, por subsidiar aspectos importantes da abordagem qualitativa, também por considerar a narrativa da colaboradora da pesquisa, isto é, o conhecimento e a experiência sobre o vivido no processo de desenvolvimento da pesquisa.

A entrevista episódica se caracteriza pela “contextualização das experiências e acontecimentos a partir do ponto de vista do entrevistado” (FLICK, 2002, p. 127). Nesse tipo de entrevista a narrativa obedece a algumas características, que facilitam a compreensão e análise do objeto. Assim, precisamos saber a situação inicial, como foram desenvolvidos os acontecimentos (ou a intervenção) e a situação final (o que aconteceu no processo de colaboração).

Para a obtenção das informações, a entrevista episódica se constitui em nove fases, que direcionam “ao objetivo de analisar o conhecimento cotidiano do entrevistado sobre um tema ou campo específico” (FLICK, 2002, p. 118).

Para Flick (2002), ao introduzir as fases no roteiro da entrevista, o pesquisador acadêmico pode comparar o conhecimento do colaborador sobre uma determinada representação social, isto é, compreender o cotidiano sobre certos objetos, como no caso desse estudo, o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Para tanto, as nove fases da entrevista são descritas por Flick (2002, pp. 118-125) da seguinte forma:

Fase 1: preparação da entrevista – um guia baseado em uma pré-análise do tema em estudo;

Fase 2: introduzir a lógica da entrevista – preparar uma boa apresentação para o entrevistado e presta atenção para que ela fique clara ao entrevistado;

Fase 3: a concepção do entrevistado sobre o tema e sua biografia com relação a ele, preparar perguntas que cubram os passos relevantes da história pessoal do entrevistado;

Fase 4: o sentido que o assunto tem para a vida cotidiana do entrevistado;

Fase 5: focar as partes centrais do tema em estudo, detalhes da parte central sobre o tema;

Fase 6: tópicos gerais mais relevantes, essa parte tem como objetivo a elaboração de referencial de conhecimento trans-situacional que o entrevistado desenvolve ao longo do tempo.

Fase 7: avaliação e conversa informal, abrir espaço para conversação, para crítica e outros aspectos adicionais.

Fase 8: documentação – protocolo a ser escrito, com informações sobre o entrevistado, local da pesquisa e/ou sobre a situação e o contexto da entrevista.

Fase 9: análise da entrevista – escolher um método apropriado para codificação e análise da entrevista.

Assim, consideramos que a entrevista episódica se fez importante nesse estudo, por estruturar em suas fases a riqueza de detalhes do cotidiano vivenciado pela colaboradora no contexto da pesquisa, além de permitir à pesquisadora entender como os projetos de letramento desenvolvidos por meio de sequência didática, bem como as práticas colaborativas permitiram mudanças na prática desenvolvida para crianças vulneráveis.

3 A SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: implicações no processo de alfabetização

Os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de prática de linguagem, os tipos de comportamento próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Estão, portanto, sozinhas e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajuda-los a resolver: carregam sozinhas, problemas insolúveis (LAHIRE, 1995, p. 19).

O processo de insucesso escolar no Brasil lamentavelmente não é um fato novo. Isto é, o problema do acesso à leitura e a escrita não são problemas recentes; Machado de Assis já trazia em suas crônicas o grave problema da alfabetização no Brasil.

Em um texto escrito no ano de 1879, com base nos dados do IBGE, o autor relata a exclusão de mais da metade dos brasileiros, no que se refere ao acesso à alfabetização. Naquele momento, Assis (2006, p. 12), apresenta que “a nação não sabe ler. Há somente 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler”; desses, 9% não leem letra de mão”, o que retrata a profunda ignorância no país. O autor ainda salientou que “as instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos”.

Assim, percebemos que a preocupação sobre o acesso à leitura e à escrita tem sido um problema histórico no país. A população com menor poder aquisitivo tem, ao longo dos anos, sofrido com a falta de acesso à educação de qualidade. O que tem gerado na atualidade índices alarmantes de pessoas analfabetas e analfabetas funcionais.

Os últimos dados do IBGE (2017) revelam que o Brasil ainda tem 7,2% de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, esse valor corresponde a 11,8 milhões de pessoas. Analisando os números, podemos perceber que o país não atingiu a meta 9 estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, que postula como meta para 2015 a redução do analfabetismo para 6,5%. Consideramos essas questões de extrema preocupação, sobretudo, por ainda se constituir em problema ligado às questões de educação e situação social. No entanto, essas problemáticas são convertidas em diferenças de capacidade entre a classe dominada e a classe dominante. Nogueira e Nogueira (2017, p. 75) advertem que decorre em “maior e

menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar” – a relação entre as famílias e o ensino desenvolvido na escola.

Para Gripp (2013, p. 12), na década de 1980 essas questões eram ainda mais preocupantes, pois a opinião pública e a das autoridades sugeriam que “a população brasileira era pouco educada devido à incapacidade das crianças de ficarem na escola até terminar sua educação”, o que gerou grandes discussões sobre o *fracasso escolar* e a *evasão escolar* – dois problemas atribuídos às crianças e suas famílias.

Entre as décadas de 1970 e 1980 temos a expansão da escola pública, no que se refere à oferta quantitativa, sem levar em consideração os sujeitos que estariam no interior das escolas – ofertando apenas o acesso, mas não a permanência. Outra questão diz respeito à preparação dos profissionais para lidar com esse público historicamente excluído.

Os anos entre 1990 e 2000 também são marcados pelo investimento na área educacional, tendo em vista a melhoria da qualidade e o acesso à educação básica a todos. Entretanto, apesar dos avanços, é notória a desigualdade existente no interior das instituições de ensino. Segundo Gripp (2013, p. 13), “essas desigualdades impediram que as parcelas mais vulneráveis da população brasileira tenham garantia do direito de aprender”.

Apesar dos dados garantirem que 97,6% dos estudantes estariam matriculados, ainda se tinha um número significativo de evasão; 2,4% das crianças com idade entre 7 a 14 anos estavam fora da escola; esse número representa 680 mil crianças e adolescentes. Esses dados são ainda mais alarmantes se levarmos em consideração que desses, 450 mil eram negras e estavam na região nordeste do país.

Para Dubet (2003), um número significativo de escolas vem trabalhando em sentido duplo. Ao mesmo tempo em que vem abrindo vagas aos alunos das classes populares, também tem excluído, levando em consideração somente os erros, visto que dentro do processo educativo cada um é responsável por si; o que tem levado os educandos a se fecharem e desistirem, pois, na maioria das vezes seus esforços não são reconhecidos.

Para a discussão sobre a Situação de Vulnerabilidade (SV) e a relação com a educação, essa sessão apresenta como principais referenciais os seguintes autores:

Chartot (2000), Ahlert (2013), Carvalho e Lacerda (2010), Monteiro (2011), Castro (2010), Nogueira e Nogueira (2017), entre outros.

3.1 Caracterizando a Vulnerabilidade Social

Sabemos que a escola não está apartada dos contextos sociais e que fatores extraescolares atravessam e ajudam a definir os resultados da educação escolar (CARVALHO; LACERDA, 2010, p. 20).

Tecer considerações sobre a vulnerabilidade social na educação se faz necessário para compreender como as crianças em situação de vulnerabilidade vivem e aprendem, ou seja, é importante considerar as histórias presentes no interior da escola e dos seus sujeitos para não acabarmos por rotular os que têm mais dificuldade em aprender como incapazes, tendo como pressuposto que a situação de fracasso está ligada à origem familiar ou ao contexto social das crianças.

As múltiplas situações em que os educandos estão envolvidos são fatores-chave para a situação de fracasso, entretanto, é importante perceber que esses múltiplos fatores que envolvem a vulnerabilidade social não devem ser vistos como empecilho para a aprendizagem, mas como instrumento que nos permitirá adequar o nosso planejamento, tendo em vista que “todos têm potencial para aprender”, basta oportunizar espaços educativos que garantam o envolvimento dos educandos (AHLERT; TUBOITI, 2013, p. 29).

Segundo alguns autores, a vulnerabilidade social está ligada à pobreza, mas não se finda a ela, é uma questão multidimensional. Para Castro (2010), a pobreza se caracteriza como o não acesso ativo aos bens construídos pela sociedade e a não participar efetivamente da vida política. Já a vulnerabilidade social é entendida como “falta de ativos materiais e imateriais a que determinado indivíduo e/ou grupo está exposto a sofrer futuramente alterações bruscas e significativas em níveis de vida” (KAZTMAN, 2005 apud SILVA, 2007).

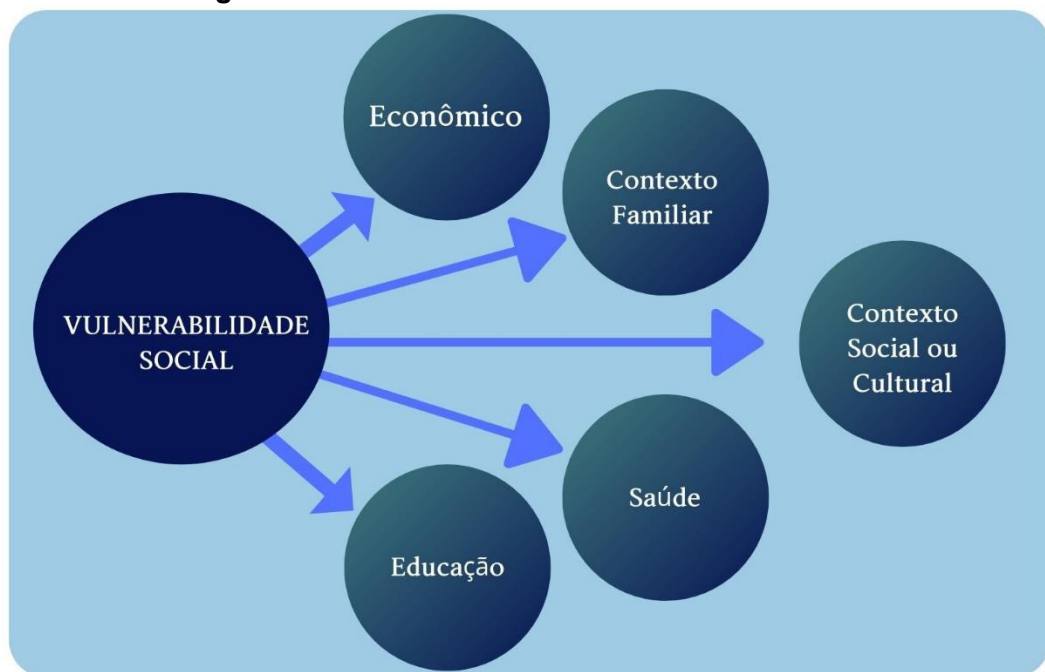
Carvalho e Lacerda (2010, p. 17) corroboram com esse pensamento e ainda acrescentam que a vulnerabilidade social remete “a uma condição de moradia e trabalho que não é apenas precária, como também fragiliza a capacidade de controlar as forças que determinam essa condição de vida e combate seus efeitos sobre o próprio bem-estar”.

Sendo assim, Ahlert (2013, p. 5), destaca que a vulnerabilidade social

Está conectado com a privação material, a situação de pobreza, [...] com a falta de infraestrutura, com a maior exposição ao risco, à violência e às doenças, com a presença de fatores que impedem as pessoas de ocuparem espaço de decisão e voz, e com a garantia dos direitos básicos fundamentais.

Nesse sentido, a vulnerabilidade social se faz presente nos lugares em que o poder público chega de forma frágil, o que agrava a situação de homens, mulheres e crianças, em comunidades pobres ou em situação de risco. Os fatores que levam à situação de vulnerabilidade são múltiplos, conforme a imagem abaixo.

Figura 1: A vulnerabilidade Social e os seus fatores



Fonte: Pesquisa bibliográfica

Para Monteiro (2011), a vulnerabilidade é compreendida a partir de diversos campos, como o econômico, o social ou cultural, a saúde e a educação. Assim, destaca que a vulnerabilidade social é um produto negativo, pois impede os sujeitos de se apropriarem de recursos simbólicos e materiais, ou mesmo de acesso à oportunidade.

O fator Vulnerabilidade Social (VS) começa a ser discutido na década de 1990, em decorrência do esgotamento da terminologia pobreza, que era vista como a mazela social que justificava vários problemas. Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU, o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, têm difundido esses termos “como

pressupostos orientadores para a consolidação de políticas sociais” (MONTEIRO, 2011).

Segundo Monteiro (2011), inicialmente o termo VS estava mais voltado para compreender os setores mais desprovidos da sociedade, em detrimento do processo que envolve o empobrecimento. “Com isso, foram delineados os grupos de risco na sociedade, com uma visão focalizada no indivíduo e não no contexto social que produzia a vulnerabilidade social” (MONTEIRO, 2011, p. 31).

Assim, o termo foi se desenhando ao longo dos anos inicialmente como inerente ao viés econômico; por fatores de risco na mobilidade social descendente, empregada como problema de saúde, principalmente por infecção com HIV; até ser percebido como um fator de múltiplos condicionantes.

Dentre esses múltiplos fatores temos a educação, que ao longo das últimas décadas expandiu o acesso à escola pública, contudo, não forneceu a “efetiva democratização da educação” (CASTRO, 2010, p. 11), sobretudo nos bairros mais periféricos das grandes e pequenas cidades, principalmente, onde a saúde, a distribuição de renda, a assistência social e a educação chegam de forma mais precária.

Entretanto, vale ressaltar que a vulnerabilidade não está ligada apenas à pobreza, mas a múltiplos fatores que levam à situação de risco. A vulnerabilidade só opera quando o risco está presente. Assim, o risco está associado a “grupos e populações”, enquanto a vulnerabilidade social “refere-se aos indivíduos e às suas suscetibilidades ou predisposição a respostas ou consequências negativas” (JANCZURA, 2012, p. 302).

Sendo assim, os grupos sociais mais vulneráveis são o conjunto da população situada na linha da pobreza, além dos indigentes. No entanto, os grupos mais vulneráveis não estão reduzidos apenas à situação de pobreza, mas a outras condicionalidades como ser negro, índio, mulher, nordestinos, trabalhadores rurais, crianças em situação de rua, maioria dos deficientes físicos, à situação socioeconômica e outros segmentos.

De fato, a economia é um fator de risco para a situação de vulnerabilidade social, pois tem impacto na vida dos sujeitos. Assim, as políticas públicas têm como desafio minimizar as mazelas entre esses grupos, pois

Vulnerabilidade social como resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles

indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidade sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desenvolvimento e mobilidade social dos atores (VIGNOLI; FIGUEIREDO, 2001 apud AMBRAMOVAY, 2002, p. 13).

Assim, esses recursos materiais e simbólicos são denominados de ativos. Para Moura (2011, p. 34), os ativos se configuram “como um conjunto articulado de condições que irão implicar a qualidade, a quantidade e diversidade dos recursos internos, os quais devem ser avaliados a partir de quatros aspectos: físico, financeiro, humano e social”.

Os ativos *físicos* caracterizam-se pelo meio de vida (como moradia e acesso a bens duráveis) e o meio de produção da vida material. Os ativos *financeiros* constituem os diferentes instrumentos financeiros formais e informais de acesso ao crédito, poupança, cartão de credito, caderneta, etc. Os ativos *humanos*, ou capital humano, são definidos pelos recursos que dispõem os lugares em termos de qualidade e quantidade de força de trabalho, bem como investimento em educação e saúde para seus membros. Os ativos *sociais* são definidos por meio do atributo coletivo pautado em relação de confiança e reciprocidade, que se manifesta em redes interpessoais (MOURA, 2011, pp. 34-35, *grifo nosso*).

Segundo o autor, esses ativos que determinaram o enfrentamento, a desvantagem em maior ou menor grau para os sujeitos em situação vulnerável. Portanto, esse conjunto de ativos materiais e simbólicos é que permitirão os sujeitos aproveitar as oportunidades sociais. Entretanto, precisamos compreender que as dimensões financeira e social são fundamentais para oportunizar qualidade de vida aos sujeitos.

Assim, entendemos que a situação de VS está diretamente associada à pobreza e aos fatores econômicos, mas tem em seus determinantes, além da condição econômica, questões simbólicas como: etnia, gênero, orientação social. Esses fatores costumam ser chaves na qualidade de vida e inserção dos sujeitos aos diversos setores da sociedade.

Ser negro no contexto social brasileiro está ligado à situação de risco, o que converge à situação de vulnerabilidade. Para exemplificar, o número de pessoas que apresentam maior risco a violência são as negras, pois, segundo o Atlas da Violência no Brasil (2017), a “cada 100 pessoas que sofrem homicídio, 71 são negras”.

Em um país como o Brasil, a cor da pele, a questão social e a orientação sexual, bem como a de gênero ainda constituem fatores de risco. Essa situação se

atrela aos múltiplos espaços em que esses grupos ou subgrupos circulam. A escola tem sido, em alguns casos, reprodutora das desigualdades sociais, por não levar em consideração nem perceber a diversidade e as muitas histórias que envolvem as crianças.

Na escola *lócus* da pesquisa temos um número significativo de crianças negras e que vivem em SV. A exemplo, podemos citar duas, que são irmãos, filhos de pais separados; uma delas já possui uma reprovação (por não ter quem a levasse à escola), negras, recebem benefício social⁹ e têm como sua responsável, segundo os dados da ficha escolar, a avó materna, uma senhora idosa, que é quem leva e vai buscar na escola as duas crianças e um outro irmão de apenas 10 anos. Podemos considerar que a situação de abandono na qual vivem tem impossibilitado (além de outros fatores) a disposição de ambos em estar na escola. Essas crianças têm problemas de ordem social, familiar, econômica e principalmente afetiva, o que resulta em situação de fracasso. Entretanto, é importante ressaltar que não fracassam por incapacidade de aprender o que lhes é ensinado, mas por desigualdades sociais que afetam sua escolarização, sobretudo por fazer parte de um saber que legitima a cultura dominante (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Segundo Carvalho e Lacerda (2010), a vulnerabilidade social não respeita os muros que cercam a escola e atingem em maior grau as crianças em situações mais vulneráveis, o que acaba por não oportunizar igualdade de permanência e lhes tira o direito adquirido de aprender. Para entendermos as desigualdades sociais é fundamental pensarmos os impactos da vulnerabilidade dentro da escola.

Ahlert (2013) destaca que as relações entre vulnerabilidade social e educação se vinculam ao contexto extraescolar das crianças, que por um lado se interliga à situação de pobreza, que gera a “dificuldade com o transporte e deslocamento dos alunos, a necessidade de crianças e adolescentes trabalharem para ajudar no orçamento doméstico” e, por outro lado, temos as situações de risco presentes nas comunidades, como a violência¹⁰ e o uso de drogas.

Outro ponto que deve ser destacado é o processo de formação de professores, gestores e demais funcionários, que tem sido deficitário em relação aos conhecimentos das questões sociais. Os conhecimentos dos profissionais da escola

⁹ Que no momento encontra-se cancelado por não está presente a escola no ano anterior.

¹⁰ Quando destacamos a violência pela qual muitas crianças passam, se referem a violência física e sexual.

sobre a realidade vivida pelos educandos são fundamentais para entender os “elementos que se refletem nos índices de distorção idade/série e abandono” (AHLERT, 2013, p. 5).

Para Gripp (2013), apesar das políticas educacionais no Brasil que buscam sanar os problemas educacionais, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização, “ainda temos enormes problemas educacionais, que precisam ser enfrentados se quisermos realmente promover a inclusão” desses sujeitos no interior da escola.

Precisamos conhecer esses sujeitos, entender sua história de vida, promover formação de qualidade aos educadores com base nos problemas da escola e dar acesso a formas diversificadas de ensino e aprendizagem; pois, como ressalta Garcia (2012, p. 13), “a alfabetização não tem início a partir da entrada da criança na escola e no primeiro ano, como querem alguns, mas vem acontecendo desde que a criança nasce, e, segundo algumas pesquisas, antes mesmo de ela nascer”. Sendo assim, a criança já participa de práticas leitoras, e a partir disso vai construído sua linguagem oral, aprendendo a falar falando, construindo sua própria linguagem no meio em que vive. Então, por que desconsiderar toda a vivência da criança?

3.2 A alfabetização em contextos vulneráveis

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas (FERREIRO, 2009).

Completando a fala da autora, não podemos reduzir esses meninos e essas meninas a um processo de alfabetização, a produto do seu meio, apontando os fatores sociais e familiares como fruto das suas “incapacidades”.

Para iniciarmos a discussão sobre alfabetização em contextos vulneráveis, apresento algumas questões para suscitar a discussão: O que caracteriza uma criança em situação de vulnerabilidade social? Como a questão da vulnerabilidade pode dificultar o processo de alfabetização? A garantia de acesso ao ambiente escolar é garantia de aprendizagem?

Iniciarei respondendo à última pergunta. O acesso ao ambiente escolar nem sempre é garantia de aprendizagem ou igualdade de condições entre os educandos. A primeira evidência está nos grandes índices de repetência e evasão. Segundo Castro (2010), a escola inclui mais agora, no entanto, também exclui, e essa exclusão tem atingido meninos e meninas mais vulneráveis – os mais pobres e com menos condições de se manter no interior da escola.

Prestes (2012, p. 190), ao tratar sobre a zona de desenvolvimento iminente¹¹, destaca que Vigotsky não apresenta que “a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”. Podemos perceber essa questão a partir do campo da vulnerabilidade no processo de alfabetização – nem sempre a instrução docente encontra-se no campo de interesse ou realidade das crianças.

Para Freire (2006, p. 48), “não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhe condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender de responder aos desafios”. Assim, a escola não deve se isentar da realidade do educando e do seu entorno.

Para Castro e Regattieri (2009, p. 13),

Não podemos persistir em práticas homogêneas que desconsideram as diferenças dos alunos e obrigam todos a se conformar a um modelo de aluno esperado. Além de não ser desejável é impossível. As diferenças linguísticas, culturais, étnicas, econômicas, físicas, etc. não podem ser convertidas em desigualdades de desempenho e oportunidade. Isso significa pensar em projetos político-pedagógicos, políticas e programas que contemplem a todos e cada um dos alunos – o que não impede que se pense em atendimentos e serviços diferenciados de acordo com suas necessidades.

Precisamos que a educação não seja vista pelos educandos como uma obrigação, mas como um direito garantido, ou mesmo uma necessidade. É necessário que todos estejam mobilizados para desenvolver e adquirir uma educação de qualidade. O acesso ao ambiente escolar só será garantido no processo de aprendizagem dos educandos quando fizermos uma leitura positiva ou otimista dos educandos, e levar em consideração o que sabem e não seus erros. Charlot (2000, p. 30), destaca que fazer

¹¹ Apresentado nas traduções das obras de Vigotsky como zona de desenvolvimento proximal.

uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, pergunta-se o que sabem (apesar de tudo), o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura promover.

Conforme Charlot (2000), devemos buscar não diminuir, não apontar os erros e sim compreender o fato de aquela criança não ter conseguido se apropriar da leitura e da escrita. Devemos desmistificar as narrativas que fazem de si, permeadas pela incapacidade e das leituras negativas feitas por outros.

A leitura negativa tem sido uma das questões que dificultam o processo de alfabetização de crianças vulneráveis – aspecto que permitirá responder à segunda pergunta: *Como a questão da vulnerabilidade pode dificultar o processo de alfabetização?*

Essa leitura negativa se justifica e se desenvolve pela *falta* e gera o *fracasso escolar, a exclusão e a falta de oportunidades*. E tudo isso é deslocado para os educandos que estão entre os grupos mais vulneráveis, pois a escola, em muitos casos, ainda trabalha com “mecanismo de reprodução social, na medida que converte desigualdades sociais em desigualdades educacionais” (CARVALHO; LACERDA, 2010, pp. 15-16).

Nogueira e Nogueira (2017, p. 80) destacam que apesar da democratização e o acesso aos sistemas escolares “público e gratuito”, continuará ocorrendo uma forte relação “entre desigualdade sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino”. Essas desigualdades continuarão a ocorrer, pois a escola continuará a valorizar os mais favorecidos, e desfavorecer os mais desfavorecidos.

Em muitos casos, essa reprodução da desigualdade social ocorre considerando fatores como a organização política, onde se busca fornecer políticas de educação voltadas não para atender aos problemas sociais que envolvem a escola, mas para consagrar a produção de uma nova crença, isto é, apresentar um novo programa, como suposta metodologia que atenderá os déficits educacionais – principalmente no que se refere à alfabetização.

Contudo, cabe ressaltar que a organização política não é o único fator. Temos, nesse cenário, o fator VS, que como podemos observar está ligado à pobreza, e tem sido uma das grandes problemáticas na educação e nos processos de alfabetização, e que são comumente desconsideradas. Assim, as questões

econômicas, sociais e familiares estão diretamente ligadas às dificuldades de garantir o acesso e a permanência, pois muitas crianças e adolescentes precisam trabalhar para ajudar suas famílias. Apesar dos programas sociais, como o Bolsa Família terem como umas das condicionalidades para recebimento do dinheiro a frequência dos educandos, essa questão ainda não tem sido a garantia de aprendizagem, pois a fiscalização é insatisfatória. O princípio fundamental é a frequência, isto é, estar na escola, não importando o que aprendem.

Ora, os programas sociais têm beneficiado e ajudado muitas famílias a manterem as crianças na escola, no entanto, a frequência não é garantia de aprendizagem, e a condição de muitas crianças é desfavorável. Como exemplo, podemos citar algumas crianças que fazem parte do universo da pesquisa. A maioria é beneficiada por programas sociais, está na escola todos os dias, no entanto, ainda permanece à margem quando tratamos de alfabetização e letramento. Um dos fatores mais agravantes (mas não único) tem sido o acesso de forma escassa às bases formais da leitura e da escrita, que poderiam se materializar a partir de textos ligados às situações sociais e que pudessem promover sentido à criança.

No entanto, o que tem acontecido em nossas instituições de ensino é o sentido inverso. Conforme destaca Garcia (2012, p. 29), “a aprendizagem da leitura e da escrita é, desde o princípio, organizada de modo a monitorar erro sob a severa tirania da norma ortográfica”. Atualmente, além de atender à tirania de uma norma culta, também visa formar, atender a uma avaliação – os princípios de aprendizagem são tratados de forma secundária.

Outra questão que dificulta o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social é o desconhecimento sobre esse fator, tanto nos cursos de licenciatura, como nas instituições de ensino. Nossos profissionais não (re)conhecem a questão da vulnerabilidade, e quem são as crianças em situações mais vulneráveis no interior da escola.

Sendo assim, voltamos à questão inicial: *o que caracteriza uma criança em situação de vulnerabilidade social?* Segundo Ferreira (2014, p. 58),

São crianças oriundas de famílias desestruturadas, que tem pouco ou nenhum poder aquisitivo e vivem abaixo da linha de pobreza. Essas crianças ao entrarem na escola sentem-se fragilizadas, inseguras e emersas a incertezas e não pertencimento do ambiente em que vivem. Tal fato tem contribuído de forma significativa para o grande número de alunos com dificuldade na apropriação da língua materna – em situação de Fracasso Escolar.

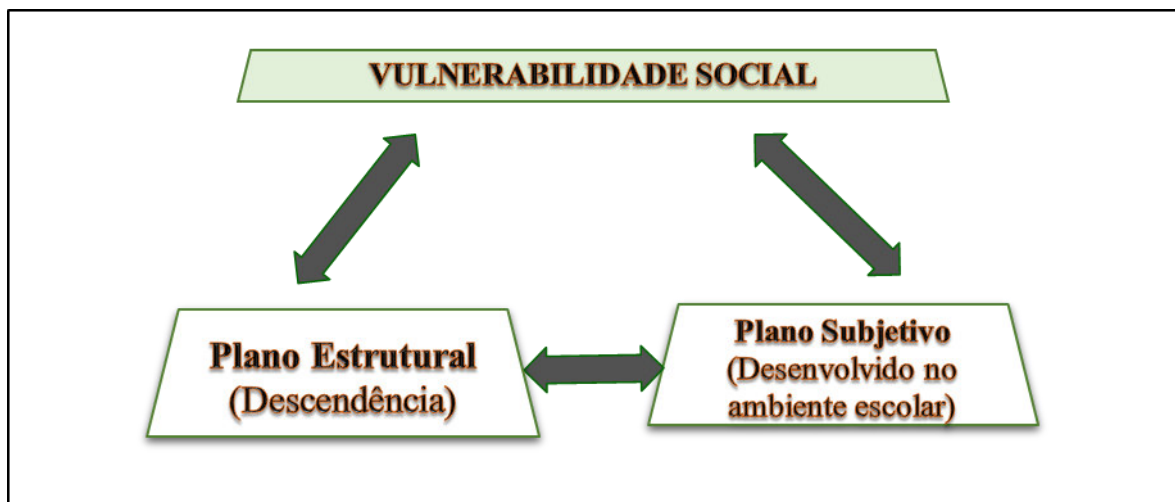
As crianças em situação de vulnerabilidade social têm mais dificuldade em permanecer na escola, pois, conforme ressaltam Carvalho e Lacerda (2010), existe uma correlação entre o desempenho escolar e a origem social dos educandos. E quando a escola tem como mecanismo a reprodução social, é ainda mais preocupante, pois repercute na exclusão e repetência.

Nesse sentido, Rojo (2009, p. 23) destaca que é primordial na atualidade enfrentarmos dois problemas: “evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e informação”; segundo a autora, temos denominado, ao longo das últimas décadas, de “melhoria da qualidade do ensino”.

Ainda permanecemos com índices alarmantes de insucesso escolar, haja vista que grande parte das instituições de ensino e os sujeitos que a compõem não estão abertos ao contorno geográfico e social das crianças, principalmente as mais vulneráveis (FREIRE, 2011).

Para Santos (2007), a criança está inserida em dois planos de vulnerabilidade social, conforme a figura apresentada por Ferreira (2014). O primeiro é gerado pelo plano descendente, isto é, ligado às questões sociais e familiares as quais o indivíduo pertence. O outro faz referência ao plano estrutural, o que indica o não pertencimento a determinados grupos ou instituições – como a escola e sua estrutura.

Figura 2: Triangulação de vulnerabilidade social



Fonte: Ferreira (2014, p. 58)

Sendo assim, conforme podemos observar na figura acima, a criança em situação de vulnerabilidade social tem maior dificuldade no processo de alfabetização, o que está ligado tanto ao plano descendente, quando a família e o meio social têm impactos negativos na vida dos educandos. Quanto ao plano estrutural, quando a escola não mobiliza meios para favorecer a aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a vulnerabilidade social se constitui como elemento que tem implicações no processo de alfabetização. Para considerar tal afirmativa, podemos tomar como base as crianças da escola pesquisada, situada em área periférica, maioria negra, pais com pouca escolaridade, crianças que moram com avós e/ou outros familiares, beneficiárias de programas sociais e grande parte ainda não se encontra alfabetizada.

Os fatores sociais supracitados que envolvem a vida dos educandos não são os únicos empecilhos ou agravantes do processo de alfabetização, temos também a questão afetiva como fator de risco, verificado em pesquisas anteriores¹². Assim, observamos que as crianças em situação de vulnerabilidade social são desacreditadas pelas suas famílias e/ou mesmo pela escola (ou não têm incentivos), estão condenadas à situação de fracasso. Mas, mesmo em situação precária, ao serem atendidas pela escola, se sentem capazes e mobilizam a aprendizagem (VIGOTSKY, 2007).

Nesse sentido, consideramos que as crianças vulneráveis são as que estão em processo desfavorável de atendimento no sistema de ensino, pelos inúmeros fatores de risco já citados até aqui. Vale ressaltar que esses fatores não as tornam incapazes, basta desenvolver atividades que permitam integrar os conhecimentos adquiridos no ambiente social e familiar.

Para tanto, como podemos verificar, a VS opera quando há risco. No entanto, quando existem práticas permeadas por sentido no processo de alfabetizar, os meninos e as meninas em situação mais vulneráveis também aprendem. Para isso, algumas condições devem ser permeadas pela oferta de condições reais e efetivas, além da disponibilidade de recursos pedagógicos que facilitem o processo de alfabetização, como por exemplo, o uso de texto.

¹² FERREIRA (2014).

3.3 As crianças em situação de vulnerabilidade social da escola: o processo de alfabetização desenvolvido no 2º ano

As práticas de escritas e gráficas introduzem uma distância entre o sujeito falante e sua linguagem e lhes dão os meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de forma prática: a linguagem, o espaço e o tempo. (LAHIRE, 1995, p. 23)

As crianças, ao entrarem no ambiente escolar, já dominam uma linguagem oral que é sua, situada no ambiente em que vivem, isto é, em sua comunidade e na família. Sendo assim, é necessário entender as condições em que vivem os educandos e como esses fatores podem interferir na aprendizagem.

Como observamos no tópico anterior, as crianças em situação de vulnerabilidade têm algumas características que as inserem um grupo de risco, e possivelmente em situação de fracasso. Com base nos dados da ficha escolar das crianças, conseguimos compreender a situação em que vivem. Sendo assim, constatamos que a maior parte das crianças é beneficiária do Programa Bolsa Família¹³. Do universo de 22 (vinte e duas) crianças que faziam parte do 2º (segundo) ano, somente 2 (duas) não eram beneficiárias do programa.

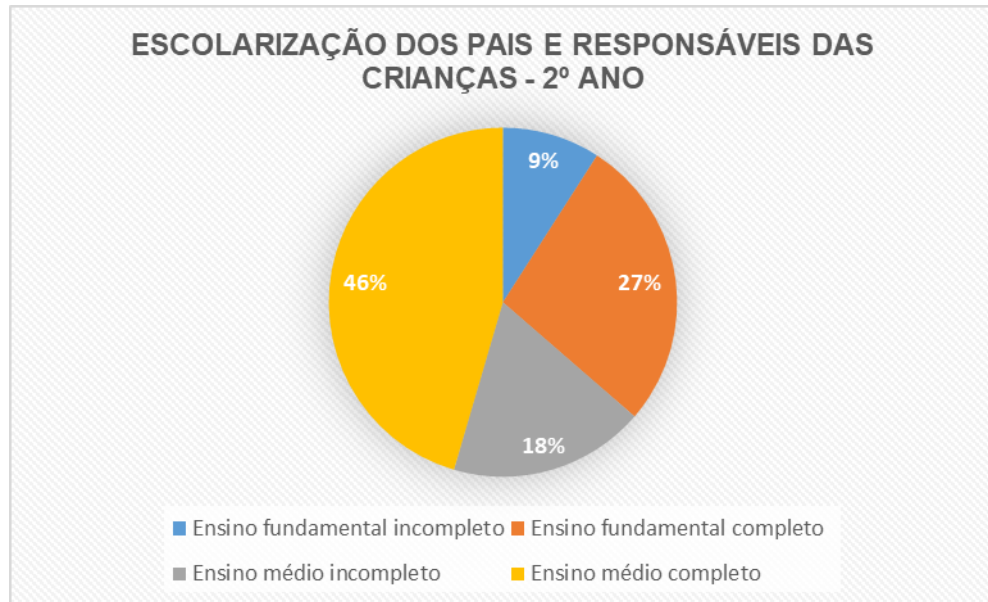
As fichas escolares permitiram observar a escolarização dos pais e responsáveis. Os documentos nos permitiram mapear que os responsáveis têm do Ensino Fundamental incompleto ao Ensino Médio completo.

Conforme os dados dispostos no gráfico a seguir, no que se refere à turma do 2º ano, podemos perceber que grande parte dos pais ou responsáveis possui Ensino Médio completo, totalizando 46%, o que corresponde a 10 (dez) responsáveis. Em relação ao Ensino Médio incompleto, corresponde a 18%, um total de 4 (quatro) responsáveis. Quanto ao Ensino Fundamental completo, temos 27%, isto é, 6 (seis) responsáveis, e com Ensino Fundamental incompleto temos 9%, apenas 2 (dois) responsáveis. Vale ressaltar que, segundo os dados SEPLAN (2017), a escolarização na área Itaqui-Bacanga tem melhorado; no entanto, não corresponde a uma situação de prosperidade social, haja vista que a maior parte das pessoas

¹³ O programa Bolsa Família foi criado em forma da lei número 10.836, de janeiro de 2004, o programa tem por finalidade a “unificação” do PNAA (Programa Nacional de Acesso à Alimentação), criado pelo governo Lula com os programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio-Gás e Cadastramento Único do Governo Federal, no governo FHC. Segundo a lei a programa Bolsa Família é destino a família em situação de extrema pobreza e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes, crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos, sendo pago até o limite de 5 (cinco) benefícios por família (BRASIL, 2004).

que vivem nessa região sobrevive de empregos informais, como empregada doméstica e de aposentadoria.

Gráfico 1: Escolaridade dos Responsáveis das crianças do 2º ano



Fonte: Ficha escolares dos educandos (2018)

Nesse sentido, analisando as fichas escolares, percebemos que os responsáveis pelas crianças possuem as seguintes ocupações: pedreiro, feirante, autônomo, lavrador, telemarketing, empregada doméstica e auxiliar de limpeza. Além de donas de casa e aposentados.

Assim, as fichas escolares nos permitiram uma aproximação ao universo familiar das crianças e compreender seus modos de agir e pensar.

Nesse tocante, ao buscarmos as fichas como base de análise, entendemos que o repassado inicialmente pela escola era distanciado do desejo de aprender, pois, como bem sabemos, ao chegar na escola, na maior parte dos casos, as crianças que vivem em meios populares começam a viver um divórcio entre a apropriação da fala e a aquisição da escrita. No ambiente familiar a fala é aprendida com sentido, o processo é compreendido e as tentativas são valorizadas, o que resulta que, aos três anos, as crianças já falam muitas coisas, contam histórias, dizem o que desejam e até reclamam das coisas que não gostam. No entanto, a aquisição da escrita se torna sem sentido, o processo não é compreendido e as tentativas não são valorizadas (ZACCUR, 2012).

Em alguns momentos de observação, antes da intervenção, observamos as crianças mecanizadas em uma escrita sem sentido, o que não lhes despertavam o desejo e a curiosidade, pois era tudo tão artificial, sem contato com a realidade e pouco atrativo. No entanto, as crianças precisam ser inseridas em situações de aprendizagem, com ações carregadas de sentido, como a contação de histórias, criação de histórias pelas crianças e registro da professora, brincar de faz de conta, escrita do nome, registros com desenhos, cantar, dentre outras atividades. Para Zaccur (2012), essas atividades na escola

Lamentavelmente vem perdendo espaço, à medida que se investe crescentemente em preparar as crianças para serem alfabetizadas. Deveres a fazer, letras a cobrir, desenhos a colorir e pesquisa a realizar com a ajuda das mães são exemplos de compreensão equivocada de que o processo de aprendizagem da escrita é iniciado antes da chegada da criança a classe de alfabetização (ZACCUR, 2012, p. 23).

Essas atividades cada vez mais mecanizadas pela escola vão tomando espaço na vida da criança, que, por vezes, não compreende os conteúdos desenvolvidos nem o sentido do processo, o que as leva à situação de fracasso e ao plano subjetivo de vulnerabilidade social (CHARLOT, 2000; CASTRO, 2010).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – AIEF as crianças são ainda mais cobradas a aprender a grafar as letras, e a aquisição da escrita é muito mais difícil, sobretudo quando a criança é inserida em famílias com quase nenhum acesso aos meios impressos de leitura.

Enquanto na Educação Infantil algumas escolas se utilizam de espaços lúdicos com imagens e textos nas paredes, além de jogos e brincadeiras, no Ensino Fundamental a dinâmica muda de tom, pois “a organização do espaço e as carteiras enfileiradas já indicam que a fala é monopolizada pela professora. [...]. Sem que se dê conta disso, a professora que silencia a criança é igualmente silenciada” por cartilhas e livros didáticos (ZACCUR, 2012, p. 23).

Na escola campo de pesquisa, as primeiras observações da sala de aula e das práticas desenvolvidas no segundo ano não foram diferentes das observadas em outras instituições. Cadeiras enfileiradas e o livro didático no centro do processo, enfim, professora e educandos eram silenciados.

Era muito comum nas práticas desenvolvidas pela professora a cópia, o ditado de palavras, a escrita de exercícios tirados do quadro e do livro didático e, por fim, a agenda, geralmente eram essas as práticas desenvolvidas em sala. Quase

não se observava o diálogo com as crianças; esse diálogo geralmente era para chamar a atenção por algo que haviam feito de inapropriado em sala de aula. No entanto, era notório o carinho e a dedicação da professora pelas crianças.

As atividades desenvolvidas não tinham uma sequência, muitas vezes se tornavam repetitivas e enfadonhas. Por vezes, questionava a mim mesma como eles iriam responder às atividades solicitadas, se não foi revisado ou ensinado os conteúdos. Acontecia apenas a exposição da atividade no quadro, os alunos tinham que escrever em seus cadernos e em seguida tentar responder. Assim, era perceptível que essas práticas isoladas e descontextualizadas não poderiam gerar condições de aprendizagem para a maior parte dos meninos e meninas do segundo ano.

No entanto, grande parte dos professores e das professoras inseridas nos AIEF, principalmente os professores alfabetizadores e as professoras alfabetizadoras, é cobrada por resultados, o que acaba os levando a desenvolverem o mesmo papel – cobrar as crianças a aprender cada vez mais rápido a escrita, sem levar em conta suas condicionalidades, fator visível na escola pesquisada.

4 ALFABETIZAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO SITUADO PARA ALUNOS DO 2º ANO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual (FREIRE, 2006).

O atual cenário político nos impõe uma preocupação sobre os caminhos da alfabetização no país, isto é, os rumos colocados pelo atual governo não permitem falar em métodos e sim destina-se apenas a um método como sendo o que fará milagres no processo de alfabetização, para assim dizer, o método fônico.

As últimas avaliações demonstram o quanto o país tem falhado nas políticas de alfabetização. Apesar de todo o investimento, ainda não conseguimos diminuir os índices alarmantes de analfabetismo nos anos iniciais. Consideramos que um dos fatores para os baixos rendimentos, apesar dos grandes investimentos, sejam as políticas educacionais distanciadas da realidade geográfica da escola.

O Ministério da Educação (MEC) aponta na Minuta do Decreto da Nova Política de Alfabetização que o método a ser priorizado nas escolas será o método fônico. No entanto, consideramos que a questão do método já foi amplamente discutida, e que necessitamos desenvolver políticas de formação para professores alfabetizadores, que tenham em seus fins não apenas o conhecimento pedagógico, mas o desenvolvimento da formação nos aspectos humano, social e político, que precisam ser compreendidos, pois as crianças em processo de alfabetização

Se distinguem por características pessoais – entre outras, classe social, gênero, idade, traços de personalidade, contexto familiar, domínio da linguagem oral, variante linguística –, e por variantes de aprendizagem prévia – convívio, ou não, com a língua escrita no ambiente familiar e da comunidade, habilidades, conhecimentos, atitudes desenvolvidas em relação à escola e à língua escrita (SOARES, 2018, p. 51).

Sendo assim, as discussões em torno de qual método deverá ser priorizado está em segundo plano. O que devemos levar em consideração na fase inicial da leitura e da escrita são as diferenças individuais em que cada criança desenvolve esse processo, principalmente as crianças das camadas populares. Como ressalta Soares (2018), existem diversos fins que impactam a aprendizagem da linguagem oral e escrita, como exemplo, as características do alfabetizador, a quantidade dos

educandos e as necessidades de aprendizagem, as características do ambiente escolar e, finalmente, em qual comunidade a escola está inserida.

Nesse tocante, consideramos que o processo de alfabetização e letramento deve ter como base não um método, mas entender como as crianças de determinada comunidade podem desenvolver esse processo, pois as avaliações têm apontado que uma das características para a situação de fracasso das crianças está ligada principalmente às características sociais – o que a escola, na maioria dos casos, não tem levando em consideração no processo educativo (INEP, 2017).

Nesse sentido, nesta seção se desenvolveu algumas abordagens sobre o processo de alfabetização e letramento, com destaque para o letramento situado. Ainda apresentaremos os sentidos no processo de alfabetização de crianças vulneráveis e as relações entre a alfabetização desenvolvida no ambiente social das crianças e a língua no ambiente escolar.

4.1 Abordagens sobre alfabetização e letramento

Os conceitos de alfabetização e letramento têm sido amplamente discutidos, ora centram-se as discussões sobre o melhor método, em outros momentos ao binômio alfabetizar-letrando. Tfouni (2002) em seus escritos enfatiza que alfabetização, letramento e escrita devem ser trabalhados de forma indissociável, no entanto, em grande parte das escolas esses elementos não são trabalhados em conjunto, pois os esforços acabam centrados no desenvolvimento da escrita.

Tfouni (2002, p. 14) também distingue alfabetização e letramento e sinaliza que ambos estão ligados entre si. Sendo assim, destaca que o termo alfabetização pode ser entendido de duas formas. A primeira, “como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita”. Já a segunda considera “como um processo de representação de objetivos diversos, de natureza diferente”.

A alfabetização, na primeira perspectiva apresentada pela autora, considera que sua finalidade pode ser alcançada por meio do ensino – compreensão do sistema som-grafema. Assim, a alfabetização está conectada à escolarização e, segundo essa perspectiva, dificilmente podem se dar separadas.

A segunda perspectiva apresentada por Tfouni (2002) considera que a alfabetização é um processo complexo, que vai além da compreensão som-grafema.

Esse processo passa pela microdimensão até a macrodimensão, isto é, fazer a representação do som com os grafemas, bem como a produção de um gênero textual, sem a presença do interlocutor.

Em relação ao letramento Tfouni (2002, p. 20), considera que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. No entanto, a autora considera que o letramento não se restringe apenas aos alfabetizados, ao contrário, “os não-alfabetizados têm capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia” (TFOUNI, 2002, pp. 26-27). O letramento é uma prática social e se estabelece por meio do diálogo entre os sujeitos e a sociedade, independente do processo de escolarização, mas deve permear as práticas de alfabetização.

Soares (2004) aponta que alfabetização e letramento são indissociáveis no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, podendo ser separados apenas para fins de explicação dos conceitos.

Nesse sentido, a autora define a alfabetização “como aquisição do sistema convencional da escrita” e o letramento “como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 17). No entanto, vale ressaltar que apesar dos conceitos se apresentarem distintos,

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 17).

Conforme a autora, os processos de alfabetização e letramento estão intimamente ligados. A aprendizagem só se torna significativa quando os educandos fazem o uso social da leitura e da escrita na sociedade. Segundo Soares (2012), saber ler e escrever se difere da *condição* ou *estado* de quem sabe fazer o uso da leitura e da escrita. Isto é, não basta apenas usar a mecânica do processo, é necessário que os educandos possam “fazer o uso da leitura e da escrita, e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torne *letrado*” (SOARES, 2012, p. 36) (grifo da autora).

Nesse tocante, conforme Soares (2017, p. 20), a alfabetização não se caracteriza por uma habilidade, vai muito além, se constitui como “um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como fenômeno de natureza complexa,

multifacetada”. Essas duas características estão presentes na alfabetização pelo amplo estudo feito, isto é, os profissionais que têm considerado a alfabetização em seus estudos, têm privilegiado em alguns momentos a questão cognitiva, já a social e a política quase sempre ficam em segundo plano. No que diz respeito a esse processo, “uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisa a respeito de suas diferentes facetas” (SOARES, 2017, p. 20). Sendo assim, podemos considerar que a pesquisa desenvolvida em torno dos problemas da escola pode privilegiar a questão cognitiva e articular os processos sociais e políticos, e assim perceber as muitas facetas.

Soares (2012) em seus escritos considera que para desenvolver o letramento são necessárias algumas condições, como: escolarização real e efetiva e material de leitura disponível. Em relação à primeira condição, o letramento se tornou necessário no momento em que a “escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e escrever” (SOARES, 2012, p. 58)

Sobre a segunda condição, a autora ressalta a preocupação em torno da mecânica da alfabetização de crianças e adultos, no entanto, não há a preocupação de oferecer material impresso para ampliar a leitura e a escrita, ou seja, faltam livros, revistas, jornais etc, ou ainda, o preço não é acessível às camadas populares e parte das escolas não possui bibliotecas, ou quando as têm, as crianças não acessam (SOARES, 2012).

Para Soares (2012), essas questões são importantes condições para a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, sobretudo por já termos no histórico do país diversas campanhas de alfabetização que foram fadadas ao fracasso, por contemplar apenas a decodificação e não criar condições para contemplar as práticas do letramento.

Para Kleiman (2005), alfabetização e letramento possuem características diferentes, mas estão associados. Nesse sentido, a alfabetização se constitui enquanto prática e, por ser considerada uma prática específica, envolve saberes (do sistema alfabético e suas regras de uso), participantes (professores e alunos) e elementos materiais que auxiliam no desenvolvimento da aula (quadro de giz, livros, ilustração, caderno e outros recursos materiais).

Segundo Kleiman (2005), o conceito de alfabetização pode ser definido como:

Um **conjunto de saberes** sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas da atividade, não necessariamente escolares. [...] O conceito de alfabetização também se refere ao **processo de aquisição** das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Assim, conforme a autora, a alfabetização pode ser definida enquanto práticas desenvolvidas no ambiente escolar, que necessitam de um conjunto de saberes sobre a língua, para aquisição da leitura e escrita. Ou seja, a alfabetização engloba os aspectos físico-motor, mental e emocional, e se destina à aprendizagem do sistema da língua escrita – alfabético e ortográfico.

No que diz respeito ao letramento, este não pode ser considerado uma habilidade, apesar de envolver um conjunto de habilidades (como fazer), e competências (concretização). Para Kleiman (2005, p. 21), “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita, refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”. O letramento, nesses termos, pode ser definido como práticas sociais para o uso da linguagem oral e escrita, isto é, abrange as transformações dos envolvidos tanto dentro, quanto fora da escola, e inclui as técnicas de escrita e seu uso social. Isso posto, a autora destaca que o letramento não pode ser ensinado, mas pode ser promovido em práticas escolares, por meio da leitura cotidiana, do uso de diferentes gêneros de forma situada, além do uso social da escrita.

Freire (2006) não aponta a definição do que poderia ser o letramento, no entanto, o termo empregado pelo autor no uso da palavra alfabetização se aproxima do que definimos por letramento, o que designa o uso sociocultural da linguagem escrita. Desse modo, a alfabetização na perspectiva freiriana não pode ser reduzida ao ensino de palavras, sílabas e letras. A alfabetização é considerada ato criador, e como ato criador tem o alfabetizando como sujeito do processo. “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita na expressão oral. Essa montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando” (FREIRE, 2006, p. 19). Sendo assim, a dimensão escrita e a oral devem ser consideradas na aprendizagem dos educandos, e o educador tem sua tarefa criadora no desenvolvimento do processo de alfabetização.

As ideias de Freire se aproximam do termo letramento ao designar o processo de alfabetização enquanto ato político e ato de conhecimento que envolve a leitura e

a escrita, e faz desse ato um processo situado, no momento da leitura e reescrita da sua realidade. Nesse sentido, o autor aponta que a alfabetização deve estar “a serviço da reconstrução nacional, [que] contribua para que o povo, tomando mais e mais a sua história nas mãos, se refaça na feitura da história” (FREIRE, 2006, p. 41). Ou seja, é preciso que a alfabetização leve o sujeito para atuar em sua história – nesses moldes se configura como criação, transformação e participação social. É preciso, pois, na perspectiva freiriana, uma alfabetização que discuta a realidade.

Com isso, observamos que leitura e escrita não devem ser desenvolvidas como atividades mecânicas, é preciso ampliar essa dimensão no ambiente escolar. As crianças devem ter acesso à leitura tanto pela mediação do professor (por meio da escuta), quanto ter acesso aos livros que desejarem ler de forma autônoma. Nesse sentido, as políticas de alfabetização que chegam à escola não devem ser meros pacotes comprados e distribuídos às instituições de ensino, é preciso que se leve em consideração a regionalidade, os docentes, as pessoas que serão alfabetizadas e onde a escola se situa. Assim, é fundamental e necessário que os processos de alfabetização e letramento sejam desenvolvidos por meio de práticas situadas, e levem em consideração toda a complexidade que envolve esses dois elementos – alfabetização e letramento.

4.1.1 Letramento situado e alfabetização de crianças vulneráveis

No processo de alfabetização de crianças vulneráveis podemos considerar que as práticas situadas de letramento se constituem como dispositivo importante na aquisição da linguagem escrita. Sendo assim, as práticas de letramento são práticas situadas quando os objetivos propostos “serão diferentes segundo as características da situação”, isto é, o desenvolvimento da língua deverá ser conduzido de acordo com o contexto e uso social da escrita (KLEIMAN, 2005, p. 26).

A alfabetização, a partir dessa perspectiva, deve levar em consideração os envolvidos no processo (professor, alunos), a escola e sua localidade (o entorno, as famílias dos educandos), que gênero ou conteúdo será trabalhado (desenvolvimento e recursos) e quais as finalidades (objetivo e avaliação). Sendo assim, as práticas situadas devem construir relações de identidade e envolvimento.

Conforme Barton, Hamilton e Ivanic (2000), os letramentos são situados em virtude dos universos locais e as particularidades dos sujeitos. Sobre essa questão, Street (2003, pp. 10-11) expõe:

Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas veem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em ideias médicas) para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre que letramento deve ser distribuído, e por quê. Assim sendo, a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devam “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social.

Nesse sentido, os Novos Estudos do Letramento (NEL) propõem que a cultura local seja inserida no contexto escolar, não desconsiderando os saberes socialmente acumulados pela sociedade, mas também considerando que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem tenham experiências respeitadas no contexto escolar.

Street (2003, p. 10) destaca que:

[...] ao indicar o valor dos letramentos locais e ao auxiliar leitores e observadores a enxergar o que talvez tivessem deixado de ver antes, nos usos cotidianos do letramento por grupos marginalizados em ambientes tanto rurais quanto urbanos, podem parecer exacerbar esses usos locais em detrimento dos letramentos padronizados mais poderosos. Os desenvolvedores olham para esses letramentos locais como sendo simples práticas “folclóricas”, que precisarão ser substituídas para que o desenvolvimento possa avançar, e para que possa ser realizada a promessa de “progresso” – em saúde, empregos, direitos políticos etc.

No entanto, conforme ressalta o autor, os NEL em sua abordagem não se configuram enquanto “folclórico”, envolvem o compromisso com a transformação social – “que foi na verdade a raiz de seu engajamento” (STREET, 2003, p. 10). Assim sendo, os NEL compreendem e ressignificam a escrita, bem como os sentidos da língua nas pessoas.

Rajo (2009), ao abordar os NEL, destaca que os letramentos locais e vernaculares¹⁴ têm dado conta da diversidade dos saberes e práticas que não são

¹⁴ Barton, Hamilton e Ivanic (2000), compreendem os letramentos vernaculares como aqueles que fazem parte da experiência cotidiana e que são usados no contexto social situado.

valorizados pela escola. Hamilton (2002, p. 8) colabora com o pensamento de Rojo ao destacar que os letramentos que fazem parte do cotidiano dos educandos, os saberes trazidos da comunidade e da família, são desvalorizados pelas instituições de ensino, isto é, “não contam como letramento ‘verdadeiro’”.

Sendo assim, as práticas situadas devem levar em consideração todo o contexto que envolve a alfabetização e o letramento, no sentido de possibilitar aos educandos compreender o porquê do conhecimento que está sendo abordado. As práticas escolares têm levado em consideração primordialmente os letramentos dominantes, deixando as crianças das classes populares em desvantagem.

Lahire (1995) aponta que o meio social é crucial para o desenvolvimento das crianças, isto é, as regiões mais vulneráveis podem dificultar a aprendizagem, sobretudo se desconsiderarmos a estrutura da escola e o ambiente social. Nesse sentido, não basta ensinar as crianças a ler e a escrever por meio de um processo mecânico, é preciso que entendam o uso do texto na sua dimensão social. Os letramentos dominantes não dão conta de desenvolver em contextos vulneráveis a linguagem escrita como prática social, pois são letramentos institucionalizados e padronizados, devem, desse modo, ser aliados aos letramentos vernaculares.

Com isso, queremos destacar que o ensino de leitura e escrita no ambiente escolar deve permear o uso de elementos desconsiderados pela escola historicamente – os saberes da cultura local (MAUÉS, 2014). Se considerarmos que as crianças dos meios populares chegam à escola com saberes que envolvem seu contexto social e familiar, poderemos mobilizar o processo de alfabetização de modo que não seja descontextualizado, e poderemos reconhecer, refletir e redirecionar as práticas educativas.

Street (2003) também aponta dois modelos de letramentos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro aponta o letramento como uma realização individual, direcionado de forma específica para o indivíduo e não para o contexto social em que opera. O segundo considera o contexto social dos indivíduos e as transformações que vão surgindo ao longo da história. Para Street (2003), o letramento ideológico não pode desconsiderar os seguintes pontos: o letramento é uma prática social; a escrita tem suas raízes na aprendizagem, identidade e existência dos sujeitos; e não se deve apenas à cultura, mas à estrutura de poder na sociedade.

Nesse sentido, as aulas desenvolvidas apenas de forma meramente expositivas e descontextualizadas não devem ser consideradas em uma perspectiva que tem como abordagem uma prática situada de leitura e escrita. As crianças se envolvem muito mais quando são desafiadas a pensar no objeto de ensino e os saberes são contextualizados com a experiência local.

A título de exemplo, iremos apresentar uma experiência de letramento situado desenvolvida na escola *lócus* de pesquisa, por meio do gênero cartaz. No entanto, vale ressaltar que além desse, utilizamos outros gêneros textuais como: cartas, lendas, contos, fábulas, histórias em quadrinho, tirinhas, poemas, canções, receitas, reportagens, propagandas, anúncios, regras de jogo, dentre outros.

Sendo assim, na imagem abaixo, a sequência didática foi desenvolvida com o gênero o cartaz, por ocasião da semana da Consciência Negra. Sendo assim, as atividades permearam o gênero e a data do dia 15 de novembro, pois não podíamos desconsiderar o Dia da Consciência Negra, pelo seu marco histórico e por envolver as populações marginalizadas na história do país.

Imagem 1: atividade do gênero cartaz



Fonte: pesquisa de campo (2018)

Sendo assim, foi fundamental para desconstruir aspectos ligados à questão dos povos escravizados e principalmente para entender a formação social, histórica e cultural do país¹⁵. Contudo, as crianças puderam compreender o porquê do Dia da Consciência Negra ser comemorado nessa data, e ainda conhecer quem foi Zumbi dos Palmares.

O desenvolvimento das atividades de forma interdisciplinar mobilizou tanto a compreensão do gênero cartaz, como o Dia da Consciência Negra. Para as crianças, as práticas desenvolvidas no ambiente escolar devem privilegiar o conteúdo, no entanto, as experiências e a identidade também devem ser privilegiadas. Vale ressaltar que foi fundamental – principalmente para as crianças negras – compreender que a data simboliza a resistência dos povos negros, trazidos como escravizados.

Um menino, ao escutar o livro Zumbi dos Palmares em cordel, da autoria de Madu Costa, soltou uma frase ao final: “eu sou negro, forte e corajoso, igual Zumbi. Eu sou negro”.

Aproximar os letramentos vernaculares (e o modelo ideológico de letramento) das práticas de letramento na escola, envolvendo o uso social da leitura e da escrita, é fundamental para desenvolver um vínculo com a experiência dos educandos, pois o uso da abstração não mobiliza saberes ao ser desvinculado da experiência dos educandos (KLEIMAN, 2005).

Na imagem a seguir, podemos observar as crianças trabalhando em grupo, na construção do cartaz. O desafio das crianças era, a partir das informações já apresentadas pela professora e a leitura do livro Zumbi dos Palmares, desenvolver um cartaz contendo informações sobre o Dia da Consciência Negra. Apresentaram o gênero em sua função principal, a divulgação de informação visual, e seu caráter político e artístico. Para tanto, as crianças do 2º ano foram desafiadas na produção final a construir um cartaz que destacasse o povo negro e divulgasse a importância política da data. Conforme Kleiman (2005, p. 34), a contextualização nas práticas de ensino da leitura e da escrita devem ser levadas em consideração nos programas e currículos, pois é necessária a “adequação dos métodos às características da situação, incluindo as características do aprendiz participante da situação”.

¹⁵ No entanto, acrescentamos a temática da lei 10.639/2003 em outras sequências, tais como: receita, contos, lendas, poemas, canções, etc.

Imagem 2: Desenvolvimento do cartaz sobre o Dia da Consciência Negra



Fonte: pesquisa de campo (2018)

Destacamos que, ao inserir práticas de letramentos situados no contexto escolar, podemos despertar o desejo das crianças de contextos vulneráveis, sobretudo mobilizar recursos, saberes e interação com a escrita. Segundo Kleiman (2004), as práticas de letramento situado dependem do docente se constituir como um verdadeiro agente de letramento, ou seja, ele deverá ser capaz de identificar a relevância e o significado da escrita na vida dos educandos.

4.2 Os sentidos no processo de alfabetização: a relação entre a língua no contexto social e a língua na escola

A alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental coloca-se como uma tarefa ainda carregada de desafios. Isso decorre, segundo Stubbs (2002, p. 100), de um fator-chave: “a relação entre a língua em casa e a língua na escola”.

As crianças antes de entrarem nas instituições de ensino já aprenderam a língua falada na família, e ao ambiente escolar cabe ensinar as bases formais de apropriação da leitura e da escrita (GUY; ZILLES, 2006). O desafio é relacionar o conhecimento que os educandos já trazem do ambiente familiar com os conhecimentos formais. Entretanto, como ressalta Stubbs (2002, p. 100), “as escolas impõem demandas linguísticas específicas sobre seus alunos e se eles fracassarem em atender a tais demandas é porque, obviamente, fracassaram em tudo mais”.

Assim, é necessário que desde o início do processo de escolarização, das práticas de leitura e escrita, sejam construídos os sentidos entre o vivido e o aprendido, pois como destaca Arena (2010, p. 241):

[...] o entorno da criança, na concepção vigotskyana, o seu mundo histórico e cultural é a fonte privilegiada da qual ela se apropria da cultura e dos conhecimentos produzidos, pela ação dos outros seres humanos que compõem esse entorno e com os quais se relaciona [...].

Nessa perspectiva, não podemos tratar o ensino da leitura e da escrita como uma questão técnica, mas é necessário o apresentarmos como um instrumento cultural complexo, um elemento fundamental em sua cultura e que tem função social. Quando apresentamos a escrita como instrumento cultural complexo à criança e propomos as atividades tendo em vista o seu desejo de se expressar, a “escrita não lhe chega de fora como imposição do outro” (MELLO, 2000, p. 10).

Para tanto, o caminho da imposição e da busca constante do erro dos educandos induz à situação de fracasso escolar e, possivelmente, a um plano subjetivo de vulnerabilidade social; aspectos que levam as crianças a se sentirem incapazes de aprender, sendo essa a sua atividade principal, “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança” (LEONTIEV, 2012, p. 65).

Nesse sentido, para Vigotsky (2007), a leitura e a escrita ainda ocupam um lugar muito restrito no ambiente escolar, tendo em vista a relevância para o desenvolvimento cultural da criança. Nessa perspectiva, o autor destaca:

Ensinam-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (Ibidem, p. 125).

Assim, o processo de alfabetização torna-se puramente irrelevante, pois não são construídos os sentidos necessários à apropriação da leitura e da escrita. “A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe e o que o texto criado pelo outro está a oferecer” (ARENA, 2010, p. 243).

Nesse sentido, as atividades devem ser mobilizadoras, levando a criança a desenvolver sentido no processo de alfabetização. Segundo Freire (2011), é de suma importância respeitar os saberes trazidos pelos educandos, principalmente os que vivem em bairros periféricos, pois a eles os conhecimentos historicamente

elaborados chegam de maneira mais escassa. É imprescindível que o diálogo se faça presente nas interações entre educadores e educandos.

Assim, como foi visto, o desenvolvimento do ensino no ambiente escolar e as condições sociais têm sido um dos agravantes para a aprendizagem das crianças, o que nos induz a dizer que a vulnerabilidade social está ligada à situação de fracasso. Entretanto, segundo Charlot (2000), esse não é um fator preponderante, pois quando os educandos, mesmo em situações precárias, encontram sentido no que é apresentado, conseguem mobilizar sua aprendizagem. Assim, o autor salienta que:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento por móveis que remete a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontre metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não é ela mesma (Ibidem, p. 55).

Nesse sentido, as atividades de estudo que propõem o processo de alfabetização devem se constituir de ações em busca de metas que propiciem o desejo da criança de aprender, pois a mobilização é algo interno, mas para que ocorra a mobilização da criança é indispensável um conjunto de ações, isto é, procedimentos desenvolvidos pelos professores, em vista da aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, é fundamental que não seja uma imposição de fora, mas algo desejável para as crianças.

Por isso mobiliza-se por atividade, pois a “criança deve saber o que está fazendo e para que faz”, para se mobilizar pelo resultado do que está fazendo (MELLO, 2000, p. 11). Nesse sentido, as atividades planejadas por meio de sequências didáticas permitiram às crianças entenderem todo o processo, pois as atividades eram planejadas com elas e não para elas. Essas implicações são importantes para dar voz à criança, permitindo sua participação nas atividades. Assim, “o ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos” (ARCE; DUARTE, 2006, p. 16).

Com isso, podemos considerar que ao aproximar a criança da escrita, no sentido de mobilização por meio de atividade para que elas possam expressar o que

sentem, pensam e aprenderam, e tendo múltiplas linguagens, a aprendizagem será mais significativa e natural, assim como a fala.

As práticas de leitura e escrita apresentam sentido quando ensinadas e aprendidas de forma situada. Nesse sentido, o *modelo ideológico* de letramento proposto por Street (2014) considera as particularidades dos grupos sociais. Isto é, o processo de apropriação da língua materna, a partir desse modelo, defende que é uma prática social e, como tal, os sujeitos abordam a escrita em suas raízes, concepções de aprendizagem, identidade e exigência pessoal.

Para que o professor ensine o ato de ler, se faz fundamental que as crianças em situação de vulnerabilidade social sintam necessidade em se apropriar da leitura e da escrita. Assim, segundo Moura et al. (2010), o ensino apresentado pelos docentes deve permitir aos educandos se aproximarem dos conhecimentos propostos. Na “teoria histórico-cultural, isso só é possível se esse mesmo objeto se constituir como uma necessidade para eles” (Ibidem, p. 92), ou seja, deve haver uma relação estreita entre as necessidades de aprendizagem (a mobilização) e as ações e organizações do professor (metodologias para apropriação da língua materna), para que os motivos e os objetivos possam coincidir.

Portanto, é fundamental pensar o processo de alfabetização como algo inerente ao desenvolvimento da criança. Não podemos reduzi-las a um ser passivo, que está pronto para receber tudo que será depositado. Precisamos, sim, criar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, fomentar uma leitura positiva.

5 ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: práticas de formação colaborativa no 2º ano do Ensino Fundamental e a mobilização de saberes

A formação em escolas se concretiza na elaboração de um projeto. Projetos que sejam capazes de gerar uma nova cultura da organização e de fundir a perspectiva interna dos que estão dentro das instituições educacionais com as perspectivas externas do pessoal de apoio em uma verdadeira visão de colaboração, já que se baseia no modelo de formação, de desenvolvimento e melhoria do ensino (IMBERNÓN, 2016, p. 152).

Apresentaremos nessa sessão como uma proposta colaborativa pode mobilizar saberes docentes. O processo de formação no ambiente de trabalho fomenta a participação dos investigados e a transformação nas práticas docentes. Quando as necessidades e as problemáticas em torno do seu trabalho são atendidas, os professores aprendem de forma mais eficaz, pois participam de todo o processo, que vai desde o planejamento até a sua avaliação. Isso gera respeito e reconhecimento da capacidade do docente em criar, desenvolver e avaliar as atividades em torno do seu trabalho e da sua formação.

Nesse sentido, destacamos que a nossa intenção não era apresentar verdades prontas sobre o planejamento de atividades com crianças socialmente vulneráveis ou um modelo de atividade pronta. Nossa intenção foi gerar saberes da docente colaboradora da pesquisa, no intuito de transformar as práticas até então desenvolvidas na escola e, ao mesmo tempo, chegar a algumas orientações metodológicas para o trabalho pedagógico para alfabetizar crianças em situação de vulnerabilidade social.

Acreditamos, assim como Stenhouse (1995), que o professor não deve ser apenas um portador do conteúdo já definido pelo sistema de ensino; deve ser capaz de analisar e pensar criticamente sobre seu ofício. Nesse sentido, os profissionais da educação devem desenvolver a pesquisa sobre a própria prática, o que pode trazer mudanças significativas nas práticas educativas, sobretudo porque quem mais necessita aprender são aqueles que ensinam.

Assim sendo, essa sessão apresenta o processo de intervenção desenvolvido na escola, como as práticas colaborativas geraram a formação-pesquisa. Outro ponto apresentado são as sequências didáticas como miniprojetos de letramento, como foi desenvolvido o processo de alfabetização e letramento, tomando como

base esse procedimento. Por fim, será feita a avaliação do percurso colaborativo e da produção de saberes e fazeres por parte das colaboradoras.

5.1 Planejando colaborativo: pesquisa e formação

[...] a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente, no caso o pesquisador, dá a um outro menos experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Consideramos que esse trabalho se constitui como uma ação reflexiva sobre os problemas que envolviam a escola, seu entorno e o trabalho docente. O conhecimento construído por meio da colaboração entre a pesquisadora acadêmica e a pesquisadora prática foi fundamental para desenvolver práticas emancipatórias, sobretudo por consideramos os docentes como capazes de desenvolver questões válidas sobre as suas práticas.

A pesquisa colaborativa nasce como um importante instrumento tanto para a pesquisa, quanto para a formação, pois o processo na formação inicial não nos coloca face a face com a realidade prática na qual iremos atuar. Para Pimenta (1997), a formação tem sido distanciada da escola. Portanto, seria necessário que na atuação profissional os docentes pudessem entender o contexto da escola, e as práticas colaborativas seriam essenciais para a formação de professores, para a “ação reflexiva”, isto é, para aqueles/as que consigam detectar e propor soluções para os problemas presentes na escola (IMBERNÓN, 2006).

Nesse sentido, ao evocarmos o tema do estudo, consideramos que grande parte dos professores desconhece o fator vulnerabilidade social e como isso pode afetar a sala de aula e o trabalho dos docentes. Se considerarmos a questão da alfabetização, ficam ainda mais latentes os problemas na escola, pois grande parte das crianças não é reconhecida como vulnerável e tem em suas famílias o diagnóstico do fracasso.

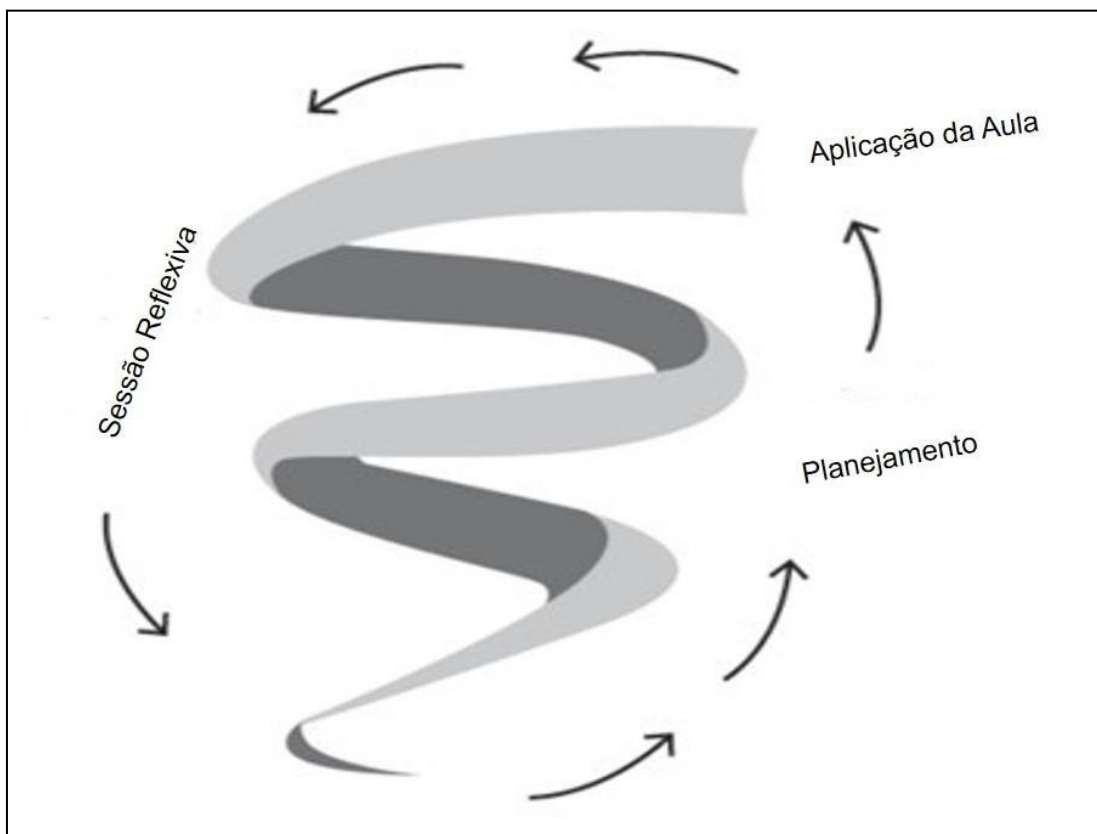
Com isso, as atividades de pesquisa-formação desenvolvidas no interior da escola campo de pesquisa se depararam com duas problemáticas: por um lado a questão da alfabetização das crianças socialmente vulneráveis e por outro, o planejar para esse público. Consideramos, dessa forma, que o espiral reflexivo

desenvolvido por Ibiapina (2008) seria fundamental para atender o viés da pesquisa-formação, por atender a análise, o diálogo e a colaboração entre os envolvidos.

As atividades desenvolvidas na escola com a professora-colaboradora foram essenciais para promover rupturas nas práticas tradicionais de pesquisa, onde somente o pesquisador acadêmico tem papel central. Segundo aponta Desgagné (2007), a abordagem colaborativa é essencial para a formação de professores reflexivos por apresentar duas perspectivas: pesquisa e formação.

As pesquisas-formação foram desenvolvidas na escola, conforme a imagem produzida a baixo.

Figura 3: Espiral reflexivo



Fonte: Pesquisa (2019)

Levando em consideração o diagnóstico sobre as práticas vivenciadas na escola, pautamos nossas ações em três etapas: planejamento, aplicação da aula e as sessões reflexivas. Essa última, conforme apontamos na sessão 2 (dois) desse estudo, teve como propósito desenvolver as sequências didáticas, análise da prática, reflexão interpessoal e estudos.

Essas três etapas estiveram em movimento, pois pesquisa e formação estavam alinhadas pela interação realizada entre pesquisadora e a docente, o que nos propiciou desdobrar o projeto em duas formas: “a) como um projeto de aperfeiçoamento para os docentes que desejam questionar ou explorar um aspecto da sua prática profissional; b) como um projeto de pesquisa, cujo objeto se constitui numa preocupação para o pesquisador” (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

Consideramos que a segunda etapa dessa atividade se constitui pelo planejamento, tendo o diagnóstico como uma etapa antecessora a este. O diagnóstico da pesquisa nos permitiu entender que umas das grandes problemáticas estava na questão do planejamento das atividades de alfabetização com as crianças. O livro didático era o único instrumento para a elaboração das aulas. Nos planejamentos elaborados junto com a docente, considerou-se o uso dos livros didáticos para apresentar os conceitos construídos, o que nos levou a desenvolver atividades diversificadas, conforme a necessidade.

Para Jorge e Pereira (2016, p. 117), o planejamento é desenvolvido “como um conjunto em movimento que são estudados em união com outro”. Nesse sentido, optamos pela materialização do planejamento por meio de sequências didáticas, pois são atividades alinhadas que buscam resolver os problemas dos educandos, além de se apresentar dupla ação didática, aprender e ensinar.

A aplicação da aula foi desenvolvida em todas os momentos pela docente. A ação da pesquisadora acadêmica estava no assessoramento do planejamento, no registro e intervenção, caso necessário ou em alguma atividade em que a pesquisadora prática não se sentisse confortável para desenvolver. Por se materializarem em sequências didáticas as aulas eram planejadas para a semana e se baseavam em miniprojetos de letramento interdisciplinar¹⁶, o que facilitou tanto a organização da professora, como o planejamento das aulas.

As sessões reflexivas foram tão importantes quanto as demais etapas, pois nos permitiram compreender como a professora-colaboradora estava percebendo o desenvolvimento das atividades, como observava a transformação dos educandos e ao levantar questões sobre aspectos da sua prática. A partir das sessões reflexivas podíamos refletir sobre as problemáticas em torno do trabalho com crianças

¹⁶ As sequências didáticas podem ser entendidas como miniprojetos, pois se constitui em prática social situada, a escrita é usada para atingir outros fins, para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

socialmente vulneráveis, destacando os momentos de estudo para que a professora pudesse compreender que a vulnerabilidade está além da pobreza, mas se entrelaçava às condições de vida desenvolvidas dentro e fora da escola. Como planejar conforme a necessidade dos educandos, isto é, planejar de forma situada, como prática social concreta.

Assim, percebemos que os professores aderem às práticas de pesquisa-formação quando: há comunicação entre os envolvidos no processo de pesquisa-formação; participam do planejamento e da avaliação dos resultados da proposta desenvolvida com eles e não para eles; quando as práticas desenvolvidas se aproximam do contexto de atuação (a escola), e principalmente, quando percebem transformações significativas e “as práticas que lhes são oferecidas repercutem na aprendizagem dos alunos” (IMBERNÓN, 2016, p. 76).

Em alguns momentos das sessões reflexivas, a docente explicitava sobre o planejamento e a materialização da aula como algo cansativo, sobretudo por considerar as condicionalidades dos educandos e permitir que todos se desenvolvessem. Em uma das falas, a professora relatou que tinha dias que saía da sala de aula cansada, mas a satisfação em ver os educandos aprendendo era maior que o cansaço.

Desse modo, a intervenção foi desenvolvida como formação colaborativa, pois atuamos de forma a facilitar a construção do conhecimento pela docente, nas interações estabelecidas e com base no interesse da professora-colaboradora. Queremos destacar que essa concepção de pesquisa, alinhada à formação é menos rígida, é dirigida de modo que os docentes se engajam “em uma exploração, num contexto reflexivo sobre um aspecto da prática, entram no que se poderia denominar de processo de pesquisa” (DESGAGNÉ, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, as ações foram desenvolvidas em duplo sentido – pesquisa e formação –, atendendo tanto à perspectiva da docente, quanto da pesquisadora, à medida que há um ponto de encontro. Isto é, à proporção que a docente desenvolvia as aulas, percebíamos que havia um alinhamento entre pesquisa e formação.

O alinhamento entre pesquisa e formação só foi possível porque nas relações colaborativas foram consideradas atitudes como: respeito às discordâncias teórico-práticas, confiança entre professora acadêmica e professora prática e o diálogo. Sendo assim, concordamos com Ibiapina (2016, p. 55), quando defende que

A colaboração supõe além da interdependência, responsabilidade e comprometimento, ação coletiva e conjunta acrescida de coesão, participação e cooperação, disciplina e empenho na coprodução de saberes, na reelaboração de conceitos e de práticas docentes e na transformação do saber científico, bem como na reelaboração das relações mantidas entre universidade e escola, entre as práticas de pesquisa e as práticas formativas, o que implica considerar as necessidades sociais e educativas dos docentes e dos contextos de suas atuações quando são projetados objetivos de investigação e de formação por parte dos agentes educativos.

Dessa forma, entendemos que quanto mais intensa a colaboração com os agentes da escola, maior será sua colaboração, visto que existe um diálogo colaborativo, um sentido para o desenvolvimento das práticas de pesquisa e formação. Os agentes da prática colaborativa são despertados para pensar sua prática, isto é, refletir sobre ação que elaboram junto aos parceiros colaboradores.

Para tanto, apoiadas por uma abordagem colaborativa, desenvolvemos a pesquisa-formação pautada na estreita relação entre teoria e prática, ação e reflexão; em um aprender constante, colaborativo, participativo, alicerçado na análise, experimentação, avaliação e transformação da realidade (IMBERNÓN, 2006).

5.2 O processo de colaboração: as sequências didáticas como miniprojetos de letramento na sala de aula

As sequências didáticas – doravante SD – são dispositivos facilitadores da aprendizagem, e têm como propósito facilitar a organização pedagógica do docente e mobilizar, ainda, a organização dos conteúdos de forma interdisciplinar, o que facilita o entendimento dos alunos face ao conteúdo estudado.

Nesse sentido, utilizamos as SD na organização das atividades para o 2º ano, tendo em vista inserir as crianças em situações de aprendizagem diversas. Nesse sentido, segundo Anecleto (2018), as SD se constituem em importantes eventos de letramento para o ensino da língua; principalmente se consideramos que a organização didática é um elemento facilitador tanto para professores como para educandos. Assim, as atividades promovidas não são compartimentadas, mas integradoras, favorecendo no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as SD “consideram que todos os alunos podem e devem aprender a escrever diferentes tipos de texto e que isso é, sim, possível graças a um

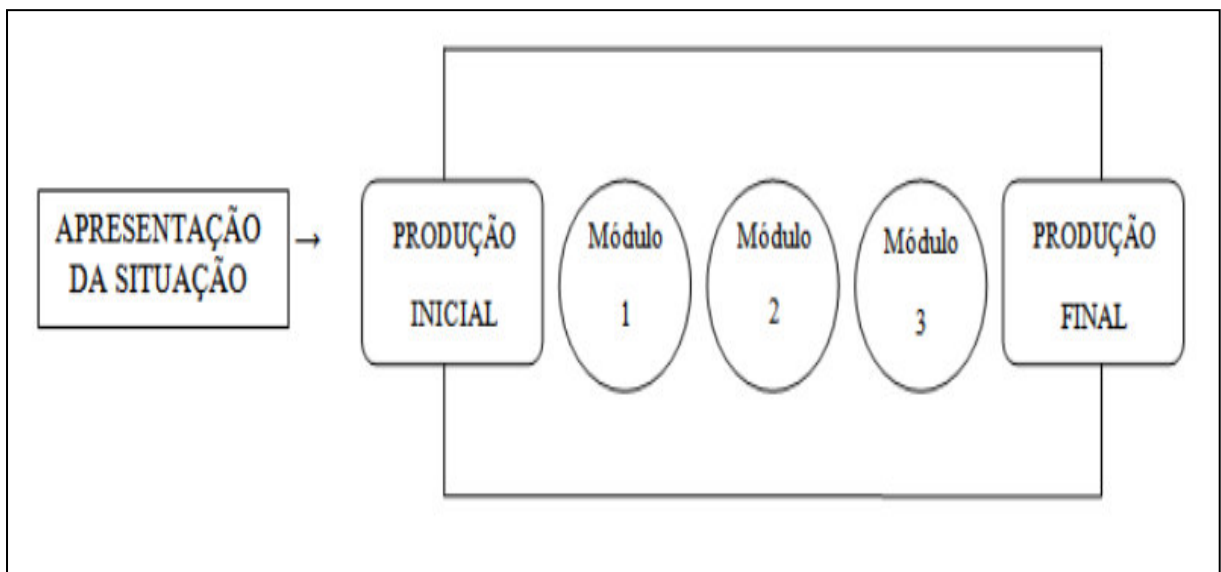
ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p 8).

Assim, corroboramos com Pasquier e Dolz (1996, p. 8) quando apontam que o planejamento por meio das SD é importante por duas razões:

Em primeiro lugar, o termo “sequência” refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem: a série de atividades e exercícios segue uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados. Em segundo lugar, a qualificação “didática” tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência – aprender –, quanto a ação que o torna possível - ensinar.

As SD utilizadas nesse estudo tiveram como pressuposto o procedimento desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os autores, as SD se caracterizam como um conjunto de atividades organizadas pelos docentes e que têm como elemento principal a compreensão de um gênero textual e sua estrutura, sendo representadas, conforme o esquema abaixo:

Figura 2: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83

O primeiro momento se materializa na apresentação da situação, que tem como objetivo apresentar aos alunos o projeto que será desenvolvido na produção final. Esse primeiro momento é fundamental, pois a turma pode construir a representação em torno do gênero que será trabalhado. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consideram que esse momento é decisivo e ao mesmo tempo difícil,

pois é necessário que duas dimensões estejam claras. A primeira dimensão diz respeito à *apresentação de um problema de comunicação bem definido*. Essa dimensão pressupõe que os educandos compreendam a proposta do gênero que será trabalhada dando as seguintes indicações:

- Qual gênero será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para a turma, da elaboração de instruções de montagem etc. Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado.
- A quem se dirige a produção? Os destinatários possíveis são múltiplos: os pais; outras turmas da escola; turmas de outras escolas; os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas do bairro...
- Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula.
- Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos, etc (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, pp.84-85)

A segunda dimensão é *preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos*. Os professores nessa dimensão deverão deixar claro aos educandos com quais conteúdos irão trabalhar e a importância desse conteúdo para a construção do gênero. Nesse sentido, a SD tem uma abertura para o planejamento interdisciplinar, tendo em vista que para a construção desse gênero serão necessários outros conteúdos. Como exemplo, podemos apresentar a carta, que tem diversos elementos que a constituem, como remetente, destinatário, lugar de saída e chegada, dia em que foi enviada, etc. Essas questões já nos direcionam para diversos conteúdos.

Imagem 3: Apresentação da situação pela professora



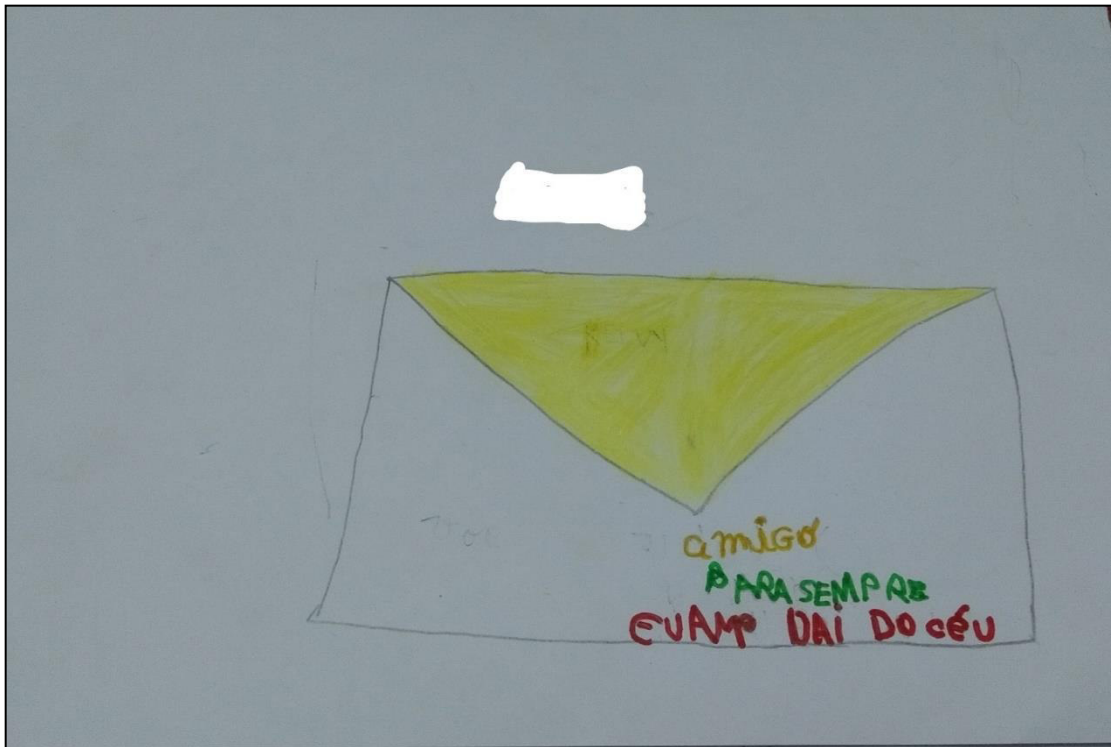
Fonte: Pesquisa de campo

É necessário que todas as informações sejam fornecidas às crianças. Assim, “as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85). Na apresentação da situação e nas primeiras produções que podem reelaborar os projetos de classe.

Consideramos, no âmbito da pesquisa, que as reformulações desenvolvidas nas sequências didáticas foram feitas entre a apresentação da situação, bem como na primeira produção; pois como podemos observar na imagem acima, as crianças, no decorrer do desenvolvimento das SD, se mostravam interessadas, e questionavam sobre o que se iria produzir face aos conteúdos apresentados. Ou seja, a produção de um gênero era desenvolvida por meio de um miniprojeto de letramento, que entrelaçava tanto os conteúdos curriculares, quanto o gênero textual.

O segundo ponto desenvolvido na SD é a *primeira produção*. Na primeira produção “os alunos tentam elaborar um primeiro texto, oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para os professores as representações que têm dessa atividade” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86). Nesse sentido, nos permitem entender as concepções prévias dos alunos em relação tanto ao conteúdo, como ao gênero que será abordado.

Imagem 4: A primeira produção do gênero carta



Fonte: Pesquisa de Campo (2008)

A imagem acima apresenta a primeira produção desenvolvida pela criança em relação ao gênero carta. Foi solicitada a produção de uma carta para um amigo da turma que considerassem especial, assim, grande parte das crianças apresentaram a carta em forma de envelope. O que nos induz a acreditar que o gênero carta para elas não significa propriamente o conteúdo escrito, mas o significado do objeto apresentado.

Conforme ressalta Pasquier e Dolz (1996, p. 2),

Cada texto, para que seja compreendido pelo leitor, deve apresentar uma organização global, as formas de planejamento e de sequencialização serão distintas quando se trata de narrar, de descrever, de explicar, de argumentar ou de dialogar. E devemos atribuir estas diferenças a uma particularidade da língua: a de se adaptar a diferentes situações de uso.

A partir desse enfoque, é necessário que os educandos entendessem o texto em uso, isto é, percebessem que o gênero não é um amontoado de “palavras” e “letras”, como eles se referiram ao mesmo, ao serem questionados sobre o que é uma carta; mas compreendam o uso social do texto, e os elementos que compõem sua apresentação escrita.

Sendo assim, consideramos que a primeira produção é o primeiro encontro para pensar sobre o gênero em uso. Dependendo do gênero, pode ser desenvolvido de forma oral ou escrita, destinado a um ser fictício e/ou pessoas conhecidas, como ao colega da turma, como foi feito no gênero carta. Com isso, apontamos que a produção inicial tem um papel central para a regulação da sequência didática.

Outra questão referente à primeira produção é sua atuação como avaliação formativa, o que permitiu para a pesquisadora e professora-colaboradora a construção de momento privilegiado de observação, isto é, trouxe elementos importantes para “redefinir a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa as capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.86).

A primeira produção é lugar privilegiado na sequência por dois aspectos que observamos no campo de pesquisa. O primeiro caracteriza-se por ser um momento de conscientização tanto para o educando, quanto para o educador; já o segundo, permite observar o que as crianças podem produzir e com isso ampliar ou delimitar o que será trabalhado nos módulos; decisão a ser tomada pelos/as professores/as.

Os módulos da SD permitiram trabalhar os problemas em torno do gênero, conceder aos educandos os dispositivos necessários para superar as problemáticas apresentadas da primeira produção. Sendo assim, para se compreender como se desenvolve um texto é necessário apresentar separadamente um a um dos diversos elementos. De modo geral, para o desenvolvimento dos módulos, são necessários três elementos centrais: 1) trabalhar o problema em diferentes níveis; 2) variar as atividades e exercícios; e 3) capitalizar as aquisições (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Trabalhar o problema em diferentes níveis está ligado à complexidade da produção de textos orais e escritos, isto é, na produção do gênero, o educando se depara com diversos problemas, que devem ser trabalhados durante a SD. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) apontam quatro níveis para a produção dos gêneros textuais:

- *Representação da situação de comunicação* - O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição enquanto autor ou locutor (ele fala ou escreve enquanto aluno ou representante dos jovens? Enquanto pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado.

- *Elaboração dos conteúdos* - O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Estas técnicas diferem muito em

função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas, citando apenas os mais importantes.

- *Planejamento do texto* - O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional.

- *Realização do texto* - O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos.

Assim, o trabalhar o problema em diferentes níveis requer aproximar o educando do gênero proposto, de forma situada. Nesse sentido, os módulos devem ser desenvolvidos como pequenas oficinas, onde se busca a compreensão das partes do gênero, a quem se destina, seu lugar no processo de elaboração, a organização e os elementos necessários para a composição do gênero.

Com isso, apontamos um segundo elemento na composição das SD: a variedade das atividades e exercícios, isto é, variar os modos de trabalho. É importante considerar que ao variar as atividades destinadas aos educandos, maior será a oportunidade de aprender o gênero, por diferentes vias, seja no trabalho em grupo, dupla, individual, ou mesmo de forma escrita ou oral.

Na escola campo de pesquisa, o desenvolvimento das atividades didáticas foi colocado nos módulos de maneira diversificada, o que proporcionou o diálogo, o trabalho em grupo, a aprendizagem dos textos sociais em uso. De forma mais precisa, podemos dizer que os gêneros textuais foram desenvolvidos em situação de comunicação bem definidas, apresentando o texto como referência.

Imagem 5: Modos de trabalho diferenciado



Fonte: Pesquisa de Campo – 2018

Geralmente os módulos para a compreensão do gênero apontavam diferentes vias para a aprendizagem. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89), quando existe um trabalho diversificado, as chances de sucesso são maiores entre os educandos. Segundo os autores, existem três categorias de atividades e exercícios: as atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de texto; e a elaboração de uma linguagem comum.

Quando tratamos das atividades que apontam o trabalho de observação e análise dos textos, compreendemos que os educandos precisam entender a funcionalidade do texto. Precisamos inserir atividades que apresentem os textos orais e escritos; como exemplo, ao desenvolver o gênero carta, é fundamental que as crianças possam analisar a estrutura da carta, comparar os diversos tipos de cartas, e mesmo fazer com que analisem que uma carta não possui a mesma estrutura de outros gêneros, como um recado ou um bilhete.

As tarefas simplificadas de produção de textos dizem respeito à elaboração do gênero proposto, o que levará os educandos a gerenciarem a produção conforme os diferentes níveis. Nesse sentido, atividades de elaboração e encadeamento, reorganização, revisão, são importantes para a produção de textos.

Outro aspecto pertinente quando tratamos de trabalhar problemas de níveis diferentes nos módulos, é a elaboração de uma linguagem comum, que deve ser proposta ao longo da SD. As atividades devem permitir que as crianças cheguem a uma linguagem comum, por meio da avaliação dos seus próprios textos e dos textos dos outros.

Imagem 6: Observação e análise do gênero



Fonte: pesquisa de campo, 2018

Consideramos, dessa forma, que os módulos são importantes para aprender os conhecimentos que envolvem o gênero proposto. Isto é, “situações de comunicação devem ser definidas, precisas, reais”, para que as crianças capitalizem as aquisições. Ao capitalizar as aquisições sobre o gênero apresentado, os educandos poderão discutir e apresentar o que aprenderam na SD.

Nesse sentido, a SD tem como princípio norteador “conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades

indispensáveis para a realização de uma tarefa” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 6). Assim, salientamos que os encaminhamentos desenvolvidos nos módulos permitiram aos educandos aprender não apenas o gênero, mas entender os conteúdos que envolvem sua produção.

Pasquier e Dolz (1996, p. 6), consideram que

Não são os saberes do professor que devem passar diretamente de sua mente para a mente dos alunos. É o ensino que deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento linguístico. Por isso, damos grande importância à qualidade dos exercícios, à sua ordem de realização e à decomposição das dificuldades para que se dê uma verdadeira construção.

A construção do conhecimento desenvolvida pelos educandos vai ser apresentada na produção final. O fechamento da SD “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Nesse sentido, destacamos que a produção final se apresenta como o momento da síntese e da avaliação. Será na produção final que os educandos apontarão o que aprenderam em relação aos conteúdos apresentados e sobre a produção do gênero. Além disso, nesse momento o professor pode desenvolver uma avaliação do tipo somatória, para entender o que foi construindo ao logo SD. Portanto, a avaliação somatória não pode ser vista como punição, mas como “uma questão de comunicação e de trocas. Ela deve orientar os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ressaltamos, ainda, que a avaliação somatória não se configura como a única avaliação da sequência didática. A avaliação formativa é desenvolvida ao logo da sequência e tem o propósito de ajudar na aprendizagem dos educandos e possibilitar aos docentes ensinar. Nesse sentido, Perrenoud (1993, p. 174), adverte que

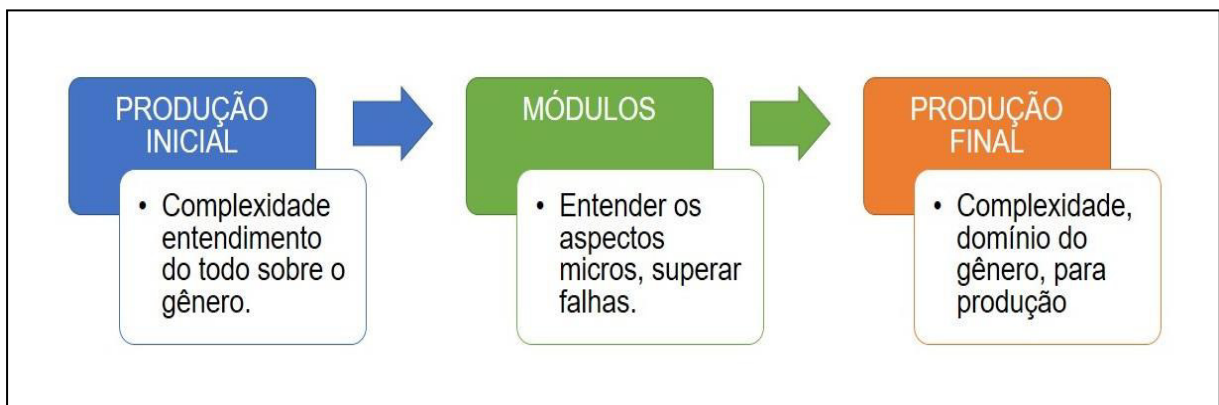
[...] prosseguir no sentido de uma avaliação formativa significa mudar a escola, se não completamente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou o que a limita.

A avaliação nesses moldes ajuda o professor a planejar e criar um ambiente de aprendizagem afetivo, ao mesmo tempo em que permite aos educandos

aprender os conhecimentos, refletir sobre ele e analisar a partir da sua realidade. Nessa perspectiva, a educação se apresenta como “processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente”, e a criança precisa estar em contato com esses fenômenos pela mediação do outro (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 27).

Para que transmissão e apropriação sejam desenvolvidas em sala de aula, o planejamento desenvolvido por meio da SD, se inicia no complexo e finaliza novamente no complexo, para que os educandos entendam as partes do todo (o conteúdo ou gênero abordado), como demonstra a imagem abaixo.

Imagem 7: Componentes da Sequência Didática



Fonte: Pesquisa bibliográfica – sintetizado pela pesquisadora

Se analisarmos a imagem, podemos perceber o papel do educador e do educando, ao considerar que a SD mobiliza a atividade de ensino, a atividade de aprendizagem e os elementos estruturantes. Isto é, ambos, professor e aluno, em atividade à medida que os elementos estruturantes coincidem com a atividade de ensinar e a atividade de aprender (MOURA et al., 2010).

Assim, durante a pesquisa, o desenvolvimento da SD obedecia a esses aspectos, isto é, era necessário que a docente compreendesse o que os educandos sabiam sobre o objeto em estudo na produção inicial (descobrir a necessidade real para apropriação da cultura). Em seguida, que desenvolvesse diversas atividades para formar o entendimento sobre o objeto de estudo nos módulos (apropriação do conhecimento historicamente situado), para na produção final apresentar o mais próximo possível o seu entendimento sobre o gênero e os conteúdos apresentados (chegar ao objetivo de ambos: ensinar e aprender).

Nesse sentido, Pasquier e Dolz (1996, p. 8), apontam que:

O trabalho com seqüências didáticas permite ao aluno saber, desde o começo, por que e para que está trabalhando. Imaginemos o caso de uma escrita de receita culinária destinada a outro grupo de alunos com o qual se mantém uma correspondência escolar; a primeira produção permite ao professor observar o que seus alunos já sabem fazer e analisar quais são os principais problemas de escrita. Em função destes, o professor seleciona uma série de oficinas – exercícios e atividades –, organiza-as em várias sessões de trabalho e negocia com seus alunos os objetivos que quer alcançar.

As SD, a partir desse procedimento, garantem às crianças, principalmente as que estão em situação mais vulneráveis, entender qual o sentido do que está sendo abordado em sala de aula, sobretudo por apresentarmos textos sociais e não textos pré-fabricados que não dialogam com o universo das crianças e suas necessidades.

Para tanto, apresentamos essa seqüência como facilitadora da aprendizagem da linguagem oral e escrita pelas crianças e instrumento importante para o trabalho docente, se configurando como procedimento que mobiliza o processo de transmissão e apropriação, a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem.

5.3 Avaliando o percurso colaborativo de produção de saberes e fazeres

O que diferencia a pesquisa colaborativa de outros tipos de pesquisa é, sobretudo, o caráter de participação e colaboração de que se reveste. É a presença, em todas as etapas do processo, de membros representativos da situação em estudo, com o objetivo de intervir sobre essa mesma situação, considerada insatisfatória, merecedora de estudos e de investigação para a busca de soluções e de mudanças (GIOVANNI, 2009, p. 55).

Avaliar a pesquisa colaborativa é apresentar seu caráter didático-formador, consiste em apresentar a pesquisa como algo que vai para além da simples intervenção. Nesses moldes e tomando-nos por referência, podemos dizer que gera concomitantemente: investigação, ensino e aprendizagem.

Para Giovanni (2009, p. 57), o caráter didático-formador presente na pesquisa colaborativa tem como objetivo “gerar mudanças no modo de agir de pensar de todos os profissionais”. Ou seja, é necessário que os participantes possam compreender a escola como espaço de contradições e mudanças, o que gera a necessidade em desenvolver as transformações para a situação percebida.

Dessa forma, como já mencionamos anteriormente, a pesquisa colaborativa é vista como pesquisa-formação ao unificar nesse processo tanto a formação, quanto

a pesquisa-intervenção. Ou seja, “há quem ensine, há quem aprende, há conteúdos a serem ensinados e/ou aprendidos, há objetos de estudo a serem investigados e há escolha de procedimentos específicos para que tudo isso ocorra” (GIOVANNI, 1994, p. 121).

Nesse tocante, convém considerar que a escola campo de pesquisa foi palco de pesquisa e formação. As situações geradas no interior da escola permitiram entender como o processo de ensino-aprendizagem acontecia, e durante o desenvolvimento da pesquisa muitas mudanças ocorreram, principalmente no processo formativo da docente, no planejamento, nas práticas desenvolvidas em sala de aula e nas relações com os alunos.

Dessa forma, no intuito de avaliar a repercussão das atividades desenvolvidas no processo de pesquisa e de intervenção na escola, iremos apresentar fotografias, destacar diálogos que foram feitos durante a SD entre a professora e as crianças, as transformações ocorridas em relação ao planejamento, fragmentos de conversas informais mantidas durante a sessão reflexiva, o desempenho das crianças, além dos dados obtidos por meio da entrevista episódica, realizada para a avaliação com a docente colaboradora.

5.3.1 A narrativa docente sobre o percurso colaborativo: entrevista episódica

As narrativas possibilitam entender as transformações ocorridas durante o percurso da pesquisa colaborativa. Desse modo, a entrevista episódica (Apêndice E) se configura como meio importante para entender os caminhos percorridos, isto é, por meio da narrativa, a colaboradora da pesquisa apresentou a situação inicial, os acontecimentos desenvolvidos no campo, e como ficou a situação com as intervenções colaborativas (HERMANNNS, 1995).

Nesse sentido, buscamos compreender junto à docente as contribuições da pesquisa colaborativa na sua prática, sobretudo no processo de alfabetização das crianças em situação de vulnerabilidade social, bem como compreender se os procedimentos desenvolvidos por meio da sequência didática favoreceram a construção de conceitos e práticas.

Em busca de compreender algumas questões sobre a pesquisa, apresentaremos a narrativa da professora-colaboradora sobre os aspectos que envolvem a alfabetização de crianças vulneráveis. Sendo assim, a primeira questão

se refere às mudanças percebidas pela professora-colaboradora em relação ao processo de alfabetização antes das intervenções colaborativas e como observou o processo:

Professora-colaboradora: Alfabetizar eu pensava que era só ensinar a criança saber as letras, a questão do alfabeto e hoje eu observo que já é um pouco mais ampliado, na verdade é muito mais do que isso, então há uma mudança no caso do meu pensamento de antes para hoje. Acredito que alfabetizar é quando a gente consegue desenvolver as habilidades das crianças, e esse termo eu acredito que ele vem na questão de dar à criança esse desenvolvimento, permitir que ela consiga aprender.

Podemos observar que houve uma mudança nas concepções do processo de alfabetização da docente. O que antes era apenas o ensino das letras, hoje se amplia, levando em consideração as crianças, suas condicionalidades e os aspectos cognitivos, econômicos e sociais.

Nesse sentido, percebemos com base na fala da professora-colaboradora, as mudanças que ocorreram, isto é, as práticas tradicionais de alfabetização se converteram em práticas sociais, pois o uso da linguagem oral e escrita foi desenvolvido como habilidade que envolveu atitudes positivas (SOARES, 2017).

Consideramos que as mudanças de concepções na prática da docente se devem ao processo crítico-reflexivo e colaborativo, que permitiu “formar a consciência crítica da realidade” e a desenvolver uma “prática pedagógica que busca, de um lado, romper a relação pedagógica autoritária e, de outro, manter uma relação dialógica entre professor e aluno” (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016, p. 87).

Desse modo, ao romper com a relação de autoridade, a docente cria um ambiente favorável para a aprendizagem do grupo. Assim, como a professora destaca que “é necessário permitir à criança aprender”. Contudo, vale ressaltar que o processo de aprendizagem só é significativo quando parte da experiência concreta da criança. Para tanto, é necessário entender quem são essas crianças e em qual contexto estão inseridas.

Assim, buscamos saber da docente-colaboradora sobre a questão da alfabetização em contextos vulneráveis, e que apresentasse uma situação em relação a essas crianças.

Professora-colaboradora: A gente sabe que a questão é um pouco mais complexa, porque a questão da vulnerabilidade da criança e

alfabetização às vezes acaba sendo um complicador para que a criança seja alfabetizada no tempo correto. Ela pode requerer cuidados especiais para que isso acabe acontecendo. Então, para mim... eu acho muito mais complexo. Bom, sobre a questão da vulnerabilidade das crianças, então... aconteceu um fator, acontece sempre fatores extremos, porém esse que eu vou relatar no momento a questão de uma criança que tinha muitas dificuldades por não ir à escola, então, a partir de uma conversa com os pais, nós pudemos perceber como foi importante, a questão de que eles compreendessem a importância dessa criança estar na escola mesmo com a dificuldade da distância e outras dificuldades que eu tenho certeza que existiam, mas que nós não éramos conhecedores. Então, a partir dessa conversa com os pais em uma reunião a gente pode perceber a frequência com que essa criança voltou a participar, a estar presente na sala e como foi o desenvolvimento dele a partir de então... então a gente observa que muitas vezes as crianças precisam. Os pais também precisam ser informados, ter essa conversa para que a criança possa ser, possa acontecer na verdade um diálogo entre escola e família, para que a criança possa ter êxito no seu processo de alfabetização.

O processo de aquisição da escrita é complexo, pressupõe uma representação de segunda ordem: “se forma por sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (VIGOTSKY, 1995, p. 184). Para o autor, a escrita representa a fala, e por se constituir enquanto fala, deve representar a realidade.

Sendo assim, podemos considerar, então, que a realidade e a escrita se relacionam no processo de alfabetização. Ao tratar de alfabetização é importante considerar que nos contextos vulneráveis, a escrita não se torne um processo mecânico e desvinculado da realidade. Nesse sentido, Garcia (2012, p. 78), destaca que “reduzir a aprendizagem da escrita à aprendizagem de sinais é despir a linguagem escrita de todo o valor que possa ter para a criança. É transformar o ato de escrever num processo difícil, enfadonho, artificial e sem sentido”.

Levando em consideração o caso relatado pela professora-colaboradora ao se referir a uma das crianças que tinha dificuldade de aprendizagem na sala do segundo ano, acrescentamos que essa criança, no ano anterior era rotulada como incapaz. A família também era considerada como a responsável pelo fracasso dessa criança. No entanto, pudemos observar, com a narrativa da docente, que é fundamental entender o espaço macro (sociedade) que a criança está inserida, para

assim, fazer as intervenções necessárias no espaço micro (escola ou sala de aula) (ZACCUR, 2012).

A dificuldade da criança estava principalmente no fato da infrequência na escola. O que não permitia um trabalho de alfabetização contínuo, pois na maioria das vezes a criança somente era conduzida à escola uma ou duas vezes por semana. Esse fator foi algo determinante para a falta de interesse da criança. Era perceptível o não acompanhamento dos responsáveis, o que acabava provocando a dificuldade da criança – percebíamos que a escola estava cada vez mais distante.

Quando essas preocupações não estão presentes no espaço da escola, o fracasso das crianças acaba por se legitimar, e ainda, muitos apresentam o discurso de “descompromisso e incompetência” das professoras e dos professores sobre a não aprendizagem, como bem ressalta Soares (1986).

As crianças, suas famílias, sua localidade e a situação na qual estão inseridas devem ser consideradas no processo de alfabetização. A mãe da criança na reunião não conseguia perceber a importância de a criança estar presente na escola todos os dias – relatou que não a deixava na escola com frequência devido à distância da escola para sua residência, e fazer isso todos os dias era cansativo. Assim, destacamos que a conscientização dos pais é parte fundamental, a escola precisa estar aberta ao diálogo, caso contrário, continuaremos a fragmentar o ensino e, principalmente, sempre tentar encontrar um culpado para o fracasso de modo isolado.

Outro caso relatado pela professora-colaboradora, se refere a uma criança que, diferente da anterior, era frequente na escola, mas podia ser considerada uma criança fadada ao fracasso. No entanto, como podemos ver no relato da docente, a criança teve mudanças significativas. Ao ser questionada sobre as mudanças de atitudes na alfabetização das crianças mais vulneráveis, a professora narra:

Professora-colaboradora: Alfabetização tem sido parte do contexto que a gente está. É uma questão, é de uma situação, um aluno que ao início do ano eu imaginava que ele não fosse conseguir devido uma série de fatores, inclusive familiares e com o decorrer do trabalho, do processo foi se observando uma motivação nele, direcionado a questão desse alfabetizar e aí de acordo com os trabalhos desenvolvidos, a gente foi desenvolvendo algumas habilidades nele. Foi observando também a questão dessa leitura, desse desenvolver-se, tanto no falar, no contexto geral, no comportar, não, mas ele conseguiu no caso ler e ele ficou muito feliz. A gente observava a questão dessa leitura nele, na questão de ter

uma “coisa” colocada no quadro e ele rapidinho ali conseguir formular aquela palavra e de repente ele liberava aquela palavra e pra ele “Tia, tá certo?” então era uma motivação naquele momento.

A transformação do olhar da professora-colaboradora em relação às crianças em situação de vulnerabilidade social foi significativa. Percebemos o engajamento da docente nas atividades em sala de aula, sobretudo quando as crianças se expressavam e se mobilizavam em relação ao que era apresentado, isto é, às leituras, aos textos, às atividades.

A criança da qual professora narra a situação foi um dos casos singulares. Ele tinha sérios problemas de ordem social, o que acabava interferindo na sua aprendizagem. Não morava com os pais, criado pela avó e com algumas responsabilidades em casa, o que de alguma forma influenciava em seu comportamento.

Nesse sentido, Ribeiro e Vóvio (2017, p. 76) ao tratarem sobre o processo educacional das crianças em situação de vulnerabilidade social apresentam que

[...] os alunos com baixos recursos culturais familiares que estudam em escolas de entorno mais vulnerável tendem a obter desempenho pior; em contrapartida, alunos com mesmos recursos culturais, quando estudam em contextos menos vulneráveis, obtêm desempenho melhor. A situação é equivalente para alunos com maiores recursos culturais: quando estudam em contextos mais vulneráveis, tendem a apresentar desempenhos piores.

Sendo assim, quando as crianças em situações mais vulneráveis não têm suas necessidades atendidas, acabam sendo excluídas, pois o estigma de que não querem aprender devido às suas condições familiares e sociais já está engendrado em muitos espaços educacionais.

Pudemos perceber na observação das sequências didáticas desenvolvidas em sala de aula que as necessidades das crianças e dessa criança específica foram atendidas, sobretudo quanto ao conseguir atender aos desafios propostos, seja na produção de textos ou na leitura, ela vibrava.

Consideramos, então, que a escola, ao se constituir como espaço de humanização, pode criar na criança um desejo de aprender. Para Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 31), a aprendizagem só acontece quando o educando está em atividade, sendo assim, não pode ser visto como “mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito em atividade de

aprendizagem”. Fato que aconteceu com a criança narrada pela professora e as demais crianças.

Segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010, pp. 31-32), “uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que não é valor natural, mas construída historicamente”.

Nesse sentido, ao adentrar em sala de aula, evidenciamos problemáticas em relação ao planejamento, o que se constituiu como elemento fundamental na prática docente, sobretudo, se considerarmos que nessa fase sejam garantidos aos educandos a apropriação teórica da realidade, isto é, a apropriação do conhecimento como elemento de transformação do trabalho pedagógico (DAVIDOV, 1988).

Em relação às crianças socialmente vulneráveis, esse trabalho de planejamento deve ser evidenciado, principalmente pelas condicionalidades. É necessário, nesse cenário, entender as condições em que vivem os educandos, permitir-se compreender a sua realidade e sistematizar atividades que possam favorecer o seu desenvolvimento e a aprendizagem (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

Nesse tocante, buscamos entender quais as transformações que ocorreram no trabalho da docente, ou seja, o que modificou em relação ao planejamento docente desenvolvido anteriormente e a proposta com as sequências didáticas.

Professora-colaboradora: Bom, eu tinha... eu sempre tive muitas dificuldades na questão do planejar. A questão do planejamento eu sempre fazia na semana visando geralmente os conteúdos e porque a gente precisava dar uma resposta emergencial, por conta que o sistema nos cobra isso, e aí a gente ficava muito presa na questão do conteúdo de uma forma muito fechada. Então, antes eu sempre fazia o planejamento, mas sempre achava muito empobrecido, sempre achava de uma forma que eu não conseguia fechar uma semana, sempre ficava é... perdurava para a outra, protelava para uma semana subsequente e assim parece que ele nunca acabava, parece que nunca tínhamos uma resposta. Enfim, planejou e chegou no objetivo final, não, sempre planejava o que não dava para fazer em uma semana e ia protelando para as semanas subsequentes. A questão da sequência didática, eu pude observar que o trabalho conseguiu fluir e eu percebi também no caso o avanço das crianças, devido aos planejamentos, como a questão de se propor a sentar e planejar aquilo que você quer atingir em um tempo determinado, com início, meio e fim. Então eu pude observar isso, uma questão da

experiência, uma experiência significativa com relação ao planejamento. Em um dado momento a gente decidiu fazer uma receita e isso movimentou muito a turma, então a gente trabalhou, planejou com antecedência, preparamos tudo aquilo, que foi entendido que haveria uma necessidade, então quando foi pra conclusão, pra concluir, para aquele momento final então foi se pensado uma receita, estava próximo das festas juninas e a gente desenvolveu um cuscuz baiano com as crianças, então isso chamou muito a atenção deles, eles queriam participar, eles queriam ver e atraiu a atenção. Além disso, bom... tiveram várias, outros momentos muito proveitosos, mas eu destaco a questão da leitura, a questão das histórias trabalhadas com as crianças, contos, a questão da receita mesmo, ao trazer as bonecas negras para a turma, então houve um, uma agitação benéfica no caso, que era trazer por meio dessas sequências, as crianças conseguiram entender as mensagens que realmente a gente queria, que a gente propôs, que a gente observou o verdadeiro ali, a culminância daquilo de uma forma muito positiva né, então as leituras, o projeto de leitura desenvolvido, então que foi desenvolvido com o objetivo na sequência tudo que foi traçado no planejamento deu muito certo. Na questão da sequência, a questão das lendas foi bem proveitosa para eles, eles gostaram muito. Uma coisa que ficou, que no caso passou na cabecinha deles ainda por muito tempo durante o ano e a música também, quando a gente trabalhou música que já foi mesmo no 4 bimestre, mas foi uma coisa assim que ficou, passou-se o tempo de trabalho e mesmo assim eles ainda cantavam as músicas que a gente propôs no planejamento, que a gente trouxe para que eles conhecessem. Então isso ficou e os pais nos trouxeram uma, uma resposta muito bacana quando no período da reunião que foi realmente desses trabalhos daquilo que eles falavam em casa, como eles falavam. Então foi uma coisa que saiu da sala, saiu exatamente do contexto, do ambiente escolar e foi para casa, uma coisa muito boa, muito bacana.

Ao ser questionada sobre o planejamento antes e depois da proposta com sequência didática, a professora-colaboradora deixa claro o seu desconhecimento sobre a importância de planejar de forma contínua. Essas dimensões são importantes, pois estamos falando de uma escola pública em uma região periférica de São Luís, com diversas problemáticas em seu entorno. Sendo assim, o trabalho docente não pode ser alienante, mas um meio fundamental para tornar os sujeitos que ali estão mais humanos – o educador e o educando.

Dessa forma, “ao agir intencionalmente, desenvolve ações que visam favorecer a aprendizagem de seus estudantes, o professor objetiva em sua atividade o motivo que o impulsiona” – o ensino (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 35). Segundo esse pensamento, podemos considerar que o planejamento deve ser algo

que mobilize tanto a atividade do professor (ensino), quanto a atividade dos educandos (aprendizagem).

Esse agir intencionalmente ficou claro quando a docente relata o planejamento com as sequências didáticas. As mudanças na prática de ensino, e principalmente no modo de desenvolver as aulas. A aula vista como ato que não se restringe ao aprender, mas no ato de desenvolvimento dos educandos, pois se estendem para além da escola (PARO, 2001).

Planejar intencionalmente o que se deseja alcançar com os educandos foi um marco nas práticas da professora-colaboradora. O que antes era um processo mecânico, se transformou em atividade com sentido, planejadas de forma proposital, considerando o interesse e a realidade das crianças.

Buscando o próprio sentido da pesquisa, observamos que as práticas colaborativas geraram mobilização de ambos os lados – a professora ao aprender a planejar o ensino, e as crianças ao serem vistas como sujeito principal desse processo. De outra forma, não responderia às necessidades da professora nem dos educandos, pois romperia “com a unidade dialética entre o motivo e a ação e o produto que é objetivado” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 35).

Nesse tocante, a partir da narrativa da docente em relação às práticas de letramento em sala de aula para desenvolver a alfabetização, quando menciona a receita, umas das primeiras sequências planejadas e desenvolvidas, a mesma menciona como o objetivado foi desenvolvido, isto é, a atividade de ensinar e aprender. Mas esse fato só foi possível, pois os motivos e as ações estavam planejados de acordo com as condicionalidades do ambiente escolar, e da professora com os educandos.

Para Leontiev (2012), o ensino desenvolvido como atividade, concebido como caráter de processo social, que é mediado por instrumentos e signos, e tem em seus fins a necessidade, precisa de uma organização especial. No caso da pesquisa, os planejamentos materializados em sequências didáticas.

A narrativa da docente quando destaca que as SD “são *uma experiência significativa com relação ao planejamento*” e que isso “*movimentou muito a turma*”, podemos considerar que “a qualidade da atividade do ensino dá-se pela necessidade de proporcionar a apropriação da cultura, que pode mobilizar os sujeitos a agir para concretização de um objeto comum” (MOURA et al., 2010, p. 99).

Ora, podemos considerar ainda, que essa mobilização se deu também por se tratar de práticas de letramentos situadas, e que vão ao encontro da realidade e da cultura dos educandos. Sendo assim, as SD se constituíram, então, como um conjunto de atividades que partiam das necessidades dos educandos e dos objetivos da docente em relação àquilo que se desejava alcançar.

Para Moura et al. (2010, p. 118),

A educação, portanto, não deve ser vista como uma “agregadora de inteligência”, mas sim e, fundamentalmente, como algo que pode (a depender da forma como é organizada) influir no tipo geral e nos ritmos do desenvolvimento psíquico das crianças nos distintos períodos de ensino. [...] Significa desenvolver ações que, ao mesmo tempo que favorecem o desenvolvimento do psiquismo, forma nas crianças a necessidade do conhecimento, desejo ou a predisposição para tal.

Nesse sentido, podemos compreender que a escola precisa se constituir como espaço de muitas possibilidades para despertar nos educandos a necessidade de aprender; dando margem para que as crianças, principalmente as mais vulneráveis, possam entender que aquele lugar é seu, se sentirem pertencentes ao ambiente escolar, conseguirem ver suas experiências serem levadas em consideração, se enxergar nas histórias, isto é, todas as crianças precisam se sentir parte da escola.

Assim, como podemos observar na narrativa da docente que houve diversos momentos que mobilizaram a aprendizagem. Ela destaca principalmente a questão da leitura, o que podemos situar como aspecto fundamental do processo de alfabetização, por gerar imagens de representação na criança, trabalhar com o imaginário e desenvolver a oralidade e a escrita.

Para Bajard (2012, p. 47), essas experiências inauguram os primeiros saberes sobre como a escrita é utilizada, e se multiplicam à medida que as crianças participam de práticas de letramento e do uso dos gêneros como manifestação da cultura. O autor destaca ainda, sobre o uso de texto que “a partir dessa dupla experiência, escuta e aproximação visual, a criança vai percebendo que a narrativa se expressa por meio de três matérias: a imagem, o texto escutado e o texto gráfico ainda não legível”. Podemos dizer, dessa forma, que o uso dos diversos gêneros entrelaçados por histórias permitiu essa mobilização. Essa necessidade do conhecimento despertada nas crianças para entender o que era proposto, foi retrato inclusive na fala dos pais, como destaca a professora.

Moura e Lanner de Moura (1998, p. 13) advertem que a organização da atividade de ensino, com base na necessidade dos educandos cria condições favoráveis para a atividade de aprendizagem. Segundo os autores, “[...] a problematização de situações emergentes do cotidiano possibilita à prática educativa, oportunidade de colocar a criança diante da necessidade de vivenciar a solução de problemas significativos para ela”. Dessa forma, é de suma importância compreender que a organização do ensino não seja vista apenas como um elemento burocrático do processo pedagógico, mas um meio necessário, para se chegar a um fim – as atividades de ensino devem oferecer as situações necessárias para a atividade de aprender.

Com base nessas questões, pedimos para a professora-colaboradora narrar como foi planejar atividades em sequências didáticas de forma colaborativa e a importância disso para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, apresentando o que mais se transformou na sua prática desenvolvida anteriormente.

Professora-colaboradora: O processo de planejamento foi, eu digo que foi crucial para alcançar o êxito que nós alcançamos ao final do ano letivo. Então, sentar para planejar não é somente sentar como uma questão de vários conteúdos e perceber que tu tem que dar conta de uma carga horária, mas precisa perceber a questão da necessidade dos alunos em si e trazer isso para o cotidiano da escola e às vezes não é muito fácil por uma série de coisas, como eu posso dizer, que seriam, é uma questão de organização. Então se a gente senta pra planejar, a gente tem maiores possibilidades do que está sendo planejado dar certo, o que você pensa dá certo para os seus alunos de uma forma mais individualizada. Com certeza, eu tive uma experiência muito boa, particularmente para mim foi enriquecedor mesmo, toda essa experiência, eu tenho como uma formação, então pra mim foi muito importante isso, tanto pessoal como profissional. Você poder enxergar que a partir de uma organização você pode ter sucesso dentro da sua questão profissional docente, trazendo mesmo para o ambiente escolar isso de uma forma muito melhor de ser trabalhado, então muda a visão, a forma de você pensar com o seu aluno, sobre o seu aluno e sobre o seu trabalho.

Eu penso, que foi a questão de como dar aula, acho que isso mudou para mim né? Mudou muito a questão de que você planejou algo, então agora você vai falar com os seus alunos sobre isso, então essa questão de dar aula, de como você dialogar com, vai dialogar com as crianças eu acho que isso foi assim uma mudança na minha prática né? Trazendo a questão mais colaborativa mesmo né, para comigo a questão do profissional então isso me permitiu ampliar né, ampliar essa questão mesmo da docência de estar com os alunos.

Podemos observar na narrativa da docente o quanto a organização e o planejamento dos conteúdos se constituem como algo importante para alcançar os objetivos do processo de ensino. Assim, levando em consideração a fala da docente, podemos perceber que o trabalho com SD mobiliza saberes não apenas dos educandos, mas dos docentes, principalmente quando feitas de forma colaborativa – quando há dois sujeitos que compartilham conhecimentos e experiências (a pesquisadora acadêmica e a pesquisadora prática).

É importante ressaltar que a qualidade do planejamento das atividades de ensino desenvolvidas pelo professor, principalmente os professores alfabetizadores, pode despertar nos educandos, sobretudo naqueles mais vulneráveis um motivo para “estudar e aprender teoricamente a realidade” (MOURA et al., 2010, p. 90). Assim, o próprio ato de planejar, conforme a professora-colaboradora dá subsídios na ação docente, implica chegar nos resultados esperados com cada aluno.

Segundo Moura et al. (2010, pp. 90-91), ao tratar da atividade docente destaca que,

O professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes. Além disso, é um profissional envolvido também com a sua atividade de aprendizagem, atividade essa que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e a lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto ao seu próprio papel na escola.

Pensando na escola enquanto espaço que permite ao docente as condições para desenvolver o seu trabalho, é importante considerar que estamos permeados constantemente por mudanças e incertezas face a nossa atuação profissional. Sendo assim, o próprio ato de ensino permite ao professor perceber as mudanças face as condições geográficas em que a escola está inserida.

Com isso, o trabalho colaborativo permitiu à professora-colaboradora entender o seu papel enquanto educadora, que é permitir que os objetivos propostos sejam acrescidos por ações concretas na atividade dos educandos, bem como na sua própria atividade. Além disso, podemos observar em suas próprias palavras que as ações desenvolvidas foram percebidas por ela como formação. Para Ibiapina e Ferreira (2007, p. 31),

[...] o potencial da investigação colaborativa está justamente em conta não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar.

Analizamos diante desses pensamentos e a partir da narrativa da professora como ela transformou seu pensamento e conseguiu se tornar produtora de conhecimento. Isto é, entender sua realidade e desenvolver as ações necessárias. O que implica dizer que as atividades colaborativas despertaram na professora práticas de ensino vinculadas com as situações de origem.

As SD, o trabalho com textos e as sessões reflexivas mobilizaram essas transformações, esse agir na prática concreta. Em sua narrativa, a professora aponta como ponto de mudanças significativas a forma de desenvolver o ensino, isto é, *a questão de como dar aula*, o planejamento, o diálogo com as crianças.

Podemos dizer, então, que “na pesquisa colaborativa, os dados são produzidos conforme a investigação e é realizado de forma dialógica”, o que nos remete à participação ativa de todos os envolvidos na pesquisa-formação (SILVA; IBIAPINA, 2016, p. 135).

Para tanto, podemos dizer, conforme a narrativa da professora-colaboradora, que a proposta de intervenção colaborativa, tendo como base o planejamento com sequências didáticas para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita para crianças vulneráveis do 2º ano, foi de suma importância no processo de formação da professora, como também na perspectiva do desenvolvimento dos educandos, incidindo diretamente nas práticas de alfabetização e letramento.

Para Imbernón (2006), o trabalho em colaboração se torna efetivo quando o professor não é objeto da formação, mas sujeito que pensa e transforma a realidade. Nesse sentido, o autor adverte que o profissional da educação “possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir da sua prática” (IMBERNÓN, 2006, p. 81). A pesquisa desenvolvida levou em consideração essas questões, ao considerar, no percurso da pesquisa-formação, a articulação das necessidades e aspirações dos colaboradores.

Consideramos, dessa forma, que o percurso da pesquisa implicou em uma formação que mobilizou a atividade do ensinar, à medida que a docente relata como compreendeu a realidade vivenciada no 2º (segundo) ano, ao destacar situações desenvolvidas na pesquisa.

Professora-colaboradora: Eu acredito que o contato, o nosso contato como docente, as informações que tu trouxeste para mim com relação ao planejar, como planejar, essa orientação ela foi importante. A questão do acompanhamento que foi possível fazer com as crianças, os projetos desenvolvidos dentro do processo de alfabetização e que tu podes nos ajudar, a questão desse desenvolver, acredito que a forma como foi feito todo o processo durante o ano na questão de aulas, festividades, a questão das comemorações que a gente produzia com eles e acredito que tudo foi assim, contribuiu para o êxito no final, como para minha formação como docente e me ajudou muito na questão profissional e como pessoa, compreendendo as dificuldades das crianças e traçando metas para que a gente pudesse alcançar os objetivos que a gente pretendia dentro do processo educacional.

As narrativas da docente nos proporcionam inferir o quanto a pesquisa colaborativa contribuiu para a formação dos participantes. Destacamos que as transformações na prática da professora só foram possíveis porque ela estava aberta a mudanças. Isso nos fez perceber o quanto a atividade de ensino organizada pode imprimir mudanças significativas nas atividades de ensino, haja vista que um sujeito está estreitamente ligado ao outro e às suas necessidades.

Percebemos, então, que o processo de alfabetização vai muito além de ensinar as letras, as sílabas e as palavras; implica compreender que a língua é viva, e que as práticas de alfabetização devem permear o letramento situado, conceber a organização didática como processo “que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se as necessidades particulares dos diferentes grupos sociais” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Para tanto, a partir da narrativa da professora-colaboradora, concluímos que o processo de organização didática, visto como atividade orientadora de ensino, entende os educandos e suas condicionalidades e, principalmente, fomenta nos educadores organizar as atividades de ensino com situações para mobilizar atividades de aprendizagem. Esse aspecto é perceptível quando a professora-colaboradora destaca que as ações planejadas nas SD tinham como propósito o que segue: *compreendendo as dificuldades das crianças e traçando metas para que a gente pudesse alcançar os objetivos pretendidos dentro do processo educacional.*

Sendo assim, percebemos na narrativa da professora a importância do planejamento elaborado, como observaremos na subseção a seguir.

5.3.2 As trilhas colaborativas: avaliando as ações na escola

A pesquisa colaborativa envolve a necessidade de compreender que mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de coproduzir conhecimento com os professores, aproximando o mundo da pesquisa e ao da prática (IBIAPINA, 2008, p. 113).

As atividades na escola campo de pesquisa não aconteceram de fora para dentro, mas por meio de um respeito mútuo. Podemos considerar que esse foi o fator-chave para a construção de um ambiente de discussões, respeito e autonomia. Nesse tocante, “os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem potencial de auxílio para a concretização do pensamento teórico, bem como de práticas emancipatórias” (IBIAPINA, 2008, p. 113).

A pesquisa colaborativa, nesse sentido, permitiu a transformação das práticas docentes ao mesmo tempo em que possibilitou a construção do saber teórico a partir do fenômeno concreto. Isto é, quando avaliamos o percurso da pesquisa colaborativa, percebemos que há dois fatores-chave: a criação de uma estrutura simplificada para os professores sobre as ações e as reflexões dos problemas em relação ao ensino e a escola; e a legitimação do conhecimento prático.

Assim, podemos dizer que os conhecimentos gerados no processo de colaboração permitiram avanços significativos no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, como pode ser observado no quadro 3, que trata sobre o desenvolvimento das crianças.

Quadro 3: Nível de desenvolvimento dos alunos dos alunos do 2º ano

2018 – 2019		
HIPÓTESES	MAIO/2018	JANEIRO/2019
Pré-Silábico	4	0
Silábico Sem Valor Sonoro	11	2
Silábico Com Valor Sonoro	7	5
Silábico Alfabético	3	5
Alfabético	0	7
Alfabetizado	0	3

Fonte: Ficha de acompanhamento da aprendizagem - alfabetização

Optamos por dispor os dados da seguinte forma, por se tratar dos dados da ficha de acompanhamento das crianças do ciclo de alfabetização da escola. Essas fichas, segundo a instituição, servem para observar como as crianças estão se desenvolvendo em relação à alfabetização. Sendo assim, todo final de semestre as docentes preenchem as fichas.

Com base nos dados apresentados pela professora sobre o nível das crianças no final do primeiro bimestre e das problemáticas relatadas, começamos a pensar nas intervenções para melhorar a aprendizagem das crianças, planejando para todas as crianças com base nos níveis de aprendizagem de cada uma, tendo em vista o desenvolvimento de todas. As crianças que estavam no nível silábico-alfabético também puderam avançar, assim como as demais crianças.

Nosso primeiro passo foi transformar as ações desenvolvidas em sala de aula, partindo da organização didática. O planejado geralmente não chegava ao fim, e era acentuado nas disciplinas como Português e Matemática; as outras eram trabalhadas de forma esporádica.

Sendo assim, a proposta das sequências se constituiu como um ponto relevante para as mudanças do planejamento e das ações em sala de aula, por utilizar a SD que se constituiu como miniprojeto de letramento, com caráter interdisciplinar e um conjunto de atividades que se inter-relacionam (apresentação, produção inicial, módulos e produção final). No entanto, podemos considerar que a disponibilidade da docente em transformar suas ações em sala de aula, se constituiu como fator relevante para os resultados obtidos, além do arcabouço teórico que dinamizou o processo de alfabetização das crianças.

O planejamento que era desenvolvido de forma disciplinar (Anexo C) e com poucos atrativos para os educandos, passou a fazer sentido para eles e para as professoras. O que antes era desenvolvido para atender à exigência de uma secretaria ou coordenação, agora passa a se constituir enquanto atividade para a professora e para os educandos.

Nesse sentido, Rosa e Sylvio (2016, p. 425) destacam que

As atividades de ensino, planejadas pelo professor e realizadas na escola, têm como objetivo iniciar e conduzir a criança no processo de aprender a pensar por conceitos, melhor dizendo, pensar teoricamente, aspecto fundamental de seu processo geral de desenvolvimento.

Desse modo, podemos considerar que a organização didática, não se deu apenas em face da organização dos conteúdos e conceitos para os educandos, mas principalmente buscando as condicionalidades das crianças, principalmente das mais vulneráveis que, na maioria dos casos, são levadas à situação de fracasso e excluídas dos sistemas de ensino, pois já chegam à escola com a cultura que a cerca desde o seu nascimento. Mas o discurso ainda permeia como problema de desenvolvimento ou aprendizagem dos alunos e não de como é feita a organização do ensino, isto é, se realmente está atendendo à necessidade dos educandos (ROJO, 2009).

Quando a professora relatava nas sessões reflexivas que a forma da aula começou a chamar a atenção dos educandos e que essa nova organização interdisciplinar permitiu que os conteúdos fossem mais proveitosos e se ligassem com o próprio contorno geográfico dos educandos; as crianças sentiam necessidade de participar das ações didáticas, pois com as intervenções a aula passou a ser

[...] uma situação social que necessariamente estrutura e incide na zona de desenvolvimento próximo. O ensino é um conjunto de atividades que serão desenvolvidas durante a aula (não necessariamente nesta ordem): a abordagem e as instruções do professor sobre o conteúdo e as tarefas a serem realizadas; os materiais que serão observados e manipulados; os textos que serão lidos; as tarefas de registro e resolução de problemas que as crianças deverão realizar em grupo e/ou sozinhas (ROSA; SYLVIO, 2016, pp. 226-227).

A aula passa a não ser vista como uma atividade burocrática em que o professor deve expor um conjunto de conteúdo e silenciar os educandos, mas se configura enquanto mediação, ao levar os educandos a aprenderem conceitos para “impulsionar o desenvolvimento de novos e melhores processos psíquicos que, por sua vez, integram a zona de desenvolvimento real de futuras vivências escolares e não escolares, num movimento dinâmico e dialético” (ROSA; SYLVIO, 2016, p. 427).

Na imagem a seguir, podemos observar o quanto esse movimento impulsiona a linguagem escrita e a oral. O que inicialmente foi desenvolvido como mediação nos módulos das sequências didáticas, na produção final foi se constituindo como conhecimentos reais aos educandos, que conseguiram desenvolver tanto a linguagem escrita, quanto apresentar as lendas que mais chamaram a atenção do grupo. Assim, convém considerar que essas questões só podem ser feitas à medida que “o estudante e o professor assumem a posição de sujeitos em atividade, cada qual no papel que lhe cabe, mas inter-relacionados, apontando para a possibilidade

de formar, pela atividade de estudo, o pensamento teórico em crianças” (ROSA; SYLVIO, 2016, p. 438).

Imagem 8: Apresentação dos educandos sobre as lendas de São Luís



Fonte: registros da pesquisa de campo

Nesse tocante, é fundamental considerar que a organização didática desenvolvida por meio das SD permitiu não apenas às crianças, na atividade de estudo, aprenderem os conteúdos que eram apresentados, mas o fundamental foi perceberem que a língua é viva e se entrelaça em sua vida, tanto dentro como fora da escola.

Na imagem 8 podemos perceber o quanto as atividades que unem as concepções teóricas aliadas ao contexto social das crianças desenvolvem uma necessidade de conhecer, aprender, entender e questionar sobre aquilo que é estudado.

Nesse sentido, trazendo ainda como exemplo as SD sobre as lendas, foi acordado junto à professora nas sessões de planejamento sobre o recorte que faríamos, ou seja, ficaríamos com as lendas de São Luís. Na produção inicial, a professora, ao questionar sobre o que era lenda, obteve das crianças apresentaram uma resposta de forma superficial afirmando que lenda era uma história que não

existia; outros disseram que era uma história inventada. Ao perguntar se conheciam alguma lenda, algumas crianças falaram que conheciam as seguintes lendas: Saci, lara e da Mula sem Cabeça. Ao fazer um terceiro questionamento, indagando se alguém podia falar sobre uma das lendas, apenas três crianças falaram de forma superficial sobre a do Saci, como podemos ver a seguir.

- O saci era um moleque que vivia aprontado (criança 1) ...
- Ele não tinha uma perna, e fumava charuto (criança 2) ...
- Tia, ele vivia aprontado na floresta, era muito travesso, até no sítio (criança 3) ...

Assim, percebe-se, a partir da narrativa das crianças, que o trabalho sobre o gênero realizado anteriormente, não se constituiu enquanto aprendizagem para as crianças, pois o apresentado por elas se constituiu em algumas passagens relatadas por outras pessoas; conforme pudemos perceber, não sabiam conceituar lendas. Com isso, o nosso trabalho nos módulos foi construir o gênero e trabalhar os problemas apresentados na produção inicial, isto é, disponibilizar aos educandos os instrumentos fundamentais para gerar aprendizagem.

As lendas trabalhadas permearam a cidade de São Luís, o que nos permitiu fazer um trabalho interdisciplinar. Trabalhamos além da Língua Portuguesa, os aspectos da alfabetização, as disciplinas de Geografia, História e Artes. O que possibilitou às crianças se aproximarem do gênero e fazer proposições importantes na produção final.

Foi solicitado no primeiro momento da produção final que as crianças apresentassem a lenda que mais gostaram e o que haviam entendido sobre lendas. Foi uma experiência importante, pois a princípio escreveram em uma folha o que construíram sobre o gênero, em seguida fizeram a leitura do que haviam escrito.

Imagem 9: Escrita sobre as lendas



Fonte: Pesquisa de Campo

Assim, o que nos foi apresentado pelas crianças nos escritos foi uma concepção elaborada sobre o gênero. Não apresentaram o conceito tal como transmitido, mas as representações elaboradas sobre o que foi transmitido e fora aprendido. Ao conceberem o que é uma lenda, algumas crianças apontaram os seguintes conceitos:

“Lenda é uma história fantasiosa, que tem fatos reais junto com coisas inventadas e passam de geração para geração. Temos a lenda de Ana Jansen que viveu no em São Luís” (C1).

“As lendas são histórias contadas em determinadas regiões, elas misturam verdade com fantasia, igual a de Donana¹⁷ e da Serpente” (C2).

“A lenda é contada de geração a geração, e mistura verdade com fantasia igual a de Ana Jansen que depois da sua morte foi inventada várias coisas, igual a aquela parte que a tia leu que ela anda nas ruas de São Luís com uma carruagem e que ela jogava os escravos em poços cheios de agulhas grandes” (C3).

A partir do texto apresentado pelas crianças, observamos elementos mais contundentes sobre o gênero lenda. O interessante é que as crianças ficaram

¹⁷ Donana era como também se referiam a Ana Joaquina Jansen Pereira – Ana Jansen.

encantadas com as lendas de São Luís, o que nos permite dizer o quanto foi significativo, pois a maioria das crianças tinha dificuldade em relação ao gênero e ao seu conceito. No entanto, à medida que a aprendizagem se constitui como situada, a criança aprende com significação e sentido, o que antes não conseguiam apresentar nem de forma oral nem escrita, na atividade final, conseguiram apresentar diversas situações, dúvidas e questionamentos.

Esse interesse das crianças em relação ao gênero decorre, conforme Kleiman (2005, p. 26), de um fator essencial: a relação entre os objetivos e as intenções, isto é, o que foi transmitido durante a sequência está mais próximo da sua realidade, ao apresentar situações que interagem em seu cotidiano. O enredo das histórias traz a cidade e as imagens dos casarões que estão vinculados com sua origem.

Podemos dizer que as atividades desenvolvidas foram significativas à medida que permitiram às crianças mais vulneráveis fazerem uma relação entre o saber escolar, a prática social e a situação desenvolvida. Esse modo de trabalho, de forma situada, permite entender cada situação, e a partir dela utilizar os recursos, tendo como base as características da situação. Esse aspecto mobiliza a aprendizagem, pois à medida que o ensino é significativo as crianças sentem a necessidade de aprender e se tornam críticas e criativas (GARCIA, 2012).

No segundo momento as crianças montaram em grupo um cartaz sobre as lendas que mais chamaram sua atenção, associando as imagens aos textos. Isso culminou na apresentação dos grupos, como podemos ver nas imagens a seguir.

Imagem 10: Produção final – lendas de São Luís.



Fonte: pesquisa de campo

Nas imagens acima, observamos que as crianças apresentaram seus trabalhos, destacaram as lendas e onde se passavam em São Luís, justificaram o que fizeram escolher essa lenda e não outra. As imagens nos revelam a importância de se trabalhar a diversidade de atividades com as crianças, o trabalho em grupo, a colaboração entre as crianças e a linguagem oral. Essa última, pouco trabalhada na escola, mas de suma importância para o processo de alfabetização.

Assim, podemos considerar que as atividades que mobilizam o uso da escrita devam ser trabalhadas de forma articulada com o oral. Isto é, ao conhecer e dominar a sua língua, a criança consegue articular em diversas situações, inclusive escolares. Ademais, a compreensão e desenvolvimento da linguagem oral gera uma relação consciente nos educandos, o que lhes permite melhorar sua capacidade de leitura, escrita e fala (SCHNEUWLY, 2004).

Além da atividade planejada por meio de SD, foram inseridas outras, como o projeto de leitura que denominamos “Ler comigo”. O nome foi escolhido por integrar a participação dos pais nas atividades de leitura. Essa ação foi apresentada aos pais no dia D¹⁸, tendo em vista que as crianças pudessem ler junto com os pais o livro escolhido por elas.

Imagem 11: Reunião dia D – Apresentação das ações



Fonte: Pesquisa de Campo

Na ocasião, recebemos devolutivas importantes dos pais sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido no 2º (segundo) ano. Uma das mães relatou sobre a preocupação da filha estar em uma escola pública, já que era a primeira vez que isso acontecia em razão da situação financeira da família, mas estava satisfeita, pois

¹⁸ O dia D instituído pela prefeitura de São Luís para aproximar a família da escola. Nesse dia na sala do 2º ano, os pais foram convidados por meio de um convite feito pelas crianças para tomar um café da manhã e conversa sobre os alunos, as ações desenvolvidas e na ocasião também apresentamos o projeto Ler Comigo.

todos os dias a filha chegava com novidades sobre leitura e atividades desenvolvidas na escola.

Outro pai sinalizou que a filha também chegava com novidades e que estava muito feliz pela parceria entre a universidade e a escola, principalmente por não ter recursos para comprar livros de histórias e agora a escola iria disponibilizar com o Projeto Ler Comigo. Em suas palavras colocou enfático: “Podem contar comigo!”. Outros responsáveis também firmaram compromisso em levar os filhos todos os dias à escola (o que foi um dos pontos da pauta), além de contribuir com as ações sempre que possível.

Imagem 12: Apresentação encaminhada junto com os livros



Fonte: Pesquisa de campo

Os livros eram escolhidos pelos educandos, o que lhes permitia aproximações entre as histórias, sobretudo por ter um número maior de livros em relação ao número de crianças¹⁹. Com efeito, segundo Bajard (2012), essas sessões são importantes, pois os educandos ao fazerem suas escolhas desenvolvem autonomia

¹⁹ O acervo utilizado para o projeto ler comigo, eram livros da escola, acervo disponibilizado pelo programa do governo federal Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

de leitor. Nesse sentido, todos dias 5 ou 7 crianças escolhiam o livro, e os levavam em sacolas. No dia seguinte apresentavam suas impressões sobre os livros.

Imagem 13: Sacolas do Projeto Ler Comigo



Fonte: Pesquisa de campo

As sacolas serviam como suporte para os livros. Até mesmo as crianças que ainda tinham dificuldades em relação à leitura participaram da escolha e leitura dos livros, o que imprimiu uma importância significativa, principalmente por no dia seguinte terem que falar sobre os livros que escolheram e terem feito a leitura com os pais, responsáveis ou até mesmo com os irmãos mais velhos.

Nesse sentido, podemos dizer que a escuta de textos imprime um significado importante às crianças no processo de alfabetização. Segundo Bajard (2012), a “dupla experiência, escuta e aproximação visual” permite às crianças entender como a narrativa se expressa “por meio de três materiais: a imagem, o texto escutado e o texto gráfico ainda não legível”. Por meio da escuta de textos, as crianças percebem que esses elementos se entrelaçam e conseguem apresentar o conteúdo mesmo

sem terem lido o texto gráfico, aquilo que ele quis representar. Isso foi perceptível na apresentação dos livros.

Imagem 14: Projeto Ler Comigo – escolha dos livros e apresentação do texto



Fonte: Pesquisa de campo

Um dos elementos mais importantes nessas ações foi perceber a participação dos pais no acompanhamento das atividades desenvolvidas na turma; as necessidades das crianças em relação às diversas atividades propostas. Mas principalmente, a colaboração da docente e as aprendizagens desenvolvidas em torno de uma formação que não se restringe à mera transmissão, mas, sobretudo, à aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento. Assim, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças ficam claros na fala da professora-colaboradora, ao narrar sobre as atividades desenvolvidas:

“foi muito proveitoso, mas eu destaco a questão da leitura, a questão das histórias trabalhadas com as crianças, contos, a questão da receita mesmo, ao trazer as bonecas negras para a turma, então

houve um... uma agitação benéfica, no caso, que era trazer por meio dessas sequências as crianças conseguiram entender as mensagens que realmente a gente queria, que a gente propôs, que a gente observou ali, a culminância daquilo de uma forma muito positiva. Então as leituras, o projeto de leitura desenvolvido, então o que foi desenvolvido com o objetivo na sequência, tudo que foi traçado no planejamento deu muito certo". (Professora-colaboradora)

5. 4 O Produto da pesquisa – Livreto

O produto da pesquisa se constituirá de livreto, que conterà informações importantes sobre a alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social. A escolha por este portador tem como propósito apresentar aos professores alfabetizadores e às professoras alfabetizadoras, gestores e coordenadores, de forma lúdica, como identificar e trabalhar com crianças vulneráveis. Para isso, contará com imagens e informações, o que facilitará a leitura e o entendimento sobre o tema abordado.

Nesse sentido, acreditamos que a materialização desse livreto será de suma importância, por entender que os educadores necessitam de materiais para aperfeiçoar o seu trabalho, sobretudo com tal temática, ainda pouco trabalhada e socializada no meio acadêmico, e que tem sido um dos grandes problemas que envolvem a alfabetização nas escolas das grandes periferias.

6 CONCLUSÃO

Mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha dos significados atribuídos aos textos, mas ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessária à sociedade brasileira hoje (SILVA, 2002, p. 24).

Para concluirmos essa pesquisa, considero fundamental o trecho proposto acima. Precisamos de mais em sala de aula, precisamos que as crianças das camadas populares aprendam mais, precisamos reconhecer que alfabetização não são dados matemáticos, mas processo. Precisamos escutar as crianças, percebê-las e integrá-las ao processo de ensino. Temos que entender que o trabalho pedagógico é complexo, e as crianças e jovens em situações mais vulneráveis precisam ser vistos como sujeitos da atividade do ensino. Para isso, é fundamental a humildade pedagógica.

Assim, esse trabalho teve como propósito a investigação do processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a construção de procedimentos didáticos a partir da utilização dos gêneros textuais desenvolvidos em bases colaborativas para o 2º ano, por meio de sequência didáticas.

Desse modo, o estudo foi fundamental para a construção de uma proposta colaborativa, o que atuou diretamente como um processo de formação em serviço, sobretudo seu significado se deu por aliar a ação e a reflexão sobre a prática. Sendo assim, percebemos que a pesquisa colaborativa se constitui como pesquisa-formação, e se torna significativa na construção de saberes dos professores no ambiente de trabalho.

Percebemos que quando o trabalho em bases colaborativas integra, não apenas as problemáticas do professor pesquisador, mas liga-se diretamente aos problemas da escola e dos docentes colaboradores, há uma relação de sentido no trabalho pedagógico desenvolvido. Sendo assim, consideramos fundamental nessa pesquisa, que tem como enfoque a “alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social”, a participação da professora-colaboradora, que se permitiu compreender como os meninos e as meninas vulneráveis se desenvolvem; esse aspecto foi fundamental.

Corroboramos com Soares (2000), quando destaca que as famílias das classes populares entendem que o acesso à escola é fundamental; é instrumento fundamental de “luta contra as desigualdades econômicas e sociais”. Por essa razão os filhos são matriculados e levados à escola. Nesse tocante, é importante que os educadores saibam e se permitam compreender que os saberes são muitas vezes rejeitados pelos educandos, não por desinteresse, mas principalmente por estarem distantes da sua realidade.

Para Silva (2009, p. 118), assim como para esse estudo, a escola se configura como escola transformadora à medida que vincula “o ensino da língua materna às condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes”. Soares (2000) colabora com esse pensamento ao destacar que a luta contra as desigualdades sociais se dará à proporção que o ensino da língua for comprometido com a luta dos filhos das camadas populares. Nesse sentido, que consideramos o estudo sobre o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade importante na formação de professores alfabetizadores, por considerar que as crianças são sujeitos em atividade e precisam ser consideradas como tal. Dessa forma, é fundamental, na formação docente, que esses aspectos sejam situados.

Levando em consideração essas questões, a pesquisa se dividiu em cinco sessões. A primeira seção, nomeada de introdução, foi desenvolvida em dois momentos: o primeiro são as *narrativas de si: memórias de formação inicial mediada pela extensão universitária*, na qual consideramos apresentar o percurso de formação da autora e a relação com o objeto estudado. No segundo momento destacamos o *objeto da pesquisa: alfabetizar crianças em situação de vulnerabilidade social*, onde apresentamos o interesse da pesquisa, isto é, como o ensino da língua materna na fase de alfabetização ainda tem se constituído um aspecto complexo, mesmo com todos os programas instituídos.

Na segunda seção, intitulada *tecendo as trilhas da pesquisa: a metodologia, a colaboradora, o cenário e o lócus da investigação*, apresentamos alguns pontos fundamentais para entender a pesquisa desenvolvida. Para tanto, destacamos o tipo de pesquisa escolhida – a pesquisa colaborativa – e sua importância enquanto pesquisa-formação. Nesse sentido, reiteramos que a pesquisa colaborativa tem um papel primordial, não somente para a escola, mas principalmente para as pesquisas no meio acadêmico, por aproximar o desejo dos pesquisadores acadêmicos ao dos

pesquisadores práticos, o que culmina em um trabalho pedagógico humanizado e colaborativo, principalmente por ser uma pesquisa que tem o intuito de transformar os envolvidos. Ainda na segunda seção fizemos um destaque ao *lócus* da pesquisa e o porquê de sua escolha. Sendo assim, destacamos que a escola pesquisada se situa em uma área vulnerável, e que precisa de intervenções pontuais para o ensino da língua. Apontamos aspectos gerais sobre a colaboradora da pesquisa, a professora do 2º ano; por fim, a seção encerra com os passos da pesquisa para a construção do objeto estudado e os instrumentos para a geração de dados. Achamos pertinente situar a pesquisa na segunda sessão, pois ao longo das sessões destacamos fatos vividos no *lócus* da pesquisa.

A terceira seção apresenta *a situação de vulnerabilidade social e as implicações no processo de alfabetização*. Para aprofundar o estudo, caracterizamos o que é vulnerabilidade social, como esses aspectos podem implicar na alfabetização em contextos vulneráveis e, por fim, quem são as crianças em situação de vulnerabilidade social do 2º ano. Consideramos essa seção esclarecedora à medida que apresenta o que é vulnerabilidade social e como seus fatores implicam diretamente na alfabetização de meninos e meninas. Assim, grande parte das crianças que está em escolas públicas encontra-se em situação de vulnerabilidade social, não somente por questões familiares, mas pelo próprio entorno em que vivem, que pode impossibilitar que essas crianças aprendam, principalmente se levarmos em consideração que a escola destinada às camadas populares estão situadas em região de risco, assim como a escola pesquisada.

Na quarta seção destacamos a *“Alfabetização em práticas de letramento situado para alunos em situação de vulnerabilidade social”*. Na seção apresentamos a importância do letramento situado na alfabetização de meninos e meninas vulneráveis. É fundamental como observamos ao longo da pesquisa situar, nas ações desenvolvidas no processo de alfabetização, aproximações entre o estudado e o vivido, principalmente por entender que a literatura disponibilizada se encontra desvinculada da realidade dos educandos. Nesse sentido, essa seção se divide em três momentos: no primeiro fazemos *abordagens sobre alfabetização e letramento*, no segundo destacamos o que é *letramento situado e alfabetização de crianças vulneráveis*, por fim, apresentamos *os sentidos no processo de alfabetização, a relação entre a língua no contexto social e a língua na escola*.

Na última seção nomeada “*Alfabetização para crianças em situação de vulnerabilidade social: práticas de formação colaborativa no 2º ano do ensino fundamental e a mobilização de saberes*” apresentamos de forma mais específica as situações proporcionadas pela pesquisa colaborativa, as quais entendemos também enquanto pesquisa-formação, ao aliar esses últimos aspectos nesse estudo.

Nesse sentido, é fundamental que os professores compreendam o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, pois esse aspecto permitirá entender que não se deve estigmatizar os filhos das camadas populares como fadados ao fracasso, principalmente porque nessa fase encontram-se em atividade de estudo, basta dar-lhes as situações necessárias para desenvolver esse processo.

Em vista dessas questões, esta seção dividiu-se em quatro momentos. No primeiro – o planejando para intervir – os caminhos que subsidiaram a pesquisa-formação. No segundo, apresentamos o processo de colaboração, o desenvolvimento das sequências didáticas como miniprojetos de letramento. No terceiro momento abordamos a avaliação do percurso colaborativo de produção de saberes e fazeres da professora alfabetizadora, para isso, destacamos a narrativa da docente e a avaliação das ações na escola. Para finalizar, o quarto momento da seção destaca o portador do produto, fruto desse estudo.

Tendo em vista as seções apresentadas, acreditamos que o objetivo geral dessa pesquisa foi atendido, pois conseguimos compreender por meio da investigação o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, e com base nisso construir orientações metodológicas pautadas em uma intervenção pedagógica em bases colaborativa para o 2º ano, que se materializaram em sequências didáticas.

Uma vez que o problema apresentado na pesquisa foi: “*até que ponto uma intervenção pedagógica colaborativa junto a turma do 2º ano pode ressignificar as ações docentes e as aprendizagens dos alunos em situação de vulnerabilidade social no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso no ensino da linguagem escrita?*”, consideramos que o próprio contexto do estudo explicitou a importância da pesquisa colaborativa no processo de ressignificação dos saberes da docente, principalmente quando a colaboradora narra a importância da sequência didática nas suas práticas em sala de aula, sobre as mudanças na condução do ensino, o que propiciou a produção de saberes aos envolvidos, isto é, a

pesquisadora acadêmica, a professora prática, e principalmente as crianças que participaram das ações.

Com isso, destacamos que as questões descritas na introdução foram respondidas no decorrer desse estudo. *Como era desenvolvida a alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em situação de vulnerabilidade social na escola pesquisada?* Percebemos que muitas vezes essa condicionalidade não é respeitada pelos docentes no processo de alfabetização. No entanto, como verificamos na narrativa da docente, essas questões são pouco exploradas tanto na formação inicial, quanto na continuada. Dessa forma, à medida que os docentes integram o perfil de professor investigador da própria prática e têm a colaboração na sua formação, todos ganham: os professores, com a formação aliada à prática, e as crianças vulneráveis, por se tornarem sujeitos do processo.

Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Charlot (2000) sobre o quão importante é a leitura positiva, principalmente no processo de alfabetização. As crianças encontram sentido nas aproximações que fazemos entre o conhecimento desenvolvido na escola e o desenvolvido no contexto social. No entanto, observamos que para isso acontecer é fundamental que o professor e a professora sejam vistos como sujeitos. À medida que a pesquisa colaborativa foi sendo desenvolvida, observamos a evolução da professora e, por conseguinte, a evolução das crianças. Foi um processo complexo, mas significativo, principalmente pela colaboração e envolvimento de todos: professora, alunos e pais.

Dessa forma, concluímos que para estimular mudanças nas práticas da alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social é necessário entender que o professor é suficientemente inteligente e pode promover mudanças significativas em sua prática, basta que no processo formação (inicial ou continuada) consiga fazer a relação entre teoria e prática, e entender seu campo de atuação.

A professora pesquisada apresentou o quanto a autonomia docente é importante no processo de formação, ao se posicionamento diante de uma imposição para aplicação de uma cartilha comprada pela secretaria de educação do município, que não fazia sentido para seu trabalho nem para a realidade das crianças.

Ao estimular esses aspectos na formação, acreditamos, como apresenta o estudo, que a professora trabalha em vista do respeito às diferenças presentes na escola e na sala de aula. Sendo assim, por meio da escuta, consegue ver os

educandos como sujeitos no processo, e não como fracassados, por conta do seu entorno.

Com base na pesquisa, apresento algumas recomendações para professores (as) alfabetizadores (as), gestores, formadores de professores e a própria secretária de educação:

1. É fundamental no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, a afetividade e a compreensão de que não são depósitos de conhecimentos. Para isso, consideramos fundamental aliar a alfabetização, o letramento situado, pois considera todos os envolvidos no processo de ensino e o seu local;
2. Outro aspecto que vale ressaltar, diz respeito à formação de professores, pensando na maioria dos casos, sem levar em consideração as necessidades dos docentes. Dessa forma, destacamos que na formação do docente, seja entendida como ação reflexiva, seja por meio de práticas colaborativas, o professor ou a professora seja chamado/a para refletir sua formação e os problemas que envolvem a escola;
3. Por fim, acreditamos que o processo educacional seja visto como atividade, aos moldes da Teoria da Atividade, isto é, professores e alunos vistos e entendidos como sujeitos; desse modo, suas necessidades podem ser atendidas (ensinar e aprender). No entanto, acreditamos que a organização do processo de ensino deva estar atrelada à realidade dos educandos, para isso a organização das sequências didáticas será uma forte aliada dos docentes.

Para tanto, gostaria de destacar que esses são pontos pensados a partir da pesquisa desenvolvida na escola *lócus* da pesquisa e podem ser fonte importante para subsidiar estudos posteriores sobre a alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

- AMBROMOWAY, Miriam; et al. **Juventude, violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO/BID, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 1995.
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. Uberlândia: **Ensino Em Re-vista**, 2010. Disponível em: ww.uel.br/eventos/semanada_educacao/pages/arquivos/Dagoberto.pdf>. Acessado em: 25 de outubro de 2015.
- BAJARD, É. **Da esculta de texto à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAGNO, Marcos; STUBBS Michael; GAGNÉ Gilles. **Língua Materna: letramento, variações e ensino**. São Paulo: Parábolas Editora, 2002.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- _____.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Presidência da República: Legislação Federal. Brasília, DF: Casa Civil, 2004.
- CAPES. **Portaria Normativa nº 17/2009**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acessado em: agosto de 2017.
- CARVALHO, Cynthia Paes de; LACERDA Patrícia Monteiro. Vulnerabilidade, intersectorialidade e educação. In: **Vulnerabilidade Social e Educação**. Salto para o futuro. Ano XX. Boletim 19, novembro de 2010.

CASTRO, Jane Margareth de. Educação e pobreza: provocações ao debate. In: **Vulnerabilidade Social e Educação**. Salto para o futuro. Ano XX. Boletim 19, novembro de 2010.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação continuada. In: M. A. A. CELANI M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo, Mercado de Letras, 2003, pp. 19-35.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porta Alegre: Artmed, 2000.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. pp. 316- 336.

DESGAGNÉR, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e práticos. Natal: **Revista Educação em questão**, 2007, vol 29, n. 15, pp. 7-35.

DUBET. François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539 -555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acessado: 28 de novembro de 2013.

DIONNE, H. **A Pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Terra e Paz, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184 p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIOVANNI, L. M. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: MARIN, A. J; GIOVANNI, L. M; GUARNIERI, M. R. (Orgs). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana M. S, 2006. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. **Calidoscópio**, vol. 4, n. 1, pp. 39-50, jan/abr 2006 Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/>>. Acessado em: 10 de novembro de 2015.

INEP. Avaliação Nacional de Alfabetização. **Painel Educacional Estadual/ Ensino Fundamental - Anos Iniciais (Maranhão)**. Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA>>. Acessado em: 2 de novembro de 2015.

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

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, pp. 301 - 308, ago./dez. 2012.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares** – as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LEONTIEV, A. N. Uma teoria à contribuição do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARIN, A. J; GUARNIERI, M. R. Pesquisa com professores em duas modalidades de pesquisa colaborativa. In: MARIN, A. J; GIOVANNI, L. M; GUARNIERI, M. R.

(Orgs). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

MAUÉS, Júlia. Letramento situado, travessias em narrativas docentes da Amazônia paraense. In: Congresso Nacional de Estudos Linguísticos – CONEL, **Anais II CONEL**, Vitória, 2014. Disponível em: <periódicos.ufes.br/conel/article/view/6481/4736>. Acessado em: janeiro de 2017.

_____; KLEIMAN, Angela B. Trabalho infantil na Amazônia paraense: conscientização e(m) práticas de letramento. In: PEREIRA, Á. Da Silva; CRUZ, M. de Fátima B. de; PAES, M. N. Mascarenhas. **Letramento, identidade e formação de educadores**: imagens teóricas-metodológicas de pesquisas e práticas de letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

MARIN, A. J; GIOVANNI, L.M.; GUARNIERI, M. R. (Orgs.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, M. O de et. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: **Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber Livro, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
SILVA, Algéria Varela da. **Vulnerabilidade social e suas consequências**: o contexto educacional da juventude na região metropolitana de natal. Maceió: UFAL, 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf>>. Acessado em: 22 de fevereiro de 2013.

SILVA, Arlete Vieira da. **Mosaico de si**: experiências narrativas e formação no estágio. Curitiba: CRV, 2016.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

UNICEF. **O impacto do racismo na infância**. Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf>. Acessado em: 26 de outubro de 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de sequência didática produzida na pesquisa

Escola: _____ Turno: _____ Ano: _____

Professor(a): _____ Disciplina: _____

Horário: _____ Quant. de aulas: _____

Tema da aula: _____ Interface e conteúdo: _____

SEQUÊNCIA DIDÁTICA**OBJETIVOS:****CONTEÚDO:****METODOLOGIA:****1º Momento** (Apresentação da situação):**2º Momento** (Produção Inicial):**3º Momento** (Módulo - Desenvolvimento das atividades):**4º Momento** (Produção final):**RECURSOS:**

AVALIAÇÃO:**REFERÊNCIAS:****REGISTRO: OBSERVAÇÕES E INTERFERÊNCIAS**

APÊNDICE B – Sequência Didática – Festas Juninas

Escola: _____ Turno: B Ano: 2º ano

Professor(a): _____

Disciplina: Língua Portuguesa Horário: 7:30 as 11:00 Quant. de aulas: Três aulas

Tema da aula: Cultura Popular e Festas Juninas

Interface e conteúdo: Geografia e História

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

OBJETIVOS:

- Conhecer práticas culturais diversas e semelhantes entre as diferentes regiões do país.
- Usar diferentes materiais como fontes históricas, tendo em vista discussões sobre os aspectos referentes às festas.
- Perceber a cultura e suas diferentes influências e que está em constante movimento de intercâmbio e transformação.

CONTEÚDO:

- Cultura popular brasileira.
- Leitura e escrita de materiais sobre as festas juninas.
- Respeito às diferenças culturais.

METODOLOGIA:

1ª Momento (Apresentação da situação):

Será proposto aos alunos que conheçam um pouco da cultura maranhense, bem como as culturas de outras regiões. Assim, os alunos terão ao final que produzir um quadro com as pesquisas para a apresentação da região nordestina, por meio das orientações e matérias disponibilizados pela docente anteriormente.

2ª Momento (Primeira produção):

A primeira produção consistirá em uma atividade oral, por meio da qual os alunos irão apresentar o que conhecem sobre as festas juninas de São Luís.

3º Momento (Módulo - Desenvolvimento das atividades):

1º Dia

Roda de conversa para que as crianças compartilhem suas vivências relacionadas ao tema do estudo.

Em seguida, será feita uma leitura da lenda de Pai Francisco e Mãe Catirina,

buscando promover o diálogo em torno das festas de São João em São Luís e ampliar a discussão sobre as diferenças regionais.

Por meio de imagens as crianças poderão reconhecer a festa junina de São Luís e suas peculiaridades, além de diferenciar e discutir o que as outras regiões têm de diferente no que se refere às festas do mês de junho.

Para isso, será feita uma exposição em sala com diferentes imagens e regiões do país, considerando as diferenças regionais e promovendo o respeito às diversas culturas do país.

Em seguida, as crianças irão escrever um texto, apresentando as diferenças que há no Maranhão.

2º e 3º Dia

Apresentação do Mapa, Vídeo e atividade de pesquisa.

No primeiro momento será apresentado um mapa grande, tendo em vista apresentar às crianças os nomes dos estados, indicação das regiões por cores e relação com a legenda.

Esclarecer que servem como elementos para nos localizar. Tendo em vista isso, será feita uma sessão de vídeo esclarecendo as principais festas de cada região.

Após os esclarecimentos, em grupo, as crianças receberão um kit de pesquisa com diversos materiais (materiais de pesquisa sobre as festas juninas e sobre outros temas, gibis, livros de literatura, jornais, etc), dos quais deverão selecionar os materiais que lhes ajudem a pesquisar o solicitado. Cada grupo ficará responsável por uma região e terá que apresentar os principais movimentos culturais como: danças e ritmos, vestimentas e comidas.

4º Momento (Produção final):

Apresentação e sistematização das pesquisas desenvolvidas em sala de aula.

RECURSOS:

Livro de literatura infantil; Imagens; Jornais; Revistas; Datashow e seus acessórios; Quadro; Pincel e Vídeos.

AVALIAÇÃO:

A avaliação atenderá aos seguintes critérios:

- A escrita sobre as diferenças culturais produzida individualmente;
- Trabalho em grupo, envolvimento e participação;
- Apresentação da proposta de pesquisa.

REFERÊNCIAS:

CASSIMIRO, Patrick; SÁ, Leonardo de; SALLA, Fernanda. **Para que organizar festa junina na escola.** Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8110/para-que-organizar-festa-junina-na-escola>.

Acesso em: 10 de junho de 2018.

FESTAS JUNINAS PELO BRASIL. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=L-L8bLfEDtk>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

MAPA DO BRASIL (regiões) -<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/uUHmVUfEJewwMjAPtsjPTBG62fNVuVNP736PCwwkVZYBhnWHFUzJN35vnwVH/his1-08und06-mapa-do-brasil-regioes.pdf>

REGISTRO: OBSERVAÇÕES E INTERFERÊNCIAS

APÊNDICE C – Plano de Intervenção para o 2º ano

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ÁREA ITAQUI-BACANGA
UEB RAIMUNDO CHAVES

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

IDENTIFICAÇÃO

Escola: UEB Raimundo Chaves

Gestor: Edilton Ribeiro

Coordenadora Pedagógica: Hélia de Jesus Souza

Professora: Nara Lilia Madeira Dias

Apoio: Natalia Ribeiro Ferreira (UFMA)

Ano: 2º ano A

Público-alvo: Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

1 JUSTIFICATIVA

O número de educandos com defasagem no processo de aprendizagem ainda é significativo no país. No Maranhão essa realidade não é diferente. Observa-se que algumas crianças apresentam dificuldades em apreender conhecimentos como a leitura e escrita e as operações básicas matemáticas, apresentando, dessa forma, aproveitamento inexpressivo para elementos básicos no Ensino Fundamental.

Apesar dos conteúdos desenvolvidos em sala estarem em conformidade com a idade e com o 2º ano, ainda temos crianças que não conseguem avançar nas turmas regulares, e aos 7 ou 8 anos não estão alfabetizadas.

Para Vigotsky (1995), as crianças têm apenas aprendido o desenho das letras, mas a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo tem sido por diversas vezes negada pela escola. Como destaca Mello (2010), as atividades de expressão típicas da Educação Infantil podem ser inseridas no Ensino Fundamental, oportunizando às crianças a aprendizagem da língua baseada no desenvolvimento natural, isto é, como necessidade da criança – assim como acontece no desenvolvimento da fala.

Nesse sentido, é necessário favorecer práticas diversificadas que possam mobilizar aprendizagens significativas na apropriação da língua materna. Isto é, precisamos entender as condicionalidades das crianças em vista de promover o seu desenvolvimento. Sendo assim, aulas artificiais de leitura e escrita que não favorecem o pensamento das crianças, não despertam a curiosidade e o desejo de aprender de meninos e meninas no Ensino Fundamental, devem ser desconsideradas da sala aula.

Assim, é necessário entender que as crianças não chegam à escola sem nenhuma experiência. É fundamental saber que:

Quando uma criança chega na escola, aos seis ou sete anos de idade, e começa a estudar, já sabe falar a língua materna, pelo menos no nível típico duma criança. Portanto, a *professora* não está *ensinando* a língua materna no mesmo sentido em que se ensinam, por exemplo, os conteúdos escolares de matemática (GUY; ZILLES, 2006, p. 39).

Assim, a escola, em muitos casos, tem andado em sentido contrário ao que a criança tem no ambiente familiar e social. Isto é, elas chegam à escola com noções

básicas sobre a língua, ou seja, sobre o funcionamento da língua em casa, que é distante do desenvolvido na escola, o que impossibilita às crianças um aprendizado significativo, sem resultados e avanços.

Percebemos que a maioria das crianças inseridas na escola pública tem pouco ou nenhum acesso ao mundo letrado, isso advém das poucas condições familiares, do não acesso aos bens culturais diversos e principalmente do não entendimento das condicionalidades de aprendizagem das crianças – seus aspectos singulares.

A UEB Raimundo Chaves situada na área Itaqui-Bacanga, periferia da cidade de São Luís, é permeada por uma linguagem da periferia, isto é, as práticas e linguagens desenvolvidas são próprias dos moradores da comunidade. Assim, é importante levar em consideração os eventos de letramento²⁰ com os quais as crianças estão envolvidas cotidianamente, para assim desenvolver as práticas de letramento²¹ na escola (TERRA, 2013).

Assim, consideramos de suma importância que na turma do 2º (segundo) ano A se promovam práticas de letramento envolvendo os eventos de letramento aos quais as crianças participam na comunidade. Nesse sentido, estamos desde o início do segundo semestre promovendo práticas situadas de letramento, por meio de sequência didática e do texto como unidade básica para o desenvolvimento da leitura e da escrita. No entanto, percebemos através do diagnóstico que algumas crianças precisam de recursos audiovisuais e manuais para melhor compreensão do sistema alfabético e das operações básicas matemáticas.

A intervenção proposta se justifica, pois visa a aprendizagem dos educandos e o estímulo às atividades. Acreditamos que as atividades desenvolvidas de forma dinâmica e interativa propiciam melhora substancial na leitura, escrita, produção de texto e alfabetização matemática.

Consideramos, dessa forma, que temos que instituir em nossas práticas em sala de aula o “alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2006, p. 47).

²⁰ *Eventos de letramento* é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação (TERRA, 2013).

²¹ *As práticas de letramento* são os modos culturais gerais de uso da leitura e da escrita (TERRA, 2013).

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Levando em consideração as problemáticas que envolvem o processo de alfabetização e letramento, consideramos pertinente levantar as seguintes questões:

- Como tem se desenvolvido o processo de alfabetização e letramento na escola?
- Quais procedimentos metodológicos e recursos podemos utilizar para diminuir o analfabetismo no ambiente escolar?
- Como podem ser produzidas práticas de alfabetização e letramento?
- Como utilizar jogos e brincadeiras para a alfabetização e o letramento na língua e na matemática?
- Como os livros podem auxiliar nessa prática?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral:

Desenvolver práticas diversificadas de leitura e escrita com crianças do 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental, buscando, por meio do texto e recursos didáticos, práticas significativas para alfabetizar-letrando.

3.2 Objetivos Específicos:

- Conhecer gêneros de texto diversos, tendo em vista a aquisição da leitura e da escrita;
- Interpretar vários tipos de texto;
- Reconhecer a aprendizagem da leitura e escrita, bem como das bases matemáticas, por meio dos jogos e atividades lúdicas.
- Entender a escrita alfabética por meio de recursos diversificados;

- Análise de textos e produção da escrita;
- Desenvolver a alfabetização matemática;

4 MAPA DE CONTEÚDOS

Português:

- Gêneros Textuais;
- Produção de texto;
- Leitura e interpretação;
- Ortografia;

Matemática:

- Alfabetização matemática;
- As operações básicas matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão).
- Gráfico;
- Tabelas;
- Medidas;

5 METODOLOGIA

As intervenções pedagógicas serão desenvolvidas tendo em vista atender aos objetivos propostos, isto é, a alfabetização e o letramento das crianças que estão com dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, iremos nos pautar nos Novos Estudos de Letramento para mobilizar práticas situadas de leitura e escrita, tendo como base os gêneros textuais diversos, além da promoção da alfabetização matemática.

Com base no diagnóstico da turma, iremos desenvolver o Planejamento por meio de Sequências Didáticas, tendo o uso de materiais concretos como: alfabeto móvel, textos, imagens, produção de texto, oficinas, jogos, atividades lúdicas e outros instrumentos necessários.

Assim, as ações serão desenvolvidas por todas as crianças, conforme seus níveis em alfabetização abaixo descritos (FERREIRO, 1999):

- Para as crianças como nível silábico sem valor sonoro (SSV), serão desenvolvidas atividades como: associação desenho, letra e nome; leitura de textos com conteúdo conhecidos; completar a palavra com as letras que faltam; jogos com associação letra, nome e imagem. No caso do desenvolvimento das atividades de alfabetização matemática, serão desenvolvidos jogos e brincadeiras com materiais concretos, tendo em vista a associação número e quantidade. (Felipe e Maria Eduarda)
- No caso das crianças Silábicas com Valor Sonoro (SVS), serão desenvolvidas atividades com: associação palavra e som; imagem e som; letras móveis; leitura e interpretação de textos curtos; desenvolvimento de pequenos textos; jogos; bingo de palavras; caça palavras e cruzadinhas. Para a alfabetização matemática utilizaremos jogos e brincadeiras; trilha matemática; desenvolvimento de adição de subtração com imagens e quantidades associadas; materiais concretos. (Kelvin, Luan, André Lucas, Jeovana)
- Para os alunos silábico-alfabéticos (SA) será feita a organização do pensamento, conduzindo as seguintes atividades: o trabalho com textos, jogos e atividades variadas com alfabeto móvel e sílabas móveis; caça-palavras; cruzadinhas; jogo da memória, bingos, dominós diversos; leitura e interpretação de texto variados. No caso da atividade de alfabetização matemática, iremos dispor do desafio concreto e abstrato para a condução das atividades.
- Para os alunos alfabéticos que têm a escrita fonética e não ortográfica, iremos desenvolver as seguintes atividades: produção de texto a partir do desenho; exploração do texto; remontagem do texto com fichas de frases ou palavras; produção de história em quadrinho; atividades com sílabas e decomposição das sílabas. Na produção da alfabetização matemática, iremos utilizar o raciocínio lógico e adição e subtração, por meio de atividades diversificadas, como atividades abstratas, jogos e brincadeiras.
- Para os alunos Alfabetizados ou Ortográficos, iremos desenvolver a produção de texto, leitura e produção de diferentes textos, livros, revistas, parte de jornais, cartas, bilhetes, convites, propagandas, anúncios, músicas, poesias, parlendas, adivinhações, trava-línguas; completar textos com palavras complexas,

além de construir frases com palavras dadas. Também nessa fase teremos jogos e brincadeiras. Em relação à alfabetização matemática será feita a produção da escrita de números, raciocínio lógico e operações matemáticas.

Além dessas atividades, também teremos o desenvolvimento da leitura por meio do projeto de leitura “Ler comigo”, atividade desenvolvida em parceria com os responsáveis, onde cada aluno irá levar toda semana uma sacolinha com um livro escolhido por ele, e que será feita a leitura dirigida junto com responsáveis. Cada criança apresentará no dia seguinte um pouco do que leu.

Essa última atividade foi pensada no sentido de mobilizar nas crianças a autonomia de leitor/a e estender o universo da leitura ao convívio familiar, pois consideramos que muitas não dispõem da leitura literária em suas casas, além de se constituir em um momento afetivo entre os responsáveis e as crianças (BAJARD 2012).

6 RECURSOS

- Livros literários e informativos;
- Cartazes;
- Desenhos;
- Filmes;
- Revistas de histórias em quadrinhos;
- Ilustrações;
- Jornais;
- Quadro branco;
- Textos diversos;
- Jogos;
- Letras móveis.

7 AVALIAÇÃO

A avaliação será do tipo diagnóstica e formativa, visando entender o desenvolvimento dos educandos nas atividades propostas. Assim, ao final, esperamos que os educandos possam conhecer os diferentes tipos textuais,

produzir textos e desenvolver as operações matemáticas (adição e subtração). Para isso, é necessário inicialmente a avaliação diagnóstica, e, por conseguinte, a avaliação formativa, tendo em vista compreender o desenvolvimento das crianças e quais atividades precisamos adequar.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. 2. ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1995.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICE D – Entrevista Episódica
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

ENTREVISTA EPISÓDICA

1. **Sexo:** () masculino () feminino

2. **Idade:** _____

3. **Estado Civil?** _____

4. **Tem filhos?** () Sim () Não **Se sim, quantos?** _____

5. **Você trabalha em quantas escolas e que tipo**

(municipal/comunitária/estadual/outras)

6. **Nessa escola você é:**

a) () Profissional efetivo

b) () Profissional contratado

c) () Outra situação funcional _____

7. **Há quanto tempo você trabalha na escola pesquisada?**

8. **Além de trabalhar nessa escola, você exerce outra atividade profissional?**

() Sim () Não **Se sim qual?** _____

9. **Qual é a sua formação acadêmica:**

a) () Médio

b) () Licenciatura curta

c) () Licenciatura plena

d) () Pós-Graduação / Aperfeiçoamento – menos de 360 horas

e) () Pós-Graduação / Especialização – 360 horas ou mais

f) () Mestrado

g) () Outros: _____

10. **Há quanto tempo exerce a atividade docente?** _____

Em quais segmentos?

- a) () na Educação Infantil? _____
- b) () no 1º ciclo do Ensino Fundamental? _____
- c) () no 2º ciclo do Ensino Fundamental? _____

Foi uma escolha pessoal? Porquê?

- 11. Além da função como docente, você atua em outro cargo? Qual?**
- 12. O que significa alfabetização para você? O que se relaciona com a palavra alfabetização para você?**
- 13. Quando você olha para o passado e recorda, o que você primeiro pensou sobre alfabetização? E sobre alfabetização em contextos vulneráveis? Poderia, por favor, falar um pouco sobre isso? (apresentar uma situação específica).**
- 14. Sobre a questão do planejamento, como era desenvolvido anteriormente o planejamento com sequências didáticas? Poderia, por favor, falar um pouco sobre isso?**
- 15. Em relação ao planejamento por meio de sequências didáticas, contribuiu na sua prática profissional no que se refere à alfabetização das crianças no segundo ano? Poderia destacar uma experiência significativa?**
- 16. Ao recordar sobre as atividades de alfabetização desenvolvidas com as crianças do segundo ano, qual ou quais as sequências você destaca como experiência mais significativa? Poderia, por favor, destacar uma ou mais situações?**
- 17. Alfabetização tem sido algo importante em sua vida? Poderia, por favor, contar uma situação em que a alfabetização, é diferente das desenvolvidas anteriormente?**
- 18. Em sua família tem alguém que desempenha a função docente?**

19. **Recorde sobre seu processo de alfabetização. Na sua trajetória escolar, você teve algum(a) professor(a) que lhe inspirou a seguir à docência? Ou foram outras motivações. Especifique.**
20. **O que você associa à palavra alfabetização? Quais fatos e referências você tem sobre essa palavra?**
21. **Recordando, como foi seu primeiro encontro com a alfabetização? Por favor, destaque essa situação.**
22. **E na escola pública, como foi o primeiro contato? Por favor, destaque essa situação.**
23. **Quais foram as principais dificuldades encontradas na alfabetização das crianças da escola pública? E com crianças socialmente vulneráveis? Por favor, destaque essa situação.**
24. **No seu processo de formação inicial ou continuada (desenvolvida no interior da escola), ouviu falar sobre as condicionalidades no processo de alfabetização de crianças vulneráveis?**
25. **Destaque como foi planejar atividades com sequências didáticas? Por favor, destaque essa situação.**
26. **Você considera que as atividades colaborativas foram importantes para o seu desenvolvimento profissional e pessoal? Por favor, destaque como.**
27. **Recorde as situações de planejamento e formação colaborativa, o que mais modificou na sua prática desenvolvida anteriormente? Por favor, destaque essa situação.**
28. **Você considera que é possível alfabetizar-letando a partir do planejamento colaborativo?**

- 29. Em relação ao planejamento desenvolvido na escola, recorde como era feito anteriormente e quais mudanças você observar nas práticas colaborativas.**
- 30. Sobre a formação e o planejamento desenvolvido no interior da escola como professora alfabetizadora, o que espera sobre formação e planejamento?**
- 31. O que de mais relevante você apresenta das intervenções em alfabetização colaborativa desenvolvidas na sala do segundo ano? Por favor, destaque uma ou mais situações.**
- 32. Deseja destacar outras situações desenvolvidas na pesquisa?**

APÊNDICE E – Produto da Pesquisa

Natalia Ribeiro Ferreira

ALFABETIZAÇÃO
DE CRIANÇAS EM
SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE
SOCIAL: uma
proposta com
sequência didática



Natalia Ribeiro Ferreira

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL:**
uma proposta com sequência didática

1ª edição

2019

Ed. PPGEEB

Ferreira, Natalia Ribeiro.

Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: uma proposta com sequência didática / Natalia Ribeiro Ferreira. 1. ed. – São Luís: Ed. PPGEEB, 2020.

1. Alfabetização. 2. Sequência Didática.
3. Vulnerabilidade Social.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
7

**CARACTERIZANDO AS CRIANÇAS EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE**
8

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MINI
PROJETOS DE LETRAMENTO:
apresentação de um procedimento**
..... 22

**A RELAÇÃO ENTRE A SEQUÊNCIA
DIDÁTICA E A ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL** 29

REFERENCIAS 39

Olá! Eu sou a Júlia,
estou aqui para
conversarmos sobre
alfabetização de
crianças
vulneráveis.
Vamos iniciar com
a apresentação.



APRESENTAÇÃO

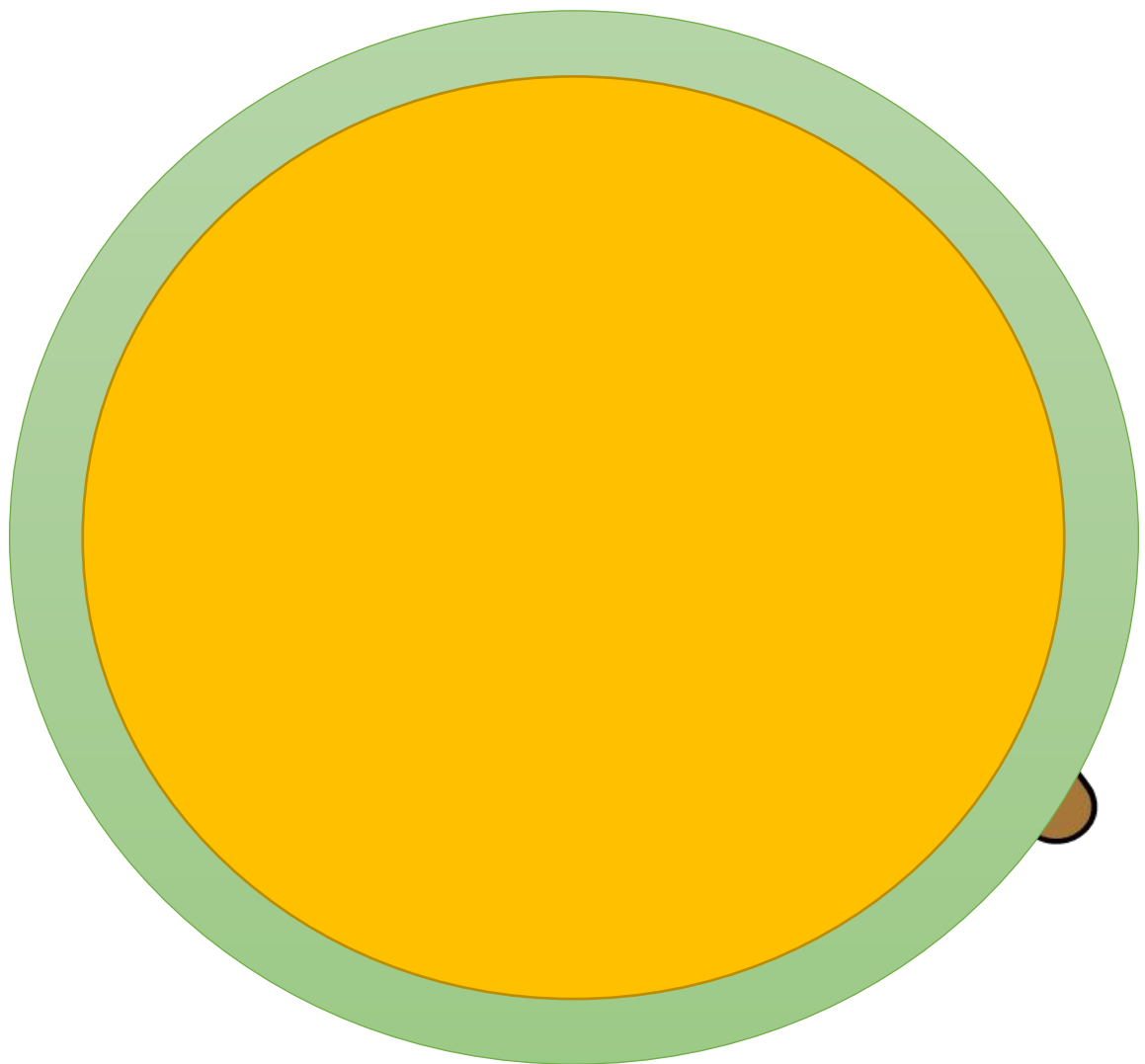



Essa material é um produto significativo para compreender o processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social, sobretudo pelo seu caráter didático pedagógico.

Percebemos que as professoras e os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo das classes de alfabetização, tem apresentado dificuldade em desenvolver atividades, ou mesmo planejar as atividades voltadas para alfabetização. Assim esse material, não se configura como um manual para os docentes, mas poderá ajudar a perceber as crianças que fazem parte do entorno das escolas.

Nesse sentido, o material ajudará entender que são as crianças em situação de vulnerabilidade social, quais as práticas de alfabetização e letramento podem ser desenvolvida com esse grupo e como o planejamento por meio das sequencias didáticas podem desenvolver o oral e o escrito.

CARACTERIZANDO AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE



A cartoon illustration of a woman with dark curly hair and purple glasses, wearing a grey blazer, white shirt, blue jeans, and red sneakers. She is standing in a classroom, looking thoughtful with her hand on her chin. A speech bubble points to her with text. In the background, there is a green chalkboard, a wooden desk with a chair, and a stack of books. A large number '9' is in the top right corner.

Quem são as crianças em situação de vulnerabilidade social? Como reconhecer uma criança é socialmente vulnerável?

VAMOS INICIAR DISCUTINDO SOBRE A VULNERABILIDADE SOCIAL

Segundo alguns autores, a vulnerabilidade social está ligada à pobreza, mas não se finda a ela, é uma questão multidimensional. Para Castro (2010), a pobreza se caracteriza como o não acesso ativo aos bens construídos pela sociedade e a não participar efetivamente da vida política. Já a vulnerabilidade social é entendida como “falta de ativos materiais e imateriais a que determinado indivíduo e/ou grupo está exposto a sofrer futuramente alterações bruscas e significativas em níveis de vida” (KAZTMAN, 2005 apud SILVA, 2007).

Carvalho e Lacerda (2010, p. 17) corroboram com esse pensamento e ainda acrescentam que a vulnerabilidade social remete “a uma condição de moradia e trabalho que não é apenas precária, como também fragiliza a capacidade de controlar as forças que determinam essa condição de vida e

A vulnerabilidade social se faz presente nos lugares em que o poder público chega de forma frágil, o que agrava a situação de homens, mulheres e crianças, em comunidades pobres ou em situação de risco. Os fatores que levam à situação de vulnerabilidade são múltiplos.

Para Monteiro (2011), a vulnerabilidade é compreendida a partir de diversos campos, como o econômico, o social ou cultural, a saúde e a educação. Assim, destaca que a vulnerabilidade social é um produto negativo, pois impede os sujeitos de se apropriarem de recursos simbólicos e materiais, ou mesmo de acesso à oportunidade.

Entre esses múltiplos fatores temos a educação, que ao longo das últimas décadas expandiu o acesso à escola pública, contudo, não forneceu a “efetiva democratização da educação” (CASTRO, 2010, p. 11), sobretudo nos bairros mais periféricos das grandes e pequenas cidades, principalmente, onde a saúde, a distribuição de renda, a assistência social e a educação chegam de forma mais precária.

Quem são os grupos mais vulneráveis?

Os grupos sociais mais vulneráveis são o conjunto da população situada na linha da pobreza, além dos indigentes. No entanto, os grupos mais vulneráveis não estão reduzidos apenas à situação de pobreza, mas a outras condicionalidades como ser negro, índio, mulher, nordestinos, trabalhadores rurais, crianças em situação de rua, maioria dos deficientes físicos, à situação socioeconômica e outros segmentos.

De fato, a economia é um fator de risco para a situação de vulnerabilidade social, pois tem impacto na vida dos sujeitos. Assim, as políticas públicas têm como desafio minimizar as mazelas entre esses grupos, pois a “Vulnerabilidade social como resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos” (VIGNOLI; FIGUEIREDO, 2001 apud



Precisamos destacar que a situação de VS está diretamente associada à pobreza e aos fatores econômicos, mas tem em seus determinantes, além da condição econômica, questões simbólicas como: etnia, gênero, orientação social. Esses fatores costumam ser chaves na qualidade de vida e inserção dos sujeitos aos diversos setores da sociedade.

Ser negro no contexto social brasileiro está ligado à situação de risco, o que converge à situação de vulnerabilidade. Para exemplificar, o número de pessoas que apresentam maior risco a violência são as negras, pois, segundo o Atlas da Violência no Brasil (2017), a “cada 100 pessoas que sofrem homicídio, 71 são negras”.

O que caracteriza uma criança em situação de vulnerabilidade social?

A garantia de acesso ao ambiente escolar é garantia de aprendizagem?

Como a questão da vulnerabilidade pode dificultar o processo de alfabetização?



Vamos iniciar pela última questão. A garantia de acesso ao ambiente escolar é garantia de aprendizagem?

O acesso ao ambiente escolar nem sempre é garantia de aprendizagem ou igualdade de condições entre os educandos. A primeira evidência está nos grandes índices de repetência e evasão. Segundo Castro (2010), a escola inclui mais agora, no entanto, também exclui, e essa exclusão tem atingido meninos e meninas mais vulneráveis – os mais pobres e com menos condições de se manter no interior da escola.

Para Freire (2006, p. 48), “não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhe condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender de responder aos desafios”. Assim, a escola não deve se isentar da realidade do educando e do seu entorno.

Para Castro e Regattieri (2009, p. 13),

“Não podemos persistir em práticas homogêneas que desconsideram as diferenças dos alunos e obrigam todos a se conformar a um modelo de aluno esperado. Além de não ser desejável é impossível. As diferenças linguísticas, culturais, étnicas, econômicas, físicas, etc. não podem ser convertidas em desigualdades de desempenho e oportunidade. Isso significa pensar em projetos político-pedagógicos, políticas e programas que contemplem a todos e cada um dos alunos - o que não impede que se pense em atendimentos e serviços diferenciados de acordo com suas necessidades.”

Precisamos que a educação não seja vista pelos educandos como uma obrigação, mas como um direito garantido, ou mesmo uma necessidade. É necessário que todos estejam mobilizados para desenvolver e adquirir uma educação de qualidade. O acesso ao ambiente escolar só será garantido no processo de aprendizagem dos educandos quando fizermos uma leitura positiva ou otimista dos educandos, e levar em consideração o que sabem e não seus erros.

Segundo Charlot (2000, p. 30), é necessário fazer

“uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, pergunta-se o que sabem (apesar de tudo), o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura promover.”

Conforme Charlot (2000), é buscarmos não diminuir, não apontar os erros e sim compreender o fato daquela criança não ter conseguido se apropriar da leitura e da escrita. Devemos desmistificar as narrativas que fazem de si, permeada pela incapacidade e das leituras negativas feitas por outros.

Sobre *como a questão da vulnerabilidade pode dificultar o processo de alfabetização?*

Podemos A leitura negativa tem sido uma das questões que dificultam o processo de alfabetização de crianças vulneráveis. Essa leitura negativa se justifica e se desenvolve pela *falta* e gera o *fracasso escolar*, a *exclusão* e a *falta de oportunidades*. E tudo isso é deslocado para os educandos que estão entre os grupos mais vulneráveis, pois a escola, em muitos casos, ainda trabalha com “mecanismo de reprodução social, na medida que converte desigualdades sociais em desigualdades educacionais” (CARVALHO; LACERDA, 2010, p.



Nogueira & Nogueira (2017, p. 80), destacam que apesar da democratização e o acesso aos sistemas escolares “público e gratuito”, continuará a ocorrer uma forte relação “entre desigualdade sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino”. Essas desigualdades continuaram a ocorrer, pois a escola continuará a valorizar os mais favorecidos, e desfavorecer os mais desfavorecidos.

FIQUE LIGADO

Outra questão que dificulta o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social é o desconhecimento sobre esse fator, tanto nos cursos de licenciatura, como nas instituições de ensino. Nossos profissionais não (re)conhecem a questão da vulnerabilidade, e quem são as crianças em situações mais vulneráveis no interior da escola.



Voltando, a questão inicial, “O que caracteriza uma criança em situação de vulnerabilidade social?”

Segundo Ferreira (2014, p. 58),

“São crianças oriundas de famílias desestruturadas, que tem pouco ou nenhum poder aquisitivo e vivem abaixo da linha de pobreza. Essas crianças ao entrarem na escola sentem-se fragilizadas, inseguras e emersas a incertezas e não pertencimento do ambiente em que vivem. Tal fato tem contribuído de forma significativa para o grande número de alunos com dificuldade na apropriação da língua materna - em situação de Fracasso Escolar”.

As crianças em situação de vulnerabilidade social têm mais dificuldade em permanecer na escola, pois, conforme ressaltam Carvalho e Lacerda (2010), existe uma correlação entre o desempenho escolar e a origem social dos educandos. E quando a escola tem como mecanismo a reprodução social, é ainda mais preocupante, pois repercute na exclusão e repetência. E quando a escola tem como mecanismo a reprodução social, é ainda mais



preocupante, pois repercute na exclusão e repetência.

21

Nesse sentido, Rojo (2009, p. 23) destaca que é primordial na atualidade enfrentarmos dois problemas: “evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e informação”; segundo a autora, temos denominado, ao longo das últimas décadas, de “melhoria da qualidade do ensino”.

Ainda permanecemos com índices alarmantes de insucesso escolar, haja vista que grande parte das instituições de ensino e os sujeitos que a compõem não estão abertos ao contorno geográfico e social das crianças, principalmente as mais vulneráveis (FREIRE, 2011). Para Santos (2007), a criança está inserida em dois planos de vulnerabilidade social, conforme a figura apresentada por Ferreira (2014). O primeiro é gerado pelo plano descendente, isto é, ligado às questões sociais e familiares as quais o indivíduo pertence. O outro faz referência ao plano estrutural, o

COMPLEMENTO

Os fatores sociais supracitados que envolvem a vida dos educandos não são os únicos empecilhos ou agravantes do processo de alfabetização, temos também a questão afetiva como fator de risco, verificado em pesquisas anteriores. Assim, observamos que as crianças em situação de vulnerabilidade social são desacreditadas pelas suas famílias e/ou mesmo pela escola (ou não têm incentivos), estão condenadas à situação de fracasso. Mas, mesmo em situação precária, ao serem atendidas pela escola, se sentem capazes e mobilizam a aprendizagem (VIGOTSKY, 2007).



Depois dessas informações, como trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade social?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO
MINI PROJETOS DE
LETRAMENTO: apresentação de
um procedimento



SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MINI PROJETOS DE LETRAMENTO: apresentação de um procedimento

As sequencias didáticas-SD são dispositivos facilitadores para a aprendizagem, e tem como proposito facilitar a organização pedagógica e dos conteúdos de forma interdisciplinar, promovendo o entendimento dos alunos face ao conteúdo estudado.

Anecleto (2018), considera que as SD se constituem em importantes eventos de letramento para o ensino da língua. Principalmente se consideramos que a organização didática é um elemento facilitador tanto para os professores e as professoras como para educandos. Isto é, as atividades promovidas não são compartimentadas, mas integradora no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao planejar com SD, estamos considerando “que todos os alunos podem e devem aprender a escrever diferentes tipos de texto e que isso é, sim, possível graças a um ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p 8).

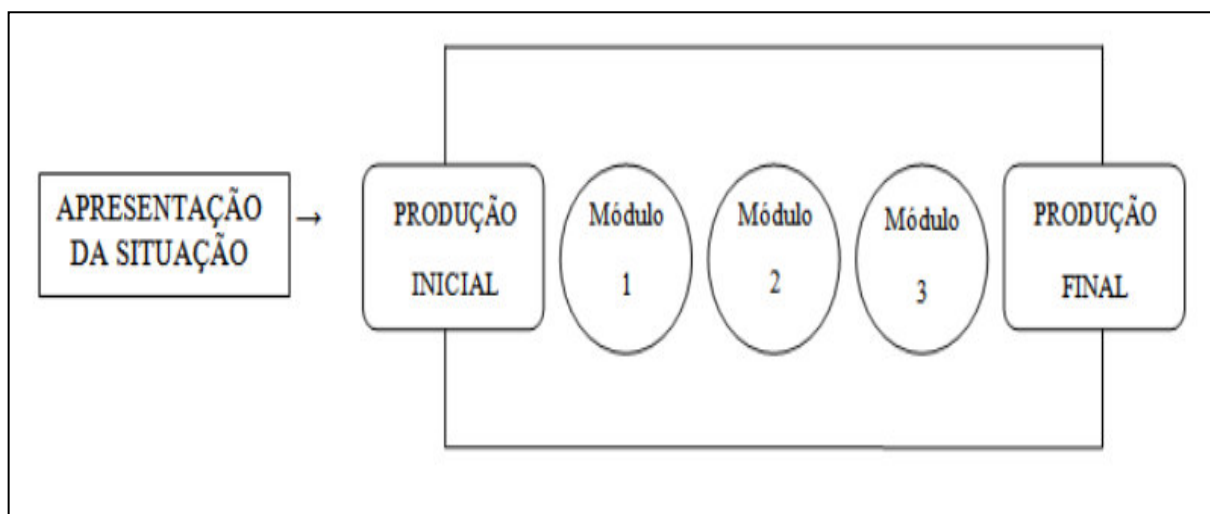
Pasquier e Dolz (1996, p 8), quando aponta que o planejamento por meio das SD são importantes por duas razões:

Em primeiro lugar, o termo “sequência” refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem: a série de atividades e exercícios segue uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados. Em segundo lugar, a qualificação “didática” tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência - aprender -, quanto a ação que o torna possível - ensinar.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as SD se caracteriza como um conjunto de atividades organizada pelos docentes e que tem como elemento principal a compreensão de um gênero textual

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), encontra-se estruturada, conforme a imagem a seguir

Figura 2: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83



Vamos entender que representa cada elemento na estrutura da Sequência Didática?

ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

É apresentar aos alunos o projeto que será desenvolvido na produção final. Esse primeiro momento é fundamental, pois a turma pode construir a representação em torno do gênero que será trabalhado

PRODUÇÃO INICIAL

Os alunos tentam elaborar um primeiro texto, oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmo e para os professores as representações que tem dessa atividade

MÓDULOS

Os módulos permitiram trabalhar os problemas em torno do gênero, isto é, concede aos educandos os dispositivos necessários para superar as problemáticas apresentadas da primeira produção. Sendo assim, é necessário para entender um gênero apresentar separadamente um a um os diversos elementos. De modo geral, para o desenvolvimento dos módulos, são necessários três elementos centrais: 1) trabalhar o problema em diferentes níveis; 2) variar as atividades e exercícios; e 3) capitalizar as aquisições.


PRODUÇÃO FINAL

O fechamento da SD “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Será na produção final que os educandos apontaram o que aprenderam em relação aos conteúdos apresentados e na produção do gênero.



As sequências didáticas podem ser consideradas mini projetos de letramento, à medida que partem de interesse real dos educandos, e principalmente quando envolve o uso da leitura e da escrita. Ou seja, no trabalho com “a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

As seqüências didáticas, podem ser entendidas como mini projetos, pois se constitui em prática social situada, a escrita é usada para atingir outros fins, além daqueles que só gera reprodução dos conteúdos formais "transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto" (KLEIMAN, 2000, p. 238).



A RELAÇÃO ENTRE A
SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A
ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL.

Porque usar o procedimento, com crianças vulneráveis

1 O procedimento garante as crianças, principalmente as que estão em situação mais vulneráveis, entender qual o sentido do que será abordado em sala de

Trabalha com textos sociais e não textos pré-fabricados que não dialogam com o universo das crianças.

2

3 Por facilitar a aprendizagem da linguagem oral e escrita pelas crianças, além de um instrumento importante para a organização didática dos

ATENÇÃO

Para o uso das sequências didáticas é fundamental saber que no processo de alfabetização, é necessário aliar o planejamento ao letramento situado. Pois coloca a criança em contato com textos verdadeiros, é trabalhar com o movimento dos saberes locais, experienciados no

COMPLEMENTO



No processo de alfabetização de crianças vulneráveis, podemos considerar que as práticas situadas de letramento se constituem como dispositivo importante na aquisição da linguagem escrita. Sendo assim, as práticas de letramento são situadas quando os objetivos propostos “serão diferentes segundo as características da situação”, isto é, o desenvolvimento da língua deverá ser conduzido de acordo com o contexto e uso social da escrita (KLEIMAN, 2005, p. 26).

A alfabetização a partir dessa perspectiva deve levar em consideração os envolvidos no processo (professor, alunos), a escola e sua localidade (o entorno, as famílias dos educandos), que gênero ou conteúdo será trabalhado (desenvolvimento e recursos) e quais as finalidades (objetivo e avaliação). Sendo assim, as práticas situadas devem construir relações de identidade e envolvimento.



Para Barton, Hamilton e Ivanic (2000), apontam que os letramentos são situados, em virtude dos universos locais e as particularidades dos sujeitos. Sobre essas questões Street (2003, p. 10-11), destaca:

Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas veem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em ideias médicas) para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre que letramento deve ser distribuído, e por quê. Assim sendo, a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social.

Nesse sentido, os Novos Estudos do Letramento (NEL) propõem que a cultura local seja inserida no contexto escolar, isto é, não desconsidera os saberes socialmente acumulados pela sociedade, mas também considera que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem tenham seus saberes considerados no contexto escolar.

Street (2003, p. 10), destaca que

[...] ao indicar o valor dos letramentos locais e ao auxiliar leitores e observadores a enxergar o que talvez tivessem deixado de ver antes, nos usos cotidianos do letramento por grupos marginalizados em ambientes tanto rurais quanto urbanos, podem parecer exacerbar esses usos locais em detrimento dos letramentos padronizados mais poderosos. Os desenvolvedores olham para esses letramentos locais como sendo simples práticas “folclóricas”, que precisarão ser substituídas para que o desenvolvimento possa avançar, e para que possa ser realizada a promessa de “progresso” - em saúde, empregos, direitos políticos etc.

No entanto, conforme ressalta o autor, os NEL em sua abordagem não se configura enquanto “folclórico”, ela envolve o compromisso com a transformação social – “que foi na verdade a raiz de seu engajamento” (STREET, 2003, p. 10). Assim sendo, os NEL compreendem e ressignificam a escrita, bem como os sentidos da língua nas pessoas.

Rojo (2009, p. 105), ao aborda os NEL destaca que os letramentos locais e vernaculares²², tem dado conta da diversidade dos saberes e práticas que não são valorizados pela escola. Hamilton (2002, p. 8), colabora com o pensamento de Rojo ao destacar que os letramentos que fazem parte do cotidiano dos educandos, os saberes trazidos da comunidade e da família são desvalorizados pelas instituições de ensino, isto é, “não contam como letramento ‘verdadeiro’”.

²² Barton, Hamilton e Ivanic (2000), compreendem os letramentos vernaculares como aqueles que fazem parte da experiência cotidiana e que são usados no contexto social situado.

Sendo assim, as práticas situadas devem levar em consideração todo o contexto que envolve a alfabetização e letramento, no sentido de possibilitar aos educandos compreender o porquê do conhecimento que está sendo abordado. As práticas escolares tem levado em consideração primordialmente os letramentos dominantes, deixando as crianças das classes populares em desvantagem.

Lahire (1995), aponta que o meio social é cruciais para o desenvolvimento das crianças, isto é, as regiões mais vulneráveis podem dificultar a aprendizagem, sobretudo, se desconsiderarmos a estrutura da escola e o ambiente social. Nesse sentido, não basta ensinar as crianças a ler e escrever, por meio de um processo mecânico, é preciso que entendam o uso do texto na sua dimensão social. Os letramentos dominantes não dão conta de desenvolver em contextos vulneráveis a linguagem escrita como prática social, pois são

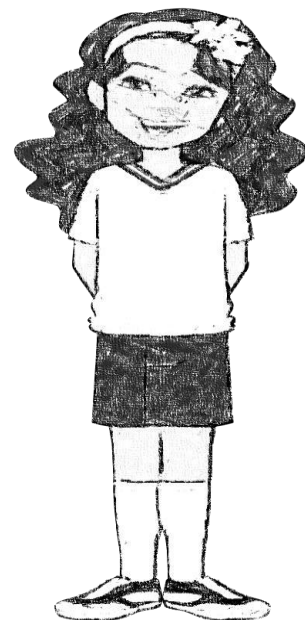
letramentos institucionalizados e padronizados, devem desse modo, ser aliados ao letramentos vernaculares.

Com isso, queremos destacar que o ensino de leitura e escrita no ambiente escolar devem permear o uso de elementos desconsiderados pela escola historicamente - os saberes da cultura local (MAUÉS, 2014). Se consideramos que as crianças dos meios populares chegam a escola com saberes que envolvem seu contexto social e familiar, poderemos mobilizar o processo de alfabetização de modo que não seja descontextualizado, e poderemos reconhecer, refletir e redirecionar as práticas educativas.

Street (2003) em seus escritos, também aponta dois modelos de letramentos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro aponta o letramento como uma realização individual, direcionando de forma



especifica no indivíduo e não no contexto social em que opera. O segundo considera o contexto social dos indivíduos e as transformações que vão surgindo ao longo da história. Para tanto, compreende que o letramento ideológico como: uma prática social; a escrita tem suas raízes na aprendizagem, identidade e existência dos sujeitos; não se deve apenas a cultura, mas a estrutura de poder na sociedade.



As aulas desenvolvidas de forma meramente expositivas e descontextualizados, não são significativas para as crianças, desse modo, precisamos desenvolver uma abordagem como prática situada de leitura e escrita. Isto é, precisamos que a alfabetização e letramento tome uma dimensão maior na escola e não limitar-se ao currículo. As crianças se envolvem muito mais,

quando são desafiadas a pensar no objeto de ensino e os saberes são contextualizados com a experiência local. Daí a importância do letramento situado no processo de alfabetização de crianças socialmente vulneráveis.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

As crianças encontram sentido nas aproximações que fazemos entre o conhecimento desenvolvido na escola e o desenvolvido no contexto social. No entanto, observamos que para isso acontecer é fundamental que o professor e a professora sejam vistos como sujeitos.

Dessa forma, para estimular mudanças nas práticas da alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social é necessário entender que o professor é suficientemente inteligente e pode promover mudanças significativas em sua prática, basta que no processo formação (inicial ou continuada) consiga fazer a relação entre teoria e prática, e entender seu campo de atuação.

Nesse sentido, recomendamos para professores (as) alfabetizadores (as), gestores, formadores de professores e a própria secretária de educação, alguns pontos fundamentais:

É fundamental no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, a afetividade e a compreensão de que não são depósitos de conhecimentos. Para isso, consideramos fundamental aliar a alfabetização, o letramento situado, pois considera todos os envolvidos no processo de ensino e o seu local;

Outro aspecto que vale ressaltar, diz respeito à formação de professores, pensando na maioria dos casos, sem levar em consideração as necessidades dos docentes. Dessa forma, destacamos que na formação do docente, seja entendida como ação reflexiva, seja por meio de práticas colaborativas, o professor ou a professora seja chamado/a para refletir sua

formação e os problemas que envolvem a escola;

Por fim, acreditamos que o processo educacional seja visto como atividade, aos moldes da Teoria da Atividade, isto é, professores e alunos vistos e entendidos como sujeitos; desse modo, suas necessidades podem ser atendidas (ensinar e aprender). No entanto, acreditamos que a organização do processo de ensino deva estar atrelada à realidade dos educandos, para isso a organização das sequências didáticas será uma forte aliada dos docentes.

REFERENCIAS

BAJARD, É. **Da esculta de texto à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.

BAGNO, Marcos; STUBBS Michael; GAGNÉ Gilles. **Língua Materna: letramento, variações e ensino.** São Paulo: Parábolas Editora, 2002.

BARTON, David. Literacy - an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

_____.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. Situated literacies. London: Routledge, 2000.

CARVALHO, Cynthia Paes de; LACERDA Patrícia Monteiro. **Vulnerabilidade, intersetorialidade e educação.** In: Vulnerabilidade Social e Educação. Salto para o futuro. Ano XX. Boletim 19- novembro de 2010.

CASTRO, Jane Margareth de. **Educação e pobreza: provocações ao debate.** In: Vulnerabilidade Social e Educação. Salto para o futuro. Ano XX. Boletim 19- novembro de 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria.** Porta Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____ (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004a.

MAUÉS, Júlia. **Letramento situado, travessias em narrativas docentes da Amazônia paraense**. Vitória: Anais II CONEL, 2014. Disponível em: <periodicos.ufes.br/conel/article/view/6481/4736> . Acessado em: janeiro de 2017.

SILVA, Algéria Varela da. **Vulnerabilidade social e suas consequências: o contexto educacional da juventude na região metropolitana de natal**. Maceió: UFAL, 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf>>. Acessado em: 22 de fevereiro de 2013.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação para concessão de pesquisa de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) _____


Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, ____ / ____ / ____


Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – Autorização para a pesquisa

EDUCAR



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Senhor(a) Gestor(a) da U.E.B. Raimundo Chaves

Autorizamos o(a) estudante Matália Ribeiro Jansen
do Curso PPGEEB
da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
proceder pesquisa de campo nesta unidade de ensino, no
turno matutino período de 26/02/2018 à 28/01/2019

São Luís, 31 de Januário de 2019.

Atenciosamente,

Maria de Jesus Gaspar Leite
Secretária Adjunta de Ensino
Matricula nº 32107-1

ANEXO C – Planejamento da docente antes da intervenção

Matemática - Números naturais 2019, 11
Comparar
objetos: dezenas e unidades
menor que.
- menor que, maior que.
- superior e inferior a 10

A aula iniciará com os números naturais de 0 a 9, e será pedido aos alunos que representem e nomeiem as quantidades.
Essas atividades serão feitas em folha, onde será possível estabelecer relação número e quantidade.
Atividade na folha (escrita).
Material dividido para maior de quantidade, identificação dos

Ata. Relatores: Annyes, Laryssa.
Será trabalhada uma brincadeira de batata quente, onde será usado uma bola com os valores e cordão com um furo e um fio de um cordão de um furo em um furo cada um na forma um círculo.

lista que precisa ser construída a partir das palavras com a partícula inicial dos alunos, essa lista estaria em ordem alfabética e precisaria ser reconhecida pelo aluno essa organização.

- atividades escritas na folha
- Alvo escrito no caderno.

Geografia: Imbuídas

É necessário um momento de conversa sobre: "que os alunos entendem por produção? Também quais produções podemos ter? E para produzir uma produção sobre o que é produção?"

- atividades em folha.