

# REFLEXÃO SOBRE ALGUNS LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO VOLTADA AOS INTERESSES DA CRIANÇA

Adriana B. de Alencar Milhomem<sup>1</sup>

## RESUMO

A partir do trabalho com magistério, em uma turma B (segundo ano), de uma escola municipal de Goiânia, este trabalho se propõe a discutir os obstáculos observados, para uma prática pedagógica de alfabetização, que garanta à criança o direito à voz e que respeite sua condição de ser também, criadora de cultura: ela brinca. A literatura especializada aponta, que as nossas escolas ainda não têm conseguido dar abertura e condições reais de atendimento aos seus interesses: de produzir cultura, prevendo em suas propostas, tempo e espaço para levar a sério suas perguntas. Sendo assim, dialogando com autores que discutem o tema, fizemos uma análise qualitativa: do planejamento anual, caderno de plano, registros avaliativos das aulas, Proposta Político Pedagógica (PPP) da escola e relato da própria vivência, enquanto professora de um agrupamento de turma B. Percebemos que existem sim, muitos fatores que contribuem para impedir um currículo legitimamente negociado, e estão diretamente relacionados às práticas de gestão e às definições de prioridades. E destacamos sob uma perspectiva prescritiva de currículo: uma cultura escolar definida por muitos eventos e datas comemorativas; somadas às demais atividades de cunho burocrático (provas, avaliações de sistema, Prova Brasil, etc.), eventos da SME e passeios programados pouco articulados ao contexto de sala. Como consequência, o excesso de atividades impede: a avaliação contínua e sistemática de cada proposta e o repensar, o discutir, o retomar e o redirecionar de vários aspectos; justamente por não haver tempo para que todos se ouçam e para pesquisas sobre o que interessa aos alunos. A perspectiva de padronização, controle, visão hierárquica e dicotômica é o que ainda se destaca no foco da maior parte das ações. Mas é notório que as tentativas de garantia desse direito, faz diferença na formação dos alunos, que vão se mostrando mais autônomos e críticos. Portanto, nosso desafio é abandonar práticas costumeiras e priorizar a construção de uma nova cultura escolar totalmente articulada às experiências vividas em sala.

Palavras-chave: alfabetização, currículo, práticas pedagógicas

## JUSTIFICATIVA

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) está promovendo discussões variadas que subsidiem de forma democrática, a reescrita da Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Dentre estas discussões citamos audiências públicas, seminários, Grupos de Trabalho e constituição de Comissão de vários profissionais de educação, que atuam em diferentes lugares da SME. Fui participante da Comissão de profissionais responsáveis pela reescrita da proposta, através do eixo de Alfabetização, pela Portaria SME

---

<sup>1</sup> Pedagoga/ Especialista em Libras  
Professora da Educação Básica- Ciclo I/ Secretaria Municipal de Educação de Goiânia  
Escola Rotary Goiânia Oeste  
Email: abamilhomem@gmail.com

Nº 044, de 17 de setembro de 2014. E como professora do ciclo I, me propus a analisar minha pedagógica e minha vivência escolar, a partir da literatura discutida nas reuniões da comissão, que aconteceram entre agosto e novembro de 2014. Essa análise foi parcialmente apresentada em forma de pôster, no I Encontro dos Profissionais do Ciclo: Pressupostos Teóricos para a Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental da Infância e Adolescência, cujo objetivo foi o de reafirmar os princípios teóricos e metodológicos que norteiam a Proposta Político-Pedagógica da SME. Dentre os aspectos discutidos, procurei perceber as possibilidades e os obstáculos observados, para uma prática pedagógica de alfabetização, que garanta à criança o direito à voz e que respeite sua condição de ser também, criadora de cultura, pois ela brinca. E isto, na perspectiva da organização dos tempos e espaços da sala de aula e as interações com toda a escola e com os documentos oficiais que norteiam o currículo.

## OBJETIVOS

- Descrever alguns processos referentes às ações pedagógicas em uma turma B, de uma escola pública da Prefeitura de Goiânia: como as formas de planejamento e avaliação;
- Analisar esses processos de forma qualitativa, através dos registros pedagógicos e documentos escolares e caracterizá-los, observando as concepções de currículo que os norteiam: prescrição ou espaço de construção, produção de cultura, mediação e negociação;
- Dialogar com a literatura especializada sobre a questão de nossas escolas ainda não conseguirem dar abertura e condições reais de atendimento aos interesses da criança: de produzir cultura, prevendo em suas propostas, tempo e espaço para levar a sério suas perguntas;
- Perceber fatores presentes na organização escolar que contribuem para impedir ou promover um currículo legitimamente negociado.

## PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Realizei uma análise qualitativa das ações pedagógicas descritas no: no planejamento anual, caderno de plano, registros avaliativos das aulas, Proposta Político Pedagógica (PPP) e relato da minha vivência enquanto professora de um agrupamento de turma B (segundo ano),

a partir dos autores que discutem o tema e conseguimos elencar alguns fatores que estão contribuindo para um currículo articulado às vivências de sala e os que ainda contribuem para uma perspectiva prescritiva de currículo.

Nessa realidade escolar, as ações pedagógicas são desenvolvidas a partir de um planejamento anual, que dialoga com as Diretrizes Curriculares para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (2006) e com o Projeto Político Pedagógico da própria escola. Este planejamento pedagógico se mostra como norteador do currículo e se caracteriza por prescrever objetivos e conteúdos; porém, de forma flexível, por admitir alterações em função da realidade escolar .

No início do ano são feitos diagnósticos dos conhecimentos e capacidades das crianças, com foco na leitura, escrita e conhecimentos básicos de matemática. Este diagnóstico definirá o mapeamento dos alunos por nível de aprendizagem, exigido pela SME. E também está sendo utilizado nas atividades de fornecimento de informações de turma do PNAIC (Pacto Nacional Nacional de Alfabetização na Idade Certa). E orientará os planejamentos específicos aos alunos que apresentam defasagem na aprendizagem: reagrupamento em outra turma, por três meses e atendimentos semanais em pequenos grupos, além de encaminhamentos ao CMAI (Centro Municipal de Apoio à Inclusão).

O diagnóstico também envolve conhecer os alunos para além dos conhecimentos de leitura e escrita e operações básicas matemáticas. Refere-se a promover a aproximação entre alunos e professora e alunos e alunos, através de atividades lúdicas e rodas de conversa, que permitem um certo conhecimento das preferências dos alunos. Dessa forma, são pensadas as atividades seguintes.

Observamos que ao decorrer do ano, os alunos vão apresentando um maior repertório de perguntas e vão tornando-se mais participantes e direcionando os estudos. E nesse contexto, a professora é quem decide, levando em consideração, à medida do possível, as sugestões dos alunos. Algumas coisas são negociadas, mas a maior para a maior parte, já existe uma pré-definição de horários, atividades e eventos.

## BASE CONCEITUAL

Sampaio, propõem vários questionamentos acerca do trabalho pedagógico e seus sentidos. Dentre eles ela questiona: *“Mas, como realizar, cotidianamente, práticas pedagógicas que garantam às crianças, nesse processo, o lugar de atoras e autoras? De que maneira se*

*podem abrir possibilidades para a legitimação de sua efetiva participação no processo de aprendizagemensino?”* (SAMPAIO, p.110, 2012). Pois, afirma que “*conversar, ouvir e dialogar com as crianças provoca a prática de um currículo referendado por perguntas e curiosidade por saber o ainda não sabido*”.(idem, p.111) E isto permite ir além do currículo já prescrito, e praticar um currículo definido coletivamente e que realmente esteja articulado às experiências da sala. E nesse sentido, as indagações infantis, são levadas a sério, pois são constitutivas do processo de aprenderensinar.

Arroyo (2011, p.189), também discute as consequências do currículo unicamente prescritivo, e aponta como essas formas de estruturação escolar, são violentas aos processos de desenvolvimento pleno e como não respeitam a especificidade de seus tempos de aprender, de socialização, de descoberta e de ação. Negando o tempo da infância, acelerando a vida adulta, reduzindo a formação ao domínio de habilidades instrumentais.

E a respeito da cultura infantil, Kramer (2007) destacará primeiramente, que a história humana só existe porque o homem tem infância. E que a singularidade da criança reside na condição de que a criança cria cultura, brinca. Isto as caracteriza. Nesse sentido Nascimento (2007) questiona se nossas escolas têm garantido as condições para que elas produzam cultura, prevendo em suas propostas, tempo e espaço para criar? Suas vozes são ouvidas ou caladas? Existe abertura a todos os seus interesses? E os temas abordados? E os evitados?

## CONCLUSÃO

Percebemos através da análise, que existem sim, muitos fatores que contribuem para impedir um currículo legitimamente negociado, e estão diretamente relacionados às práticas de gestão e às definições de prioridades.

Os quais, sob uma perspectiva prescritiva de currículo, se referem: a uma cultura escolar definida por muitos eventos e datas comemorativas; somadas às demais atividades de cunho burocrático (provas, avaliações de sistema, Prova Brasil, etc.), eventos da SME e passeios programados pouco articulados ao contexto de sala.

Como consequência, o excesso de atividades impede: a avaliação contínua e sistemática de cada proposta e o repensar, o discutir, o retomar e o redirecionar de vários aspectos; justamente por não haver tempo para que todos se ouçam e para as pesquisas sobre o que interessa aos alunos e professores.

Como contribuições favoráveis, identificamos que as tentativas de garantia desse direito, faz diferença na formação dos alunos, que vão se mostrando mais autônomos e críticos: as rodas de conversas para promover o diálogo e negociação de regras e atividades, brincadeiras sugeridas pelas crianças, socialização da própria produção, variadas e semanais atividades lúdicas que vão desde jogos de tabuleiros a banhos de mangueira, por exemplo.

Sendo assim, a perspectiva de padronização, controle, visão hierárquica e dicotômica é o que ainda se destaca no foco da maior parte das ações.

Portanto, nosso desafio é abandonar práticas costumeiras e priorizar a construção de uma nova cultura escolar mais articulada às experiências vividas em sala e repensar a dinâmica pedagógica também em seus tempos e espaços.

E principalmente sob uma perspectiva de rede, porquanto esta, se constitui segundo a literatura, uma realidade ainda predominante nas escolas públicas brasileiras. Além de que, a dinâmica escolar também se articula às diretrizes da SME.

E nessa direção, ainda citamos Arroyo, que nos leva a refletir que esse reconhecimento do direito à infância nos leva a questão radical sobre como “*conformar uma organização-estrutura que garanta esse direito*”. Sendo preciso dedicar dias de estudo, criar pautas de trabalho que “*inventam os educadoras (es) da infância*”, para pensar as “*intervenções que tentam configurar o tempo, o espaço, o ordenamento, a estrutura específicos da educação da infância*”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. O direito da infância e territórios públicos. In: **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2007.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.44, de 17 de setembro de 2014. Constitui a Comissão responsável pela Reescrita da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.** Goiânia: SME, 2006.

NASCIMENTO, Anelise M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2007.

SAMPAIO, Carmen Sanches ; Ribeiro, Tiago ; HELAL, Igor . A participação de crianças na aprendizagemensino da leitura e da escrita: experiência, alteridade, diferença(s) e dialogicidade como constitutivos desse processo. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, v. 01, p. 106-121, 2012.