**DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA – O ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Midiã Izlia Praxedes dos Santos¹-

Aluna do POSENSINO/UERN-midin\_ps@hotmail.com

Iure Coutre Gurgel²-

Professor do Departamento de educação do CAP/UERN-yurecoutre@yahoo.com.br

**RESUMO :** No presente artigo propomos, a partir da observação em uma escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, analisar como têm sido comtemplados no currículo da escola os direitos de Aprendizagem em Língua portuguesa e consequentemente, como tem sido organizado o espaço/tempo escolar para a realização de atividades visando a construção de habilidades leitoras e escritoras dos estudantes do 1° ao 3° ano do Ensino Fundamental. A metodologia que estruturou nossa pesquisa é de caráter qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e observação. Destacamos que foi realizado o estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, dos planos de aula, bimestrais e anuais, ao mesmo, tempo foi realizada observação do dia a dia da escola e entrevistas com os educadores. A pesquisa bibliográfica esteve presente em todo o processo, em que contribuíram Brasil (2012), os cadernos de estudos do PNAIC como subsídios teóricos, Soares (2014), com importantes reflexões sobre alfabetização e letramento, Nóvoa (2007), sobre a organização curricular da escola no contexto atual de rápidas mudanças pragmáticas e Charlot (2013), refletindo sobre a relação que a escola estabelece com a construção dos saberes e seu papel em tempos de universalização do ensino. Constatamos que a escola apresenta um planejamento bem estruturado, com todos os processos essenciais para o fazer pedagógico em consonância com o que diz os documentos oficiais que regem a Educação Nacional, o currículo escolar apresenta definição em relação aos direitos de aprendizagem em língua portuguesa, além de orientações de como trabalhá-los em sala de aula, todavia, na observação do cotidiano escolar e da rotina, verificamos que o tempo destinado para atividades de alfabetização é mínimo e insuficiente para a construção de habilidades leitoras e escritoras, principalmente quando levarmos em consideração o número elevado de alunos com dificuldades em alfabetização presentes na escola.

**Palavras-chave:** Direitos de Aprendizagem. Alfabetização. Currículo.

**INTRODUÇÃO**

Os altos índices de analfabetismo ainda preocupam o sistema educacional brasileiro. Crianças se encontram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem o domínio de habilidades básicas de leitura e escrita, chegando aos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentando analfabetismo funcional ou, na pior das hipóteses, analfabetos. Os estudos sobre a temática não se esgotam, neles, são tomados vários enfoques, diagnosticados possíveis vilões para tal fracasso e ainda, apontados inúmeros caminhos para uma política de alfabetização.

Em nossa pesquisa, buscamos as contribuições de Soares (2014), com importantes reflexões sobre a aprendizagem da língua escrita, Nóvoa (2007), analisa o papel da escola, a

elaboração de seu currículo no contexto atual de mudanças aceleradas de concepções. Charlot (2013) faz análises contundentes da escola e sua relação com o saber e o seu fazer pedagógico. Fez-se igualmente necessário um estudo dos documentos oficiais tais como BNCC, LDB 9.394/96 e livros do PNAIC – Educação Infantil. A metodologia para a construção do presente trabalho é de abordagem qualitativa e se deu através de pesquisa bibliográfica, observação de aulas e entrevistas.

É preciso (re)pensarmos frequentemente enquanto professores, sobre quais os direitos de aprendizagens estão sendo garantidos aos nossos educandos? O que o meu aluno está aprendendo? Como temos estruturado o nosso tempo didático em sala de aula para a operacionalização das atividades? Enfim, torna-se relevante refletirmos sobre estas questões afim de que possamos melhorar os índices de aprendizagem e assim, contribuirmos com a construção de uma educação pública de qualidade.

O presente trabalho busca, através de análise de vivências de uma escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças em fase de alfabetização, identificar quais principais obstáculos a escola enfrenta nesse processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a forma como a escola organiza seu currículo para a garantia de que as crianças tenham de fato, acesso aos direitos de aprendizagem em língua portuguesa.

A presente pesquisa corrobora com a compreensão de como o currículo vivo, aquele que se manifesta no fazer pedagógico e foge, muitas vezes, aos limites do que é documentado, interfere no processo ensino-aprendizagem, contradizendo o dito e redigido no âmbito do planejar docente.

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS**

É urgente para países como o Brasil, que há muitos anos aponta como promessa de potência econômica, investir nas áreas da ciência, educação e mais especificamente, vencer os altos índices de analfabetismo. O Ministério da Educação-MEC ao longo dos anos, em diferentes gestões, tem investido em programas de combate ao analfabetismo, destinado a jovens e adultos, tais como, Brasil Alfabetizado (2003), e em programas de formação de professores alfabetizadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tais como o mais recente, O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTE – PNAIC (2012).

Há ainda projetos lançados por ONGs, tais como o Alfabetização Solidária (1997). Mudanças nos ciclos de alfabetização, na organização idade/série, como o ensino fundamental

de nove anos, divisão das séries iniciais do Ensino Fundamental em ciclos – ciclo de alfabetização e ciclo de sistematização – foram pensadas para vencer defasagem de idade e aprendizagem da língua escrita.

Atualmente, com a reformulação da BNCC, uma nova mudança, dentre tantas presentes no documento foi implantada na organização dos ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental - a alfabetização, antes estipulada para até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3° ano do ensino fundamental, a criança deveria estar alfabetizada, sofre agora um “encurtamento”, a criança deve estar alfabetizada até os sete anos de idade, correspondente ao 2° ano do ensino fundamental. Como consequência ainda dessa mudança, o PNAIC passa agora a formar professores alfabetizadores, também, os professores de pré-escola – Educação Infantil.

Nessa trama de mudanças, há o debate/embate, sobre qual a idade ideal para se ensinar a ler e a escrever. De um lado, estão os estudiosos que defendem a alfabetização ainda na educação infantil. Estes teóricos criticam o fato de ainda se acreditar que existe uma idade ideal para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma faixa etária onde as crianças estão motora e cognitivamente preparadas para aquisição das habilidades leitoras, eles defendem que a aquisição de habilidades leitoras se dá de forma natural com o acesso da criança desde a tenra idade, com materiais escritos. Soares (2009, p.8), ressalta:

No entanto, já no início dos anos 1980, Emília Ferreiro, em seu livro Reflexões sobre alfabetização (Ferreiro, 1985), criticava o falso pressuposto que subjaz à determinação de idade e série de escolaridade para que a criança tenha acesso à língua escrita: o pressuposto de que os adultos é que decidem quando esse acesso pode ser permitido. Pressuposto falso, porque, nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita - umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem - muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil.

Na outra direção, temos os teóricos que são contrários a alfabetização na Educação Infantil, vista como prática precoce e com consequências negativas para o desenvolvimento global da criança em fase pré-escolar. Lemle (1998), produziu obra qual expõe pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita entre as crianças, na obra a mesma autora considera a Educação Infantil como etapa de ensino no qual essas habilidades serão construídas para, só depois, iniciar o processo de alfabetização de fato. Lemle (1998) pontua as cinco capacidades a serem adquiridas pelas crianças em fase pré-escolar: ideia de símbolo, discriminação das formas das letras do alfabeto, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade palavra, e organização da página escrita.

A etapa da Educação Infantil, já vivenciou e superou em sua história, momentos em que as políticas educacionais a colocaram na incumbência de sanar problemas que diziam respeito ao assistencialismo, e ao mesmo tempo, superou o seu caráter de educação compensatória e preparatória para a vida escolar. A Educação Infantil é o espaço de cuidar, educar, brincar e desenvolver-se amplamente e integralmente, ao mesmo tempo em que se respeita as especificidades do ser criança nessa fase. É preciso analisar com cautela as consequências de uma exigência cada vez mais precoce das crianças no aprendizado da língua escrita, e mais ainda, averiguar as causas e problemas pedagógicos que a escola e Ensino Fundamental enfrenta no que concerne a garantia do direito da criança aprender a ler e escrever.

**UM NOVO OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DE SE ALFABETIZAR –LETRANDO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Hoje, encontra-se bastante difundida a ideia de que, não basta alfabetizar de forma mecânica, em um ato puro e simples de codificação e decodificação da língua escrita, mas, faz-se necessária a construção de sentido do ato de ler e escrever. O aluno, a aluna, deve compreender que todo o material escrito existente no mundo em que está inserido é apresentado em diferentes suportes, possui uma intencionalidade, uma função, por sua vez, a professora e o professor alfabetizador deve pautar sua prática nessas vivências e experiências reais de leitura e escrita. Soares (2014, p.36), exemplifica as novas concepções de usuários competentes da língua escrita:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ler letrado. [...] Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Está posto, mais um desafio para os professores alfabetizadores, que vem de uma cultura que, por muito tempo, priorizou o uso das cartilhas, do ensino da língua escrita de forma mecânica. Que, se por um lado, alfabetizava, criava-se um outro problema, o analfabetismo funcional.

Vale frisar que essa nova compreensão de alfabetização, trouxe para o campo educacional um grande embate que persiste ainda hoje, a questão do método adequado de ensinar. No entanto, Soares (2015), chama a atenção para o fato de que, o ensino da língua

escrita não comporta, em sua complexidade, a eleição de um único método como o método mais eficaz, ou como a receita mágica. Ao contrário, durante o processo de alfabetização, a riqueza dos diferentes métodos pode trazer suas contribuições nas diferentes etapas de alfabetização e de acordo com as finalidades pedagógicas. A criança torna-se o centro do processo e não mais o método. As aprendizagens que a criança está construindo, os caminhos que ela percorre na aprendizagem da língua escrita passam a nortear de forma reflexiva o trabalho do professor e não o contrário. Soares (2015, p. 89) elucida:

Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los.

No entanto, vale abrir parênteses para uma problemática surgida com a inserção do termo letramento, no vocabulário, nas teorias e nas práticas pedagógicas. Uma verdadeira confusão, principalmente da má interpretação das teorias construtivistas e de teóricos que estudaram com afinco a construção da compreensão da língua escrita, em obras como as de Ferreiro (1986). Acreditou-se – e a crença ainda persiste por alguns – que os métodos de alfabetização deveriam ser abolidos, pois remetia ao tradicional e se remetia ao tradicional, significavam métodos ultrapassados, ineficazes. Mendonça e Mendonça (2011, p. 43), analisa tal equívoco e ressaltam:

O equívoco que se configura na exclusão da experiência silábica do professor parece ser fruto de algumas orientações pedagógicas, surgidas no afã de combater as atividades mecanicistas herdadas das cartilhas, à revelia da própria obra de Emília Ferreiro que não oferece elementos para fundamentar tal exigência, mas sim esclarece que a criança pensa, raciocina, inventa, buscando compreender a natureza desse objeto cultural – a escrita – em um processo dinâmico em constante construção de sistemas interpretativos.

Abandonou-se assim, uma prática fundamental para a aprendizagem da língua escrita, que é a da compreensão de que a língua escrita permanece um código, e que esse código, precisa ser codificado e decodificado pela criança. O nosso sistema linguístico é grafofônico, onde as palavras são compostas por partículas – grafemas – e cada grafema corresponde a um fonema que juntando-se a outro dá origem a palavras, sentenças, textos. Como apontam Leal e Guedes-Pinto (2012, p. 16):

Para muitos pesquisadores e educadores, qualquer trabalho sistemático de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita caracterizaria um trabalho tradicional. Desse modo, como apontou Soares (2003), muitos professores deixaram de dedicar tempo a ajudar as crianças a refletir e compreender a lógica do sistema de escrita.

Ao mesmo tempo, acreditou-se no espontaneísmo da aprendizagem da língua escrita, uma postura ingênua de que, bastava apresentar, cotidianamente, textos de diferentes gêneros e em diferentes suportes, que a criança apreenderia, sem a devida reflexão da construção grafofônica, o Sistema de Escrita Alfabética. Atividades de letramento, passaram a substituir atividades de alfabetização. Como enfatizam Mendonça e Mendonça (2011, p. 36):

Entretanto, a má interpretação dessa proposta levou a equívocos como a exclusão de conteúdos específicos da alfabetização (discriminação entre letras e sons, análise e síntese de palavras e sílabas etc.) em detrimento de práticas que valorizam apenas a função social da escrita. As consequências desse equívoco têm sido apontadas por diferentes pesquisas que vêm mostrando o fracasso da alfabetização, assim é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam realmente alfabetizadas e letradas em nosso país.

As consequências das interpretações equivocadas de trabalhos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, e ainda, concepções distorcidas dos processos de ensino e aprendizagem, são muitas vezes, um trabalho infrutífero e irrefletido, com meras repetições de expressões retiradas do contexto de uma obra e de uma teoria minuciosamente elaborada na práxis com a prática, fruto de pesquisa igualmente minuciosa e séria. O professor se esforça por não ser “tradicional”, mas também não consegue situar-se em práticas verdadeiramente construtivistas.

**INVESTIGANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O CURRÍCULO ESCOLAR E A ALFABETIZAÇÃO**

Segundo dados levantados pelo MEC em 2016, mais da metade dos alunos matriculados no 3° ano do Ensino Fundamental, apresentaram nível insuficiente de leitura e escrita. Isso significa que os estudantes avaliados pela ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização, aplicada ao final do ano letivo de 2016, não conseguiam compreender o que liam ou mesmo identificar gênero e função de um determinado texto.

Para entendermos esses resultados, precisamos adentrar nas salas de aula e entendermos como se dão as práticas de alfabetização, as estruturas das instituições de ensino, o ambiente pedagógico, a formação dos professores e, igualmente, suas condições de trabalho. Para isso, fomos investigar uma escola pública, da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, situada no município de Janduís.

Hoje, entendemos a avaliação como, não apenas etapa final do processo ensino e aprendizagem, onde se avalia o que o aluno aprendeu, o classifica através de uma nota e o reprova, ou não. A avaliação é entendida como instrumento pedagógico, que norteia a prática pedagógica do início do processo até o seu final. Avalia-se para planejar, avalia-se para intervir, mediar conduzir a prática docente.

No entanto, nem sempre a escola tem essa compreensão e quando está presente no seu discurso cotidiano ou no Projeto Político Pedagógico, ela não se faz presente em sua prática. Todos os anos, são aplicadas nas escolas avaliações de larga escala que verificam o nível de alfabetização e letramento de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Temos a Provinha Brasil, aplicada nas turmas do 2° ano, a ANA, aplicada no 3° ano do Ensino Fundamental e Prova Brasil, aplicada no 5° ano do Ensino Fundamental. Os dados das avaliações são divulgados no ano seguinte, cabendo a escola, analisá-los e pensar em projetos de intervenção, para superar os índices negativos apresentados. Na escola pesquisada em questão, ao questionarmos a respeito de como a escola intervém a partir das avaliações, o relato de professores foi de que, “no planejamento pedagógico, antes de se iniciar o ano letivo, os dados são expostos em reunião, há uma discussão superficial e não há um planejamento, ou projeto de intervenção voltado para trabalhar com os dados.”

**ANÁLISE DO DISCURSO DOS DOCENTES**

Em um segundo questionamento, constatou-se que a maior parte dos projetos pedagógicos ou sequências didáticas propostas pela escola, estão pautados em datas comemorativas. Como descreve a professora, “dentro destas datas comemorativas, se extraem atividades de alfabetização.” O que na realidade, conversando com alguns professores da instituição, constatamos que o que se realiza são “pseudoprojetos”, pois os mesmos, nunca partem de uma problemática escolar, não consistem em projetos de intervenção e não são construídos coletivamente, são apresentados já prontos pela coordenação e que, muitas vezes, são projetos que foram aplicados em outras escolas.

Todavia, ao lermos o Projeto Político Pedagógico da escola, planos anuais de curso, bimestrais e planos de aula, constatamos em seus textos a definição dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, bem como das demais disciplinas, orientações para o

desenvolvimento desses direitos no cotidiano de sala de aula, mas, na prática, o que são desenvolvidos, como mencionado anteriormente, são atividades baseadas em temas de acordo com datas comemorativas. Não são práticas reprovadas, pelo contrário, as datas comemorativas contemplam a valorização da cultura local ou nacional, importante para a construção identitária e da solidariedade e tolerância. O que se crítica é fato destes temas se tornarem centro de todo fazer pedagógico escolar, deixando em segundo plano atividades que contemplem os principais problemas de ensino-aprendizagem.

Observamos que esta prática é recorrente em muitas escolas, uma prática carente de reflexões, pois, muitas destas datas são trabalhadas ainda de forma acrítica, e com forte apelo e estímulo ao consumo, como são a páscoa e seus ovos de chocolate, dia das mães e dos pais com os presentes, as festas natalinas com Papai Noel e o forte apelo consumista. Muitas vezes, o plano anual de curso de cada ano sequer foi elaborado, o Projeto Político Pedagógico não se encontra atualizado, mas o calendário com suas respectivas datas comemorativas marcadas para serem trabalhadas, é o primeiro a ser distribuído no início do ano letivo.

Ainda em conversa com corpo docente, a escola não promove discussões para compartilhar ideias de alfabetização e letramento, ou discutir métodos de alfabetização. Embora haja muita cobrança do professor para apresentar resultados no fim do ano, a instituição em si, não está organizada para pensar conjuntamente, em ações e metas para curto, médio e longo prazo, que garantam a alfabetização de todas as crianças na idade certa.

Ao adentrarmos na escola no período de abril, vemos a escola mergulhada em atividades voltadas para a execução do miniprojeto de páscoa. Não é necessário dizer que, apesar de a constituição garantir um Estado laico e a LDB (9.394/96) garantir que as aulas de ensino religioso sejam ministradas de forma a respeitar as diferentes manifestações e crenças religiosas em nosso país e seja abolida qualquer forma de proselitismo, o que observamos nesses momentos de abordagem de datas religiosas, as aulas serem transformadas em verdadeiros momentos de catecismo, onde, a religião católica, tomada por maior parte dos educadores, se mantém como exclusiva na abordagem dos conteúdos.

E ainda, a transmissão, inculcação de preceitos e dogmas religiosos e característicos das celebrações pascais, tomam o centro das atividades e objetivos das aprendizagens a serem alcançadas. As atividades de alfabetização entram como segundo plano, como observados em algumas aulas nas turmas de alfabetização. Com listas de nomes de símbolos pascais, produção de acrósticos com o principal nome da celebração pascal: JESUS, dentre outras atividades. O tempo para atividades alfabetizadoras é mínimo. A escola perde o foco do que de fato é de

direito a criança aprender para avançar, progredir em suas aprendizagens, para dar lugar a práticas ainda arcaicas de “produzir” saberes, criando um currículo aquém de suas reais necessidades.

Ao analisar o número de crianças alfabetizadas em cada turma, constatamos que em sua maioria, do 1° ao 5° ano, em cada turma, apenas metade dos alunos encontram-se alfabetizados. A escola não realiza nenhum trabalho em específico para auxiliar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, até por não ter autonomia pedagógica e financeira para oferecer aulas de reforço gratuitas aos alunos. Apesar da escola ser contemplada com o programa Novo Mais Educação, que oferece no contraturno, aulas de língua portuguesa e matemática, estas não podem se dar em caráter de reforço escolar, sendo obrigatória a matrícula de todas as crianças.

Notamos que a escola encontra-se dispersa em mil funções distantes de suas reais necessidades. O que constatamos é uma escola cujo planejamento está condicionado em assuntos que estão, ou em alta na mídia, ou mesmo focada em problemas de gestão pública, que compete á políticas públicas a sua resolução. Um exemplo, não meramente ilustrativo, mas bastante recorrente, se a comunidade sofre com o foco do mosquito da dengue e consequentemente da epidemia da dengue, a escola propõe ao corpo docente a elaboração de sequência didática, micro projeto, para mobilizar as crianças para a solução/conscientização deste problema.

E quem socorrerá estas crianças que em sua maioria não se encontram alfabetizadas, que necessitam alfabetizar-se para progredir em suas aprendizagens, aprender a ler e interpretar textos de forma autônoma, para assim, também possuir autonomia para ler e conhecer a comunidade e o mundo em que está inserido com maior autonomia, se a escola o coloca em segundo plano e em segundo plano se encontram as práticas necessárias para alfabetizá-lo? Como enfatiza, Nóvoa (2007, p.6):

No meu último livro, faço uma crítica ao que chamo de “transbordamento da escola”. Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo – , o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse. Muitas de nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras.

Neste modelo de ensino, sai perdendo aquele aluno que não se encontra alfabetizado, destaca-se aquele aluno que lê, que escreve com autonomia. Algumas crianças não aprendem a ler, mas em alguns casos a escola se omite à tarefa de ensiná-las. Charlot (2013), traz

importantes reflexões do caráter excludente da escola em tratar aquele aluno “com dificuldades de aprendizagem” como um aluno dotado de carências, supervalorizando os alunos com melhores desempenhos e negando-se à um trabalho significativo com os primeiros. A escola justifica o seu fracasso culpabilizando o próprio aluno, sua família, sua condição social, isentando-se de sua função primordial: o trabalho, árduo, de ensinar o que o aluno precisa aprender. Assim sendo, como cita Charlot Aos que nada possuem, ela pouco oferece, além de produzir sentimentos de desvalia e comiseração; aos que são bem dotados culturalmente ou socialmente, ela reforça as convicções de um saber elitista” (2013, p. 24)”.

Negando o próprio fracasso em ensinar o aluno a aprender a ler e escrever, as escolas de ensino fundamental buscam transpor a responsabilidade para o próprio aluno, Charlot (2013, p.139), enfatiza:

O próprio professor, Bourdieu evidenciou, valoriza o aluno talentoso, que parece ter êxito sem esforçar-se, e menospreza o aluno que trabalha muito para atender as exigências da escola, considerando ‘escolar demais’. Em outras palavras e por mais paradoxal que seja, a própria escola não valoriza o trabalho escolar.

Transpondo a reflexão para a problemática da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vemos, como citado anteriormente, uma escola sem foco no que realmente o aluno precisa construir em suas aprendizagens, uma escola dispersa, que não consegue alcançar bons resultados por que não há uma preocupação em acompanhar modismos. O sistema, por sua vez, busca atacar o problema tornando cada vez mais precoce a alfabetização, propondo sua iniciação desde a Educação Infantil. Uma política educacional compensatória. Compensatória no sentido de buscar na Educação Infantil, soluções para aquilo que não se consegue resolver nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

**CONCLUSÃO**

Como exposto no início, o trabalho objetivou a análise, a partir de pesquisa em uma escola pública com crianças em fase de alfabetização, de como a escola tem lidado com a problemática da alfabetização e a organização de seu currículo para a garantia do efetivo domínio, por parte das crianças, domínio esse, imprescindível para o exercício de sua cidadania, imersão na sociedade de forma cada vez mais autônoma e consequente avanço em seus estudos. Várias reflexões foram suscitadas a partir da observação da escola em questão e importantes dados foram levantados para entendermos sua realidade.

Primeiro ponto, a escola está em constante imersão em avaliações. Em conjunto, toda a equipe entende a importância de se conhecer a realidade de seus alunos para, em seguida intervir nesta realidade. Além da consulta aos dados da avaliação externa, a escola possui internamente um cronograma de avaliações internas, que também pode ser flexível, a critério do professor. A coordenação solicita esses dados de forma contínua.

Poderíamos analisar essa característica de forma positiva já que entendemos a avaliação como norteadora do planejamento escolar. É sempre necessário avaliar para conhecer a realidade, e apoiado nos dados coletados intervir nessa realidade, promovendo mudanças e avanços necessários. No entanto, a coordenação coleta os dados da avaliação, até realiza reuniões para a exposição dos dados, mas não se reúne com a equipe para a produção de um projeto de intervenção.

Outro ponto importante a se considerar, a escola, apesar de conhecer as dificuldades dos alunos, em sua maioria, em alfabetização, pauta suas atividades em temas gerados a partir de datas comemorativas ou campanhas que são gestadas no seio da comunidade. Um ponto crítico, uma prática que ainda se faz presente em muitas instituições das escolas públicas. À revelia do que já se estuda sobre os direitos de aprendizagem da criança em língua portuguesa, a escola prioriza outros saberes na elaboração de seu currículo.

Concluímos assim, que o ponto crucial na elaboração do currículo para a efetiva observância dos direitos dos alunos em fase de alfabetização, seria um repensar ou mesmo um (re)aprendizado da escola do sentido do planejamento. Avaliar para identificar forças e fraquezas, identificar para planejar ações que possam de fato impactar o interior das salas de aula e garantir que as crianças construam os saberes essenciais para estar no mundo de forma ativa e reflexiva.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n.º 9.394/96**. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996a. 68 p.

\_\_\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

\_\_\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador –** 13 ed. São Paulo: Ática, 1998.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso em: 01 de agosto de 2018.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** 1. ed. São Paulo: Sinpro-SP, 2007. Disponível em: <<https://sabrynandrea.files.wordpress.com/2017/11/nc3b2voa-a-desafios-do-professor.pdf>>. Acesso em: 03 de agosto de 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três em gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, Magda. **Oralidade, alfabetização e letramento.** Revista Pátio Educação Infantil - Ano VII – n°20. Jul/Out. 2009.