

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA**

ESTELA MÁRCIA CONDÉ MACAFERRI RODRIGUES

**CAMINHADA PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - INCLUSÃO SOCIAL NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**SÃO PAULO
2023**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

ESTELA MÁRCIA CONDÉ MACAFERRI RODRIGUES

**CAMINHADA PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - INCLUSÃO SOCIAL NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que será apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Orientador: Prof. Ivo Ribeiro de Sá

SÃO PAULO
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Catálogo da Publicação

Sistema de Bibliotecas e Informação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RODRIGUES, Estela Márcia Condé Macaferri

Caminhada para Aprendizagem Significativa - Inclusão Social no Ciclo de Alfabetização: um estudo de revisão bibliográfica / Estela Márcia Condé Macaferri Rodrigues – 2023

47 f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

1. Aprendizagem Significativa 2. Ciclo de Alfabetização 3. Educação
4. Inclusão Social.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA

ESTELA MÁRCIA CONDÉ MACAFERRI RODRIGUES

**CAMINHADA PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - INCLUSÃO SOCIAL NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

1º. Examinador: Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches

São Paulo, 09 de novembro de 2023

SÃO PAULO

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Luciano, meu marido, por toda cumplicidade, amor, parceria, incentivo e por acreditar em mim e na minha capacidade, muitas vezes mais que eu mesma acredito.

Aos meus filhos Manuela e Lucas, por compreenderem minha ausência e muitas vezes meu cansaço e falta de paciência.

Muito obrigada por sempre me incentivarem a continuar e a não desistir, e acima de tudo por me amarem e compreenderem a importância dessa formação na minha vida, amo muito vocês meus amores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe Maurícia, que mesmo sem ter tido a possibilidade de completar seus estudos, sempre soube enfatizar em nossas vidas o valor da educação, e mesmo diante de todas as dificuldades vividas, jamais nos deixou abandonar a escola e os estudos, nos mostrando que somente através dele poderíamos nos tornar pessoas e cidadãos melhores.

Agradeço a Deus por todas as bençãos recebidas e pelo privilégio de poder estar aqui hoje, cercada por pessoas que amo e que me incentivam a todo instante.

Agradeço aos amigos e colegas de classe, que me ajudaram a superar minhas dificuldades, sendo generosos em dividir comigo seus conhecimentos tecnológicos, que foi um grande desafio para mim.

Agradeço imensamente ao meu marido Luciano, que me apoiou e criou condições a minha volta para que eu pudesse cursar esses quatro anos de faculdade com tranquilidade e com a certeza de que estava amparada.

Agradeço aos meus filhos Manuela e Lucas, que foram tão generosos e compreensivos comigo, me incentivando, motivando e muitas vezes me auxiliando, sendo junto com o meu marido e familiares minha grande rede de apoio.

Agradeço aos meus professores de curso, que tão sabia e generosamente dividiram comigo durante esses quatro anos tantos saberes e a paixão pela educação, me mostrando que a educação somente se torna possível a partir da reflexão crítica, sentimentos, emoções, dedicação e amor pelo que se faz.

Agradeço ao professor doutor Ivo de Sá Ribeiro, por ter aceitado me orientar na construção do meu TCC, sendo sempre muito paciente e generoso. Agradeço pelas nossas conversas, que algumas vezes extrapolavam ao tema, mas que acalentavam o meu coração e me mostrava que no fundo estávamos todos no mesmo barco.

E por fim, mas não menos importante agradeço a mim por ter me dado a oportunidade de buscar novos caminhos, por não me contentar em não tentar e por me abrir ao mundo da educação que estive aqui quietinho por tanto tempo dentro de mim.

RODRIGUES, Estela Márcia Condé Macaferri. **Caminhada para aprendizagem significativa - Inclusão social no ciclo de alfabetização** 2023. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso- TCC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMO

Na sociedade atual, a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano do cidadão e está presente em todos os espaços e a todo o momento, cumprindo diferentes funções sociais. Partindo dessa premissa, o presente trabalho investigou a forma com que o processo de alfabetização, a partir da aprendizagem significativa, pode contribuir para a inclusão das crianças no meio social em que vivem. O trabalho desenvolveu-se a partir de uma pesquisa qualitativa de estudo exploratório considerando o contexto social e a relevância socioeducacional, caracterizando-se como estudo teórico-bibliográfico em suas fontes de dados, a partir de referências em pensadores que se voltam para a alfabetização como forma de inclusão social, partindo de uma aprendizagem significativa. Como resultado dessa investigação evidenciou-se que a educação se configura como elemento fundamental no processo de formação do indivíduo, do grupo e na manutenção de suas estruturas sociais, democratizando saberes, promovendo igualdade de oportunidades e desenvolvimento de habilidades, sendo vista como um meio poderoso para o progresso da sociedade e principalmente para o progresso pessoal desse indivíduo promovendo assim a sua inclusão na sociedade da qual faz parte. E para que essa inclusão seja possível é necessário que a escola deixe de ter o papel somente de transmissora de conhecimento, para se transformar em facilitadora, fazendo com que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, que faça sentido e esteja articulada/conectada à conhecimentos prévios do aluno, tendo como foco sua experiência de vida, e trazendo consigo um conjunto de meios e ações que lhes assegurem uma vida digna na sociedade, por meio da concretização de seus direitos, necessidades e potencialidades, aspirando a melhoria da qualidade de vida e de cidadania.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, Educação, Alfabetização, Inclusão Social.

ABSTRACT

In today's society, reading and writing are part of citizens' daily lives and are present everywhere and at any time, performing different social functions. Based on this assumption, this work investigated how the literacy process, based on meaningful learning, can contribute to the inclusion of children in the social environment in which they live. The work was developed based on a qualitative research of exploratory study considering the social context and social-educational relevance, characterized as a theoretical-bibliographical study in its data sources, based on references of thinkers who focus on literacy as a path for social inclusion, starting from a meaningful learning. As a result of this investigation, it became clear that education is a fundamental element in the process of training the individual and the group, as well as for the maintenance of the social structures, democratizing knowledge, promoting equal opportunities and developing skills, being considered as powerful means for the progress of the society and mainly for the personal progress of that individual, thus promoting his/her inclusion in the society of which they are part of. And, for this inclusion to be possible, it is necessary that the school stops having the role of just a knowledge transmitter, to become a facilitator, ensuring that learning occurs in a meaningful way, which makes sense and is articulated/connected to previous knowledge of the students, focusing on their life experience and bringing with them means and actions that ensure them a dignified life in society, through the accomplishment of their rights, needs and potential, aspiring to improve the quality of life and citizenship.

Keywords: Meaningful Learning, Education, Literacy, Social Inclusion

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A assimilação ausubeliana.....	19
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	17
2.1 Tipos de Aprendizagem.....	20
2.2 A facilitação da aprendizagem significativa	21
3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL, SEGUNDO PAULO FREIRE	23
3.1 Ensino-aprendizagem na obra de Paulo Freire	24
4 CURRÍCULO E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	29
4.1 O Currículo e o seu desenvolvimento.....	30
4.2 O Ciclo de alfabetização e sua composição	32
5 ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40

MEMORIAL

Me chamo Estela Márcia Condé Macaferri Rodrigues, tenho 46 anos, sou casada a 20 anos e tenho dois filhos que são o meu mundo, a Manuela e o Lucas.

Nasci em Juiz de Fora, Minas Gerais, onde me lembro ter vivido momentos muito felizes durante minha infância. Sou filha de uma dona de casa e de um vendedor comercial autônomo, que passava a maior parte do tempo viajando. Por isso minha referência de infância me remete a presença constante e carinhosa da minha mãe, que sempre fez de tudo para que eu e meu irmão, que é três anos mais novo, não sentíssemos falta de nada.

Quando penso nas minhas memórias de infância a primeira coisa que me vem à mente são os meus avós, tanto maternos quanto paternos. Confesso que era super apaixonada pela mãe da minha mãe, que sempre foi muito carinhosa e presente na minha vida. Ela morou durante muitos anos em um sítio, e me lembro dos momentos e aventuras que ali vivi. Lembro dela cozinhando no fogão a lenha doce de goiaba, passamos horas e horas durante a noite sentadas em volta dela, enquanto mexia seu tacho enorme de doce e nos contava as histórias dos meus tios, era uma delícia.

Próximo da casa havia um pequeno riacho, onde eu e os meus primos adorávamos nadar e depois caminhar pela estradinha de terra cantando e pulando alegres e sem preocupações. Eu adorava subir nas árvores e fazia delas minha nave, onde eu podia viajar para onde eu tivesse vontade de ir. Eu adorava muito brincar e estar com pessoas.

Eu morava bem em frente a uma escolinha infantil, e amava tanto ver as crianças brincarem, que chorava para que minha mãe me deixasse ir também. e ela acabou cedendo ao meu choro e com mais ou menos 4 anos eu comecei a frequentar a escola.

Acredito que naquela época a educação infantil tinha mais um caráter de espaço assistencial (creche). Confesso que não me lembro muito bem de como era, me lembro somente de ser uma escola muito grande com um espaço de parque

enorme com muitos brinquedos de ferro em uma terra batida e vermelha com um tanque de areia redondo. Parecia mesmo uma pracinha onde brincávamos a maior parte do tempo.

Eu amava tudo, o parquinho, os amigos, as festinhas e principalmente as professoras, que eram super carinhosas. E por conta dessa minha vivência dizia que seria professora quando crescesse, e com isso os meus primos sofriam, pois queria sempre brincar de escolinha e os obrigava a serem meus alunos. E assim minha vida na escola foi caminhando e a certeza que seria professora também.

Quando fiz 5 anos fui para uma escola bem maior, e essa escola fez parte da minha vida escolar até o oitavo ano, que foi quando me mudei de Juiz de Fora e tive que sair da escola.

Nessa escola os espaços eram diferentes, não havia parques e sim muito concreto e quadras poliesportivas. As salas da educação infantil eram mais coloridas. A escola se chamava Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, mas era conhecida como Escola Normal, já que havia sido uma escola para normalistas. Era uma referência na cidade e por isso muito disputada.

Existia uma lista enorme de espera para ingressar na escola e essa entrada era feita através de sorteio, a partir das vagas disponíveis. Me lembro que o sorteio era um evento e quando eu fui sorteada, me lembro claramente da minha mãe chorando de felicidade, afinal havia conseguido uma vaga na escola mais disputada da cidade, e com isso também uma chance de um ensino público de qualidade, já que não podíamos pagar uma escola particular. Para ela foi como se tivéssemos ganhado na loteria.

Tenho lembranças muito boas dessa escola. No pré-primário (conhecido hoje como educação infantil) me lembro do carinho e atenção das professoras, das “tias” do corredor e das que ficavam na entrada e saída da escola. Me lembro também da cantina, eu simplesmente amava a comidinha da escola e adorava conversar com as cantineiras.

As salas do pré-primário (educação infantil) ficavam no térreo e as salas do primário (ensino fundamental I) no primeiro andar. Então eu ficava lá embaixo

sonhando com o momento de subir as escadas e ir para o primário, até que este momento tão esperado chegou. Tivemos uma festinha de fim de ano e recebemos um diploma simbolizando nossa passagem para o primário (ensino fundamental I).

Bom minha passagem para o primeiro ano foi bem tranquila, até mesmo porque eu aguardava ansiosa por este momento. Minha alfabetização foi basicamente pautada no silabário e no método fonético. Me lembro da professora passando o silabário na lousa e todos nós repetindo e copiando. Também usávamos muito o caderno de caligrafia, que embora odiado por todos, eu particularmente amava treinar minha letra e ver o como eu evoluía na minha escrita. Também usávamos cartilhas e livros didáticos.

Confesso que não me lembro de muitas coisas sobre o meu primário (ensino fundamental I), mas me lembro das feiras de ciências que fazíamos e esta era a parte mais prática da nossa rotina escolar.

Me recordo das provas que eram motivo de tensão para nós, posso sentir até hoje aquele cheirinho de mimeógrafo ou melhor de álcool que a prova tinha, é uma memória muito viva para mim. As professoras eram atenciosas, porém muito firmes e mais duras quando necessário.

Já no ginásio, não dei conta e no quinto ano acabei reprovando na matéria de Ciências, por apenas meio ponto. Fiquei arrasada e achei muito injusto, afinal havia ido bem nas outras matérias, foi realmente um balde de água fria, um choque de realidade e a minha primeira lição na vida adulta, “a vida nem sempre é justa”. Me recordo sempre de um ginásio (fundamental II) bem conteudista, pouco prático, sempre com o professor na lousa, o caderno e os livros de cada matéria.

Enfim, mesmo com esse choque de realidade, foi um momento muito especial da minha vida, pude construir muitas amizades. Foi um período de amadurecimento muito grande, passando por muitas mudanças físicas, emocionais e sociais neste período.

Meu sonho de ser professora ainda permanecia, até que meus pais se separaram quando eu estava com aproximadamente 14 anos. Foi um momento

muito difícil para mim e meu irmão. Infelizmente não foi uma separação fácil e mesmo minha mãe fazendo de tudo para nos poupar, acabamos sentindo muito.

Com isso os meus desejos começaram a mudar e a vontade de fazer Pedagogia acabou dando espaço a Psicologia. Acreditava que na Psicologia poderia ajudar as pessoas a superarem seus sofrimentos e dificuldades.

Fiz o curso de Psicologia e me formei em 2002, já na faculdade iniciei um estágio em Recurso Humano em uma grande empresa do ramo aviônico, onde trabalhei por mais de 10 anos no setor de RH atuando em Recrutamento e Seleção e Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal.

Quando os meus filhos nasceram, optei por deixar a empresa e me dedicar ao ofício mais lindo, prazeroso e precioso do mundo que é ser mãe, e digo que foi a escolha certa e uma experiência única e maravilhosa.

Quando o meu filho fez 1 ano e meio, o meu marido recebeu uma proposta para assumir uma posição no exterior e iniciamos nossa experiência internacional. Moramos 3 anos em Torino na Itália e mais 3 anos em Singapura. E vivi uma experiência maravilhosa, onde tivemos a possibilidade de vivenciar outras culturas e línguas.

Como nem tudo são flores, quando estávamos em Singapura, descobri um câncer de mama. Tinha 37 anos, com meus filhos ainda pequenos, estava fora do meu país e longe dos meus familiares. Foi um momento muito difícil.

Quando voltamos para o Brasil, algo que havia ficava deixado lá na minha infância, que era o desejo de me tornar educadora voltou a ocupar os meus pensamentos e então no ano de 2020, resgatei o meu sonho de infância, a vontade de ensinar e aprender, de me tornar uma “educadora”, de realmente ter a oportunidade de fazer algo de muito especial na vida do outro.

E aqui estou, reconstituindo e compartilhando minha trajetória no meu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, chegando onde sonhei lá na minha infância e tendo a certeza de que esse é o começo dessa linda caminhada que é a educação.

1 INTRODUÇÃO

No percurso realizado durante o curso de Pedagogia uma das temáticas que mais me chamou a atenção e encheu de brilho os meus olhos, foi a Alfabetização e toda sua amplitude, não somente no que se refere ao letramento em si, mas também pela importância socioeducacional que ela exerce.

A escolha pelo tema, “Caminhada para Aprendizagem Significativa - Inclusão Social no Ciclo de Alfabetização, deu-se por envolver um assunto extremamente relevante, sendo questão de debates constantes em torno da aprendizagem como processo de inclusão social.

Além de vivenciar a alfabetização dentro do curso de pedagogia, também tive o privilégio de vivenciá-la no meu estágio escolar, direcionando minha vivência para a 1º ano do ensino fundamental I, em uma escola da rede particular na cidade de São Paulo, onde percebi que a alfabetização é o espaço que quero ocupar como educadora.

Nesse sentido, o presente estudo investiga de que forma o processo de alfabetização, a partir da aprendizagem significativa, pode contribuir para o engajamento das crianças em seu meio social.

Quando se pensa no sujeito em seu meio social, não podemos deixar de citar Paulo Freire (2002), e sua “leitura do mundo” que precede a leitura da palavra. Segundo ele, o processo ensino-aprendizagem carrega dentro de si, diferentes dimensões que formam uma unidade inseparável, sendo o diálogo fundamental para esse processo.

Em complementação a essa ideia, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aprendizagem significativa está diretamente ligada ao processo de avanço e compreensão das concepções no que se refere à construção do conhecimento e à formação humana, sendo os currículos os potencializadores do aprendizado, incluindo as intencionalidades pedagógicas para promover a formação do sujeito em seu meio social.

Partindo dessa perspectiva, segundo Magda Soares (2011), alfabetizar vai para além de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, alfabetizar é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais e da escrita.

No contexto da aprendizagem significativa, Ausubel (1989), caracteriza a aprendizagem dentro de uma visão cognitivista, onde as ideias expressas simbolicamente, interagem de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe, ou seja, é uma aprendizagem que faça sentido e que esteja articulada/conectada a conhecimentos prévios do aprendiz, onde o foco seja sua experiência de vida. Nesse sentido, é importante que o educador faça um paralelo entre o conhecimento prévio do aluno e o que ele precisa aprender, valorizando seu conhecimento empírico e o usando como ancora para a construção da aprendizagem, potencializando assim a construção do conhecimento.

Então, com o propósito de discutir a temática, este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo principal compreender de que forma a aprendizagem significativa contribui para a inclusão social no ciclo de alfabetização, e como objetivos específicos explicitar o conceito de aprendizagem significativa; compreender o sentido da educação como forma de inclusão social e relacionar o ciclo de alfabetização com o processo de inclusão social a partir da aprendizagem significativa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de estudo exploratório considerando o contexto social e a relevância socioeducacional, caracterizando-se como estudo teórico-bibliográfico em suas fontes de dados, a partir de referências em pensadores que se voltam para a alfabetização como forma de inclusão social, partindo de uma aprendizagem significativa.

O presente estudo desenvolve-se a partir de eixos analíticos sobre a alfabetização e letramento como processos de inclusão social, da construção política dos princípios de uma educação para todos e do conceito de inclusão em educação como base para o direito fundamental à educação.

Busco trazer dentro dos meus estudos um importante diálogo sobre diversas questões que envolvam o processo de alfabetização numa perspectiva inclusiva dentro de um contexto socioeducacional, enfatizando a importância da

aprendizagem no ambiente educacional e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem.

Em uma perspectiva inclusiva a alfabetização pode ser compreendida como uma prática que favorece o direito de aprender e a inclusão dos sujeitos envolvidos, favorecendo sua efetiva atuação social e cultural no contexto em que vive, sendo o uso da linguagem escrita e da leitura imprescindíveis.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente, interagem de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe, ou seja, uma aprendizagem que faça sentido e que esteja articulada/conectada à conhecimentos prévios do aprendiz, onde o foco seja sua experiência de vida. Com base nos estudos da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (TAS), como uma teoria cognitivista e construtivista, cuja concepção é a de que a construção do conhecimento é um processo complexo de experiências afetivas e de relações humanas no mundo.

A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas sempre acompanham as experiências cognitivas. Portanto, a aprendizagem significativa é concomitante a cognitiva. (MOREIRA, 1999, p. 152).

O estudioso Marco Antônio Moreira, realiza um estudo aprofundado sobre as ideias Ausubel, e também foi uma fonte preciosa para os meus estudos. (MOREIRA, 2010)

Ausubel define este conhecimento prévio como "subsunçor", que são estruturas de conhecimento específicos podendo ser mais ou menos abrangentes de acordo com a frequência com que ocorre a aprendizagem, e que permite dar significado a um novo conhecimento apresentado ou descoberto pelo indivíduo. O subsunçor deve ser considerado somente como um conhecimento prévio especificamente relevante para uma nova aprendizagem e não como um conceito. Pode ser entendido como "pontos de ancoragem". (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2018).

Através de novas aprendizagens significativas, resultantes de novas interações entre novos conhecimentos e o subsunçor, este ficará cada vez mais estável, mais claro, mais diferenciado, mais rico em significados, podendo cada vez mais facilitar novas aprendizagens. Porém podem variar ao longo do tempo, ou melhor, das aprendizagens significativas do sujeito, pois trata-se de um conhecimento dinâmico, não estático, que pode evoluir e, inclusive, envolver.

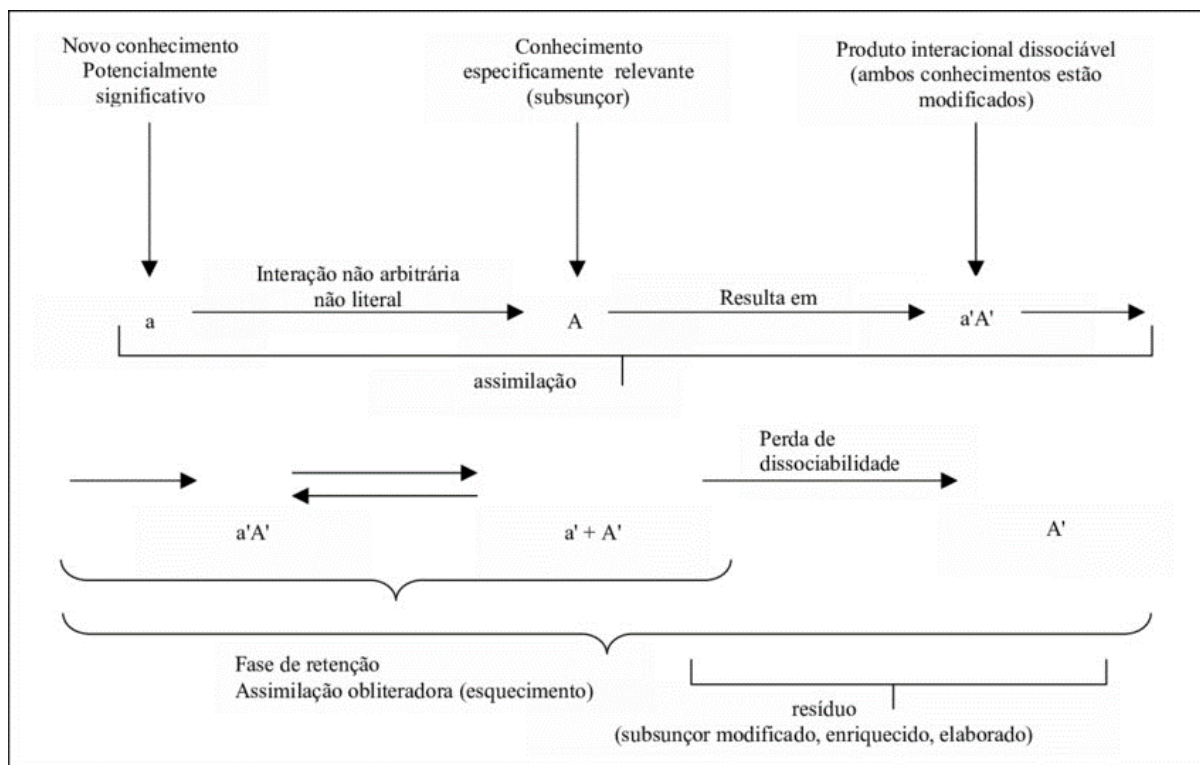
Ao longo de sucessivas aprendizagens significativas o subsunçor vai adquirindo muitos significados, tornando-se cada vez mais capaz de servir de ideia-âncora para novos conhecimentos, ancorados em conhecimentos preexistentes.

Na medida em que um subsunçor não é frequentemente utilizado, há uma perda de discriminação entre significados. Esse processo é chamado de “assimilação obliteradora”, que é uma continuidade natural da aprendizagem significativa, porém não é um esquecimento total. É uma perda de discriminabilidade, de diferenciação de significados, mas não uma perda de significados, pois na aprendizagem significativa a reaprendizagem é possível e relativamente rápida. Se o esquecimento for total, como se o indivíduo nunca tivesse aprendido um certo conteúdo é provável que aprendizagem tenha sido mecânica, não significativa.

Essencialmente, são duas as condições para a aprendizagem significativa: 1) o material de aprendizagem, que deve ser potencialmente significativo e relacionável à estrutura cognitiva no qual o aprendiz deve ter o conhecimento prévio necessário para fazer esse relacionamento e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender, deve querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não-arbitrária e não-literal, a seus conhecimentos prévios, não se tratando exatamente de motivação ou de gostar da matéria, mas de se predispor a relacionar esses conhecimentos prévios.

Para tornar mais clara e precisa a organização e o processo de aquisição de significados na estrutura cognitiva, Ausubel desenvolveu um esquema de assimilação representado na figura a seguir:

Figura 1: A assimilação ausubeliana



Fonte: Moreira (2011, p. 158).

De acordo com a figura, a assimilação é um processo que ocorre quando um conceito novo a , potencialmente significativo, interage de maneira substantiva, sendo assimilado sob conceitos subsunçores relevantes A existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Tanto a como A são modificados pela interação e permanecem relacionados como coparticipantes, resultando em uma nova unidade cognitiva $a'A'$. Esse novo produto interacional $a'A'$, durante um certo período, é passível de dissociação em $A' + a'$, favorecendo a retenção de a' . Contudo, esse favorecimento não isenta a influência erosiva de uma tendência de reducionismo da estrutura cognitiva sob novo conhecimento. Tal ocorrência é chamada de assimilação obliteradora, que funciona como o segundo estágio da assimilação. Nele, não ocorre o esquecimento total do conteúdo, mas sim uma perda de discriminabilidade, pois é mais simples e econômico reter apenas ideias, conceitos e proposições gerais e estáveis, em detrimento das novas ideias assimiladas (MOREIRA, 2011, in LIONEL, 2022, p.60).

Progressivamente, o produto interacional $a'A'$ perde a dissociabilidade até se reduzir a A' , um subsunçor modificado, enriquecido e elaborado em decorrência da interação inicial. Houve, então, o esquecimento de a' , embora ele esteja, na verdade, obliterado em A' .

2.1 Tipos de Aprendizagem

✓ Aprendizagem significativa x aprendizagem mecânica

A aprendizagem que mais ocorre na escola é a aprendizagem mecânica, aquela praticamente sem significado, puramente “memorística”, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após.

A passagem da aprendizagem mecânica para a aprendizagem significativa não é natural, ou automática, pois a aprendizagem significativa é progressiva, a construção de um subsunçor é um processo de captação, internalização, diferenciação e reconciliação de significados que não é imediato e que envolve uma negociação de significados entre discente e docente e que pode ser longo.

✓ Aprendizagem receptiva x aprendizagem por descoberta

A aprendizagem receptiva é aquela em que o aluno “recebe” a informação, o conhecimento, a ser aprendido em sua forma final, mas não significa ser uma aprendizagem passiva ou que esteja associada ao ensino expositivo tradicional. Ela requer muita atividade cognitiva para relacionar, interativamente os novos conhecimentos com aqueles já existentes na estrutura cognitiva, envolvendo processos de captação de significados, ancoragem, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.

A aprendizagem por descoberta implica que, o aluno primeiramente descubra o que vai aprender e uma vez descoberto o novo conhecimento, as condições para a aprendizagem significativa são as mesmas: conhecimento prévio adequado e predisposição para aprender.

✓ Formas e tipos de aprendizagem significativa

Aprendizagem subordinada é quando os novos conhecimentos potencialmente significativos adquirem significados para o sujeito que aprende, por um processo de ancoragem cognitiva, interativa, em conhecimentos prévios relevantes mais gerais e inclusivos já existentes na sua estrutura cognitiva.

✓ Aprendizagem superordenada envolve processos de abstração, indução, síntese, que levam a novos conhecimentos que passam a subordinar aqueles que lhes deram origem. É um mecanismo fundamental para a aquisição de conceitos.

✓ Aprendizagem combinatória é uma forma de aprendizagem significativa em que a atribuição de significados a um novo conhecimento implica interação com vários outros conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, mas não é nem mais inclusiva nem mais específica do que os conhecimentos originais. Tem alguns atributos criteriais, alguns significados comuns a eles, mas não os subordina nem superordena.

✓ Aprendizagem representacional ocorre quando símbolos arbitrários passam a representar, em significado, determinados objetos ou eventos em uma relação unívoca, quer dizer, o símbolo significa apenas o referente que representa.

✓ Aprendizagem conceitual ocorre quando o sujeito percebe regularidades em eventos ou objetos, passa a representá-los por determinado símbolo e não mais depende de um referente concreto do evento ou objeto para dar significado a esse símbolo. Trata-se, então, de uma aprendizagem representacional de alto nível.

2.2 A facilitação da aprendizagem significativa

Vários são os fatores que influenciam a aprendizagem, mas se pudéssemos isolar um este seria, mais do que qualquer outro, aquilo que o aprendiz já sabe, sua

estrutura cognitiva prévia, ou seja, conhecimentos prévios (conceitos, proposições, ideias, esquemas, modelos, construtos, ...) hierarquicamente organizados.

Isso significa que o conteúdo curricular deveria, inicialmente, ser mapeado conceitualmente de modo a identificar as ideias mais gerais, mais inclusivas, os conceitos estruturantes, as proposições-chave do que vai ser ensinado. Essa análise permitiria identificar o que é importante e o que é secundário, supérfluo, no conteúdo curricular. Feito isso, o ensino deveria começar com os aspectos mais gerais, mais inclusivos, mais organizadores, do conteúdo e, então, progressivamente diferenciá-los.

Outro recurso extremamente importante na facilitação da aprendizagem significativa é a linguagem, que implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade. A aprendizagem significativa depende da captação de significados que envolve um intercâmbio, uma negociação de significados, que depende essencialmente da linguagem.

Podemos também utilizar como estratégia e instrumentos facilitadores, atividades colaborativas em pequenos grupos viabilizando o intercâmbio, a negociação de significados, colocando o professor na posição de mediador e assim potencializando a aprendizagem significativa.

3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL, SEGUNDO PAULO FREIRE

Diversos espaços sociais estão sujeitos a influências que surge no seu próprio seio social, onde circulam ideias que possam representar a sociedade tal como ela é, ou também, omitir conflitos que nela estão presentes. Sendo assim o futuro dessa sociedade está ligada a forma como os indivíduos permitem ou não que essa realidade seja colocada, sendo a educação um veículo privilegiado de transmissão de conhecimentos, a serviço dos objetivos de alguém que fará com que a sociedade aceite ou não determinada situação. Por isso Paulo Freire (2002) fala da politicidade na educação, como um elemento articulador, onde através dela podemos transformar e refletir um determinado padrão de relações sociais ou mantê-lo como está.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire e a posição política assumida por ele, traz uma reflexão sobre a questão da natureza humana e seus direitos.

A concepção Freireana do mundo como possibilidade, visa a transformação da sociedade, não a enxergando através de uma concepção determinista ou mecanicista, que imobiliza o processo histórico e reduz o ser humano a um mero produto e objeto das circunstâncias. Esse olhar pode ser através do:

Determinismo Objetivista: é a tentativa em se atribuir ao indivíduo o poder exclusivo sobre as circunstâncias em que está inserido.

Subjetivismo: é a consciência pura do ser humano, onde este é exclusivamente responsável pela sua situação no mundo, através da sua compreensão da realidade, onde basta que ele veja o mundo de outro jeito para que a realidade objetiva se dissolva frente aos seus anseios.

A ação consciente do homem sobre o mundo é capaz de transformá-lo de acordo com um projeto construído na consciência humana dentro de circunstâncias determinadas. O ser humano é o único ser capaz de promover a sua ação consciente sobre o mundo, portanto, é capaz não só de reproduzir, de adaptar-se e de se ajustar a esse mundo, como também de criar e de recriá-lo. Por essa

capacidade de transformá-lo, possui liberdade com relação a ele e a capacidade de decisão, que envolve a intersubjetividade.

Nessa perspectiva Paulo Freire (2002) fala do ser humano como um ser inacabado, inconcluso e consciente do seu inacabamento, sendo assim um ser que pode ser educado, justamente por não ser pronto e acabado, com a capacidade de transcender, escolher, ter autonomia, mudar e intervir no mundo, indo além do seu condicionamento.

Quais são as possibilidades que os seres humanos têm dentro da sociedade de hoje, de criar, transformar, aprender e agir mais de acordo com suas finalidades própria, sendo donos do produto de seu próprio trabalho. Essa é uma das questões levantadas por Paulo Freire, dentro da dialética homem-mundo. Por isso a necessidade de uma educação que se posicione politicamente favorecendo o “ser mais”.

3.1 Ensino-aprendizagem na obra de Paulo Freire

Para Paulo Freire no processo ensino-aprendizagem a totalidade de elementos envolvidos não podem ser ignorados, pois toda aprendizagem carrega dentro de si, diferentes dimensões que formam uma unidade inseparável. A educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas também uma prática que ocorre dentro de um contexto social e político mais amplo. Ele acreditava que a educação deve capacitar os indivíduos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a transformá-lo de maneira consciente.

Sendo assim, o diálogo é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois possibilita a troca contínua de experiências, opiniões e pontos de vista, ampliando cada vez mais a sua consciência do mundo, configurando um conhecimento crítico da realidade, permitindo a interpretação dos problemas, exercendo um papel fundamental como instrumento de mobilização e conhecimento.

Alguns dos principais conceitos relacionados à educação como prática social, segundo Paulo Freire (2002), incluem:

- ✓ **Diálogo e Interação:** como uma ferramenta fundamental, que viabiliza o processo de troca de ideias e experiências, no qual educadores e educandos aprendem juntos, desafiando e questionando uns aos outros. O educador não deve ser apenas um transmissor de informações, mas sim buscar envolver os alunos em diálogos e atividades significativas, criando um ambiente colaborativo onde todos são convidados a participar ativamente;
- ✓ **Conscientização Crítica:** a educação como um meio de despertar a conscientização crítica das estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam a vida das pessoas, permitindo que estas compreendam sua situação e se tornem agentes de mudança no meio em que vivem;
- ✓ **Alfabetização Crítica:** baseada na conscientização, onde os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também desenvolvem a capacidade de analisar e questionar o mundo ao seu redor, não apenas decodificando palavras, mas também interpretando informações de forma crítica;
- ✓ **Participação Ativa:** os alunos não devem ser apenas receptores passivos de informações, mas ativos na construção do conhecimento, sendo encorajados a fazer perguntas, explorar tópicos de interesse e contribuir com suas próprias ideias e experiências para o processo de aprendizagem, promovendo assim um senso de pertencimento, empoderamento e responsabilidade;
- ✓ **Ação Reflexiva:** a aprendizagem como prática social envolve uma reflexão constante sobre a própria prática e sobre o mundo ao redor, por isso a importância de incentivar os educadores e educandos a analisarem suas ações, crenças e suposições, buscando continuamente aprimorar sua compreensão e sua capacidade de transformar a realidade;

- ✓ **Contextualização e Significado:** a educação deve estar enraizada na realidade e nas experiências dos alunos, trazendo conteúdos e vivências que sejam relevantes para a vida dos mesmos, tornando o aprendizado significativo e motivador, fazendo a conexão ao mundo concreto desses alunos;
- ✓ **Transformação Social:** a educação com um propósito transformador, capacitando os alunos a se tornarem agentes ativos na busca da mudança social e na superação das estruturas opressivas, criando assim uma sociedade mais justa e igualitária;
- ✓ **Práxis:** é a união da teoria e da prática. Para Paulo Freire o ensino e a aprendizagem devem estar interligados com a ação concreta no mundo, onde os alunos não apenas compreendam teoricamente as questões, mas também tenha ações para mudar a realidade na qual estão inseridos.

Para Paulo Freire (2002), o processo de ensino-aprendizagem inicia-se fora do espaço de sala de aula, na elaboração do currículo e do conteúdo a ser abordado, por isso é importante ressaltar a importância de dar significado às coisas que serão ensinadas, pois muitas vezes os conteúdos não correspondem às expectativas, distanciando-se muito do contexto existencial dos alunos. Por isso a importância de se relacionar o conteúdo teórico do diálogo em sala de aula com o contexto concreto onde vivem os alunos.

É importante que seja construído **dialogicamente** com os sujeitos do processo, a fim de trazer uma proposta que promova uma leitura do mundo, e conseqüentemente sua reflexão sobre o mesmo. Deve ser um conteúdo que faça parte das falas e práticas do aluno, sendo sua realidade concreta.

É necessário que os objetos de conhecimento tenham sentido no universo existencial do aluno, pois se assim não for, a interação deste não ocorrerá.

O educador tem o papel de problematizar / provocar, desafiar o mundo, a realidade concreta do aluno. Possibilitando que o ato de conhecimento do aluno realmente se efetive, através de uma interação criativa e transformadora. Não

propõe uma maneira de ensinar e nem um método, mas sim a efetivação da aprendizagem, criando condições para que os alunos se tornem sujeitos do processo. Deve mostrar o conhecimento como algo inacabado, questionável, passível de ser construído e reconstruído.

Professor e aluno devem estar engajados no processo de criação do conhecimento. Não há construção de um saber novo, se o professor não proporciona ao aluno a reflexão crítica sobre aspectos do mundo que interessem diretamente a ele.

Paulo Freire (1980) denomina confecção de codificações os canais de comunicação (visuais, pictóricos, gráficos, táteis ou auditivos) que representam situações existenciais desafiadoras.

Um debate é estabelecido a partir da problematização dessas codificações, que tem como objetivo promover a descodificação dessas problemáticas. Essa descodificação pode passar de uma “estrutura de superfície” que seria uma aproximação preliminar da problemática/situação, para então passar para uma “estrutura profunda” que seria uma discussão mais ampla da problemática, entrando em um nível mais crítico do conhecimento de sua realidade, partindo da análise de um contexto concreto. Essa passagem é o que possibilita aos indivíduos envolvidos o processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo os educandos são tão sujeitos quanto o educador, pois eles refletem sobre a situação concreta onde estão inseridos, interagindo entre si e com o educador, construindo assim o seu conhecimento, de tal forma que o pensamento do educador não pode substituir a reflexão dos educandos, respeitando a ideia de que a aprendizagem se efetiva enquanto ato de conhecimento.

Para Paulo Freire (1980) o papel da educação é de desvelar verdades e de desmascarar mitos ideológicos, que acabam condicionando os indivíduos a adotarem determinadas atitudes e a fazerem determinadas escolhas em suas vidas, fazendo com que o indivíduo viva em uma realidade concreta de opressão. Sendo assim, Paulo Freire criou condições para que o indivíduo/estudante perceba que não há ignorância absoluta, quebrando mais esse mito ideológico imposto pela sociedade.

Conforme o estudioso de Paulo Freire, Valter Martins Geovedí, que inspirou nossas reflexões:

[...]Quando se despreza a dialética realidade objetiva-consciência, inevitavelmente, tem-se uma ação político-pedagógica fracassada (caso essa tenha como finalidade a libertação), pois não existe como ignorar a presença da realidade na constituição da subjetividade, bem como a intervenção desta última na realidade. Este é sem dúvida um dos grandes equívocos da educação bancária. (GEOVEDI, 2006, p. 74)

Estou de acordo com a fala do autor, pois o processo de aprendizagem não pode ter um caráter de depositário de informações, mas sim de algo que envolva o aluno, criando condições para que ele se torne ativo no seu processo de aprendizagem, tornando-a significativa.

4 CURRÍCULO E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Hoje o currículo é fundamental em qualquer sistema de ensino, sendo ele um elemento nuclear do projeto pedagógico de uma escola, e o viabilizador do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, o currículo no ciclo da alfabetização se fundamenta como uma proposta de reorganização temporal e espacial, buscando novas formas de conceber o percurso de aprendizagens das crianças.

Atualmente as políticas públicas que tratam da alfabetização, definiram os 3 primeiros anos de escolaridade como um período responsável por fundamentar os estudos e a aprendizagem da criança nos diversos campos dos saberes necessários para que ela avance na compreensão de si no mundo que ao qual está inserida.

A política de ciclos, vem sendo vista como viável e adequada para as escolas, principalmente as públicas, uma vez que permite superar algumas limitações do regime seriado como referência temporal para o ensino e aprendizagem, reduzindo inclusive as altas taxas de reprovação e evasão escolar, assim assegurando a permanência da criança na escola.

Nesse sentido, o PNAIC, enquanto uma das políticas inclusivas, envolve e mobiliza diferentes segmentos para qualificar e garantir uma alfabetização na “idade certa” para todos os alunos. O termo ciclo de alfabetização é o termo adotado a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013), e desde então, vem mobilizando uma série de ações que objetivam a qualificação e a garantia do direito de aprender de crianças em fase de alfabetização no, agora, denominado ciclo de alfabetização, que confere sentido ao ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

O currículo organizado em ciclos foi formalmente sugerido em nível nacional a partir do art. 32, IV, §1º da LDB 9394/96, constando da seguinte maneira: “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. Ainda nesse momento, os documentos oficiais não fazem menção a um modo específico de conceber os ciclos. No art.30 III, § 1º da Resolução nº 7/12/2010 que fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010, p.8) os ciclos surgem apenas como uma orientação, embora já se perceba sua conotação de sequência e continuidade de estudos, considerando a possibilidade da não retenção dos alunos de um ano a outro:

[...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Os referenciais do PNAIC (2013) reforçam que o ciclo de alfabetização deve garantir a criança o direito de “avançar na escolarização”, desenvolvendo habilidades e competências em níveis gradualmente mais complexos de conhecimentos sobre a língua escrita, organizados de maneira progressiva nos três anos que compõem o ciclo de alfabetização. Sendo que, no primeiro ano essas habilidades e competências devem ser introduzidas, no segundo ano, aprofundadas e no terceiro ano, consolidadas. Dessa maneira o ciclo de alfabetização se caracteriza como um bloco sequencial que é composto pelos direitos de aprendizagem.

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um olhar para a crianças a partir de suas singularidades e a valorização de seus diferentes saberes prévios.

4.1 O Currículo e o seu desenvolvimento

Inicialmente é necessário compreender como o tema currículo se desenvolveu no Brasil, até chegarmos nos ciclos de alfabetização definidos e praticados hoje nas escolas.

As abordagens referentes a esse tema, iniciam-se nas décadas de 20 e 30 com os pioneiros da Escola Nova e suas propostas de reformas curriculares. Porém nos anos 50,60 e 70, houve uma intensificação da influência das teorias americanas na educação de maneira geral, tornando o currículo marcado pelas ideias tecnicistas.

Já na década de 80, inicia-se a crítica ao tecnicismo, fazendo com que o pensamento pedagógico brasileiro da época, gradativamente buscasse uma certa autonomia em suas produções teóricas. Então a partir dessa busca e embasadas pela teoria crítica ao currículo, surgem inúmeras pesquisas no campo curricular, que buscam simplificar e dar significado a esse novo campo de estudos em educação.

A partir do século XXI, as abordagens pautadas em referenciais teóricos como identidade, alteridade; diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia; sexualidade; multiculturalismo, intensificam-se e aos poucos começam a compor o currículo, até chegar ao que temos atualmente, sendo a construção desses conceitos marcada por concepções que incluem compromissos sociais, políticos e contextos históricos.

Hoje o currículo é extremamente importante para o sistema de ensino, tendo seu protagonismo na construção do projeto pedagógico de uma escola, sendo o viabilizador do processo de ensino e aprendizagem.

O currículo não pode ser visto como um elemento neutro de transmissão desinteressada e inocente de conhecimento, é importante que se perceba a sua relevância no cotidiano escolar, devendo ser encarado como o coração da escola, onde todos os que atuam dentro do processo educacional em seus diferentes níveis, se apropriem e se tornem responsáveis por sua elaboração e consequentemente sua práxis dentro do espaço escolar.

De acordo com Moreira, Antonio Flávio Barbosa (1997, p. 12), é possível identificar duas definições básicas de currículo. Uma que o concebe como “conhecimento escolar” e a outra que o abarca como “experiência de aprendizagem”. Para o autor, no primeiro sentido, “o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”.

Já na segunda concepção proposta por Moreira, Antonio Flávio Barbosa (1997, p. 12), “o currículo passa a significar o conjunto das experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”. Segundo Moreira, a diferença diz respeito “à ênfase dada aos elementos constitutivos do currículo”, pois,

[...] a ideia de que o currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos permanece constante nessas concepções (MOREIRA, A. F.B. 1997, p. 12)

De acordo com Bernstein (1998), diferentes conhecimentos podem ser objeto de uma transmissão pedagógica (que pode ser do tipo escolar ou não): intelectual, prático, expressivo, oficial ou local. Os conhecimentos envolvidos e os princípios subjacentes à transmissão dos conhecimentos estarão diretamente relacionados a processos de reprodução (ou não) da sociedade envolvida, bem como de suas desigualdades de classe social, de gênero, de raça/etnia, de região e de religião.

É importante que se admita que o currículo é uma construção social, e não somente um documento, uma lista de conteúdo de matérias ou áreas a se ensinar, como concebido inicialmente. O currículo deve ser composto por tudo que ocupa o tempo e espaço escolar, e algo que deve ser praticado de forma plena. A ideia dessa nossa concepção de currículo é romper com as práticas homogeneizadoras e padronizadoras, dando espaço para a diversidade, diferença e a pluralidade na escola.

Os modos de organizar o currículo implicam uma nova organização do tempo escolar de modo a aproveitá-lo da melhor forma possível para expandir as possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos relevantes para a vida dos estudantes.

4.2 O Ciclo de alfabetização e sua composição

O ciclo de alfabetização no Brasil não tem uma única história de criação, mas sim uma evolução ao longo do tempo, influenciada por diferentes contextos políticos, educacionais e sociais.

Quando falamos de ciclos de alfabetização, podemos pensar em uma proposta como alternativa à organização clássica da escolaridade em etapas de um ano. Um ciclo de aprendizagem, tem como objetivo integrar e ser um ponto de apoio

a evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades.

[...] Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de modo a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (Siqueira de Sá Barretto e Mitrulis, 2003 p.70)

Durante o século XX, a escola básica brasileira passou por profundas transformações.

De acordo com Siqueira de Sá Barretto e Mitrulis (2003,p.71) em meados do século passado, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Estudos realizados pela Unesco mostravam, à época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.

A partir desses dados, foi possível compreender que se houvesse uma ausência ou diminuição de reprovações e a adoção da matrícula por idade cronológica, seria possível disponibilizar uma quantidade maior de vagas e assim atender mais alunos que quisessem prosseguir os estudos.

Percebeu-se também, que por conta das recorrentes repetências, a evasão escolar tinha uma grande representativa no país, onde de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário após os quatro anos propostos para a sua duração.

O tema da promoção na escola primária ganhou maior destaque nacional na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), e realizada em Lima em 1956. Subsidiou as

discussões, um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária na região, no qual eram divulgadas medidas introduzidas com sucesso por diferentes países para deter a acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino. Estas medidas apontavam para a promoção automática. (SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO E MITRULIS, 2003,p.71)

Porém era importante compreender que naquela época a ideia de promoção em massa, promoção por idade e ou promoção automática, não se adequavam ao Brasil, pois era necessário preparar com antecedência a adesão dos professores, além de medidas preliminares que possibilitassem a modificação da concepção vigente de ensino primário, a revisão de programas e critérios de avaliação, o aperfeiçoamento do professor, e o aumento da escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar.

Na década de 60 os ciclos escolares já ensaiavam algumas propostas de inovação por parte de alguns estados como Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais, que por volta de 1968 flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária, tentando implementar a proposta de ciclos de alfabetização e o sistema de repetência, porém tais iniciativas foram vistas de forma negativa pelos setores conservadores da sociedade e do próprio ensino, o que acabou inviabilizando essas propostas de reorganização do ensino primário.

Durante a década de 80, quando se deu o período de transição do regime autoritário para o Estado de Direito, novamente diversos estados principalmente das regiões sudeste e sul do país, empenhados em resgatar a dívida pública com as grandes massas da população impedidas de usufruírem dos benefícios do desenvolvimento econômico pelo regime militar, incorporaram às políticas educacionais medidas de reestruturação dos sistemas escolares tendo em vista a sua redemocratização. A motivação política levava à ênfase na função social da escola mais do que a uma formulação original do conceito de ciclo. (SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO E MITRULIS, 2003,p.80)

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná foram os primeiros a instituírem o ciclo básico, que tentava reestruturar as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau, como medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, tendo

como objetivo diminuir a distância entre o desempenho dos alunos de diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Tinham a intensão de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, sendo que o desafio essencial era o de reafirmar a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola, garantindo assim uma aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade.

De maneira discreta e aos poucos as tradições piagetianas, que conviveram com orientações comportamentalistas nas escolas brasileiras em décadas anteriores, passaram a ter hegemonia nas propostas curriculares, enriquecidas pelas contribuições da sócio-linguística, psicolinguística e do sócio-interacionismo vygotskyano, as primeiras trazidas sobretudo pelos estudos de Emília Ferreiro sobre a alfabetização.

[...]A introdução do ciclo básico desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotaram. Se na década de 70 predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno, nos anos 80 a ênfase deslocou-se decididamente para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o seu desempenho. (Siqueira de Sá Barretto e Mitulic, 2003 p.82)

Nos anos 90, as transformações sociais, políticas e tecnológicas começam a chegar mais próximo da escola brasileira, junto com o conceito de globalização que dilui fronteiras, padronizando o modo de vida, consumo e condutas da população. E com as informações se multiplicando de forma rápida, a escola deixa de ter papel de transmissora de conhecimento, para se transformar em facilitadora do manejo de informações pelos alunos, sendo ao mesmo tempo, considerada um espaço de construção de identidades, de cultivo de valores de convivência que aspiram a melhoria da qualidade de vida e de cidadania.

Em 1996 com a promulgação (LDB), o ciclo de alfabetização ganhou maior ênfase. A LDB estabeleceu a duração de nove anos para o ensino fundamental, dividido em ciclos de três anos. Isso implicava que a alfabetização seria um processo contínuo nos primeiros três anos do ensino fundamental.

A alternativa dos ciclos escolares é fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172 de janeiro de 2001, que, entre seus

objetivos, propôs a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas.

A partir das preocupações relacionadas à qualidade da educação básica, e como parte de uma estratégia do governo brasileiro para enfrentar os desafios da alfabetização infantil, criou-se em 2012 o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visava atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, onde os entes governamentais tinham como responsabilidade alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Na época, o Brasil enfrentava altas taxas de analfabetismo funcional e uma parcela significativa das crianças não conseguia ler e escrever adequadamente ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tem como objetivo abranger as lacunas na alfabetização e no letramento das crianças, buscando uma base educacional mais sólida, que pudesse influenciar positivamente todo o percurso educacional e o desenvolvimento das crianças.

5 ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A educação nos anos iniciais desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, pois tem como premissa, a partir de sua introdução ao mundo letrado, incluir e integrá-las a sociedade nos diferentes ambientes e contextos, promovendo uma igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de competências e habilidades sociais.

As crianças começam a entrar em contato com um mundo letrado desde muito cedo, através de objetos que estão a sua volta, como jogos, brinquedos e brincadeiras, embalagens, placas comerciais, livros, tablets, celulares, dentre outras coisas, antes mesmo delas frequentarem uma escola. Quando essa criança chega à escola todo esse conhecimento prévio começa a ser organizado de forma sistemática, e o espaço escolar torna-se um palco repleto de descobertas e novos conhecimentos.

Por isso a alfabetização tem um destaque essencial na formação da criança, já que se trata de um processo pelo qual ela se torna capaz de ler, compreender e se expressar no mundo, sendo essa a condição fundamental para a construção de sua existência e integração na vida social, promovendo o entendimento da realidade em que está inserida e dessa forma terem condições para atuarem como cidadãos na sociedade.

“A alfabetização é um elemento importante, pois, saber ler e escrever são condições necessárias à participação na sociedade letrada em que vivemos (CAGLIARI 1989, p. 10).

É importante reforçar que o ato de ler, não se traduz na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas sim da interação de forma dinâmica entre elas e a realidade. Segundo Paulo Freire (1989), a experiência vivida é uma maneira de alfabetização, que se concretiza através do conhecimento do próprio mundo e daquilo que faz parte dele, onde a leitura da palavra, da frase, da sentença, é agregada a esse mundo, criando-se assim a leitura da “palavramundo”, e não somente da palavra.

Quando se pensa nessa educação como uma prática para promoção da inclusão social, ela precisa trazer consigo um processo de aprendizagem interativo e dinâmico que considere todos os grupos identificados como excluídos, marginalizados ou em situação de desigualdade social, atingindo assim todos os alunos e suas singularidades. A inserção do indivíduo na cultura letrada favorece a vida em sociedade e a formação pessoal, sobretudo no que tange ao aumento de seu capital social e cultural e permite o desenvolvimento do senso crítico e o conhecimento de mundo (BOURDIEU, 2007).

A leitura e a escrita estão presentes no cotidiano de todas as pessoas, por isso tem um papel extremamente relevante para o convívio social, principalmente no mundo em que os meios de comunicação se fazem presente em praticamente tudo o que nos rodeia, sendo as informações repassadas em sua maioria através da leitura e da escrita, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

Quando se pensa nessa leitura e escrita, não só como decodificação, a compreendemos a partir de sua função sociolinguística, que nada mais é que trazer um mundo de encantamento e de transformação, a partir das mutações da linguagem falada e escrita no cotidiano, reforçando assim a dinamicidade da linguagem como uma forma de expressão que exalta as diferentes culturas, incluindo normas e contextos culturais, sejam eles temporais, espaciais ou que trazem em si a forma como a língua é utilizada e, como consequência os seus efeitos na configuração social.

O processo de alfabetização não deve ser reduzido aos conhecimentos a serem engolidos pelos alunos, mas sim como uma proposta à curiosidade deles de maneira dinâmica e viva, onde o aluno deve ser visto como o sujeito, e o educador como aquele que o auxiliará nesse processo, porém sem anular a criatividade e responsabilidade do alfabetizando na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Sendo a escola um local de democratização e integração, onde a alfabetização tem como objetivo a prática cidadã, capaz de libertar as pessoas, fazendo com que sejam capazes de expor suas opiniões e pensamentos em diferentes ambientes, A Escola é vista como instrumento de democratização e integração

Ressaltando que, o ciclo de alfabetização, que corresponde aos três anos iniciais do ensino fundamental, constitui-se como um espaço inesgotável de possibilidades para a construção de conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua, sendo que, as capacidades linguísticas e comunicativas não se esgotam no ciclo inicial, mas continuam se desenvolvendo ao longo de todo o processo de escolarização e das necessidades da vida social.

O currículo dos anos iniciais do ensino fundamental constitui-se como instrumento de confronto de saberes, transformando-se em um produto histórico-cultural, a partir das experiências, conteúdo, disciplinas, vivências e atividades para a construção de identidade com o objetivo de alcançar o aluno independente do seu contexto, fazendo com que se sinta integrado a uma comunidade, construindo assim sua identidade a partir do acesso aos bens culturais e desenvolvimentos do processo comunicativo e a própria compreensão de mundo.

Sendo assim, é importante que se faça a combinação entre a alfabetização e o letramento, não considerando apenas a aprendizagem da leitura, mas sim o uso da escrita e o seu valor na sociedade. A alfabetização e o letramento, são processos indispensáveis e indissociáveis à questão da inclusão social e cultural de um indivíduo ou de um grupo, sendo o acesso à alfabetização e ao letramento condições fundamentais para um projeto de inclusão social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade contemporânea, que se caracteriza pelo progresso em vários setores, mas também por uma forte questão relacionada à exclusão social e diversidade cultural, que acaba provocando novas formas de desigualdade.

Para que essa exclusão social seja minimizada ou não ocorra, é necessário que o sistema educativo forme pessoas capazes de adaptar-se, desenvolvendo as suas competências e valores dentro dessa sociedade em constante transformação, partindo do princípio de que a compreensão sobre o uso e função social da língua, seja falada ou escrita, permite a construção de uma lente que amplia a visão de mundo, dando maior poder de participação enquanto cidadão que se constitui em um espaço social. Isto porque, o ensino, quando crítico, situado e, sobretudo, pautado na perspectiva do letramento social, contribui para uma formação crítica que, por sua vez, possibilita a autonomia dos envolvidos neste processo (FREIRE, 1989).

Nesse sentido a alfabetização tem um destaque essencial na formação do indivíduo, já que se trata de um processo pelo qual ele se torna capaz de ler, compreender e se expressar no mundo, sendo essa a condição fundamental para a construção de sua existência e integração na vida social, promovendo o entendimento da realidade em que está inserido e dessa forma criar condições para sua atuação na sociedade.

É necessário que a escola deixe de ter o papel somente de transmissora de conhecimento, para se transformar em facilitadora, e em um espaço de construção de identidades e de cultivo de valores de convivência, fazendo com que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, a partir da interação das ideias expressas simbolicamente, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, com aquilo que o indivíduo já sabe, fazendo com que faça sentido e esteja articulada/conectada à conhecimentos prévios do aluno, tendo como foco sua experiência de vida.

Paulo Freire (2002) reforça a necessidade da práxis do docente ser orientada pela ação e reflexão sobre o mundo do aluno, por meio de uma educação libertadora e problematizadora, onde os alunos se tornem investigadores críticos, reflexivos e criadores, onde a alfabetização vai para além do ler e escrever, exercendo uma função social e trazendo consigo um conjunto de meios e ações que lhes assegurem uma vida digna na sociedade, por meio da concretização de seus direitos, necessidades e potencialidades, aspirando a melhoria da qualidade de vida e de cidadania, já que educação e cidadania estabelecem uma relação intrínseca, sendo que educar para a cidadania significa buscar a proximidade do aluno consigo mesmo.

Sendo assim, evidenciou-se nos estudos realizados, que a educação nos ciclos iniciais, se configura como elemento fundamental no processo de formação do indivíduo, do grupo e na manutenção de suas estruturas sociais, democratizando saberes, promovendo igualdade de oportunidades e desenvolvimento de habilidades, sendo vista como um meio poderoso para o progresso da sociedade e principalmente para o progresso pessoal desse indivíduo promovendo assim a sua inclusão na sociedade da qual faz parte.

Para tal é necessária uma correta e completa formação dos cidadãos, a partir de uma educação integral, dialógica e social. (Paulo Freire, 1980).

A educação abarca toda a vida de um indivíduo de forma contínua, não sendo apenas um espaço total, global e vital, mas sim uma construção que transcende uma concepção de educação limitada pelo tempo e espaço, sendo uma condição do desenvolvimento articulada do indivíduo na convivência com a comunidade que o rodeia.

Partindo dessa perspectiva a inclusão social assume a centralidade no mundo contemporâneo, devendo inclusive ser adotada como eixo norteador das políticas públicas no âmbito da cultura, da política e de práticas inclusivas nos sistemas de ensino. Segundo Paulo Freire (2002, p.159), “ensinar é uma forma de intervenção no mundo”, pois antes mesmo de lermos as palavras, já somos capazes de ler o mundo.

REFERÊNCIAS

Barretto Siqueira de Sá, Elba; Mitrulis, Eleny . **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 69-115 Universidade do Minho - Braga, Portugal. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416205.pdf> >. Acesso em: 07 set. 2023.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ªed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

CAGLIARI, Luiz Carlos. **O ensino e a aprendizagem: os dois métodos**. In: Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo. Scipione, 1999.

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire** . Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9898/1/Dissertacao%20VALTER%20MARTINS%20GIOVEDI.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2021.

LIONEL, Vangisla Costa. **Práticas pedagógicas do professor do ensino técnico profissionalizante: A relação entre a prática docente e a participação estudante**. Dissertação de Mestrado da USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade: Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 9-28.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa. O que é afinal aprendizagem significativa?** Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Artmed Editora Grupo A, 2003. E-book. ISBN 9788536312576. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536312576/>> . Acesso em: 07 set. 2023.

REZENDE, Milka de Oliveira. **"Zygmunt Bauman"; Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/zygmunt-bauman.htm>>. Acesso em 19 out. 2021.

GHIRALDELLI, P. **História Essencial da Filosofia Vol. 1**. São Paulo, SP: Universo dos Livros, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.191 p. 3. ed

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÀN, José Gimeno. **O que significa currículo?** In: SACRISTÀN, J. G. (org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. São Paulo: Penso, 2013

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos.** Revista Brasileira de Educação Maio /Jun /Jul /Ago 2004 N° 26.