

A amizade nas relações de ensino e aprendizagem

Elaine Conte*

Bruno Passos Fialho**

Resumo

Este texto propõe ressignificar os vínculos comunicativos da amizade, revelada no entusiasmo que aproxima aprendizagens nas práticas interconectadas, para explorar como ela pode trazer sensibilidade e novas percepções ao processo de formação humana. Também procura investigar quais as possibilidades e limites das relações de amizade na contemporaneidade, sustentada por fios invisíveis, mesmo a distância. A amizade constitui-se ao mesmo tempo num espaço político, ético, estético e social de diferentes formas de percepção e é uma ação pedagógica de interlocução e construção de aprendizagens colaborativas e formativas. A amizade como possibilidade e risco, abertura e superação das diferenças, liberdade para as possibilidades de questionamento, pensamento e transformação recíproca, apresenta-se como mediadora dos processos educativos e do aprender constante. Há certamente referências efetivas da amizade que nutrem o conhecimento pela confiança baseada no respeito mútuo, daí a necessidade de pensar a educação numa relação processual e dialógica de amizade em tempos de mutabilidade e de redes interativas. É justamente a partir dos laços e expressões de amizade que seria criativo e desafiador insistir na abertura à alteridade, ao encontro e às possibilidades de transformação humana para as mudanças das condições nas quais a vida se vê ameaçada. Investigar como se configuram as relações de amizade na atualidade em suas diferenças e diálogos em redes de aprendizagem fortalece o debate sobre o sentido da relação educador e educando, criando laços de amizade e afetividade, contribuindo para uma educação mais participativa, inacabada e de colaboração formativa.

Palavras-chave: Educação. Amizade. Formação.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE).

** Graduado em História pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Mestrando em Educação no Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Professor na Prefeitura Municipal de Canoas.

Primeiras palavras sobre a amizade

A ideia da amizade¹ na cultura contemporânea é entendida como um processo caracterizado pelo falar livremente sobre temas de interesse comum e marcada pela abertura a novas percepções, olhares e performances, e para a troca argumentativa. Justamente pelo fato de que na amizade reside uma força sensível do diálogo vivo que não tem valor em si, mas depende da relação com o outro, no mundo contemporâneo em constante movimento. A amizade segue se constituindo como forma de integrar valores, afetos e princípios que nos fazem pensar e realizar a educação de forma diferente, inovadora e dialógica.

Embora o tema da amizade gire em torno de nossas relações particulares, também acompanha a trajetória filosófico-educativa há séculos, pois a formação humana é indissociável do compartilhar experiências inesperadas com o outro, gerando novas aprendizagens. A Pedagogia pensada para além das relações de dominação que distanciam sujeito-objeto, mente-corpo, mestre-discípulo, pode ser ressignificada na amizade como possibilidade de fortalecer as diferenças e promover interações que avaliam, orientam e concretizam aprendizagens formativas. Falar sobre a amizade hoje como espaço de criação dialógica, de trocas, de convivência, de atuar e de agir na multiplicidade do mundo virtual, significa entender as redes de amizade que têm configurado as relações humanas nas tensões do ato de educar.

Historicamente, a concepção de amizade é alvo de diferentes interpretações, porque a amizade é uma experiência formativa de reconhecimento do outro e do compartilhar aprendizagens. Desde Sócrates (470-399 a. C.)², a amizade tem a dimensão do diálogo vivo proferido verbalmente entre os sujeitos, com forte poder educativo de ensinar aquilo que, de certa forma, já sabíamos, mas pensávamos ignorar. Sob essa lógica, a inconclusão humana atesta nossa ignorância e abre perspectivas para (re)conhecer. A conversa de Sócrates em busca do saber teve um efeito grandioso entre as pessoas, assumindo uma condição de convívio democrático e político, da arte de ensinar entre amigos, como condição de possibilidade de conhecer-se a si mesmo e como forma de construir novas experiências de aprendizagem.

Sendo assim, repensar a ideia de amizade implica em adotar uma postura dialógica, inspirada na *maiêutica* socrática, que se ampara na convicção de que o conhecimento não é a posse de um saber, mas sim um processo de construção solidária e colaborativa mediante o respeito a si mesmo e aos outros interlocutores. Com Sócrates aprendemos que a construção da identidade pessoal e coletiva

implica no reconhecimento recíproco da palavra do outro indispensável à sociabilidade e ao aprender constante. Talvez nessa perspectiva encontramos a possibilidade de uma revisão dos saberes pedagógicos não mais centrados na explicação e na desrazão social, mas no processo aprendente de busca pela sincera argumentação, que aciona a racionalidade comunicativa no processo de descentramento e aceitação do outro (HABERMAS, 2003). Desse modo, a visão impositiva de uma educação tradicional de técnicas e de conteúdos, além de desconsiderar o outro lado da relação educativa provoca o distanciamento relacional e dialogal.

Com o presente estudo buscamos: analisar as origens, os enfrentamentos e as possibilidades do poder mediador da amizade na educação, aproximando diferentes campos de conhecimento; mapear os campos do conhecimento que dialogam com as relações pedagógicas presentes na amizade; caracterizar a relação dinâmica da amizade que não se explicita apenas por conceitos, mas busca o sentido da formação na reinvenção do humano; demonstrar como a relação entre amizade e educação implica em uma interconexão discursiva necessária diante da finalidade de acolhimento e aprofundamento dos saberes e do processo de reconhecimento das diferenças na formação, visto que a amizade apresenta uma dimensão pedagógica intrínseca à formação e atuação do educador e do educando. Em última análise, relacionamos a constituição da formação humana nas relações de amizade com as visões do conhecimento vivido na atualidade.

Conceitos articuladores entre amizade, saber e educação

Há um imenso potencial de se aprender com as amigas para além da busca de união de forças na realização de projetos, pois vivemos num tempo em que os diversos nomadismos tanto separam vidas quanto impõem a adaptação de novas aproximações entre os sujeitos no mundo. Para Aristóteles (385-322 a. C.), na *Ética a Nicômaco*, há uma distinção apoiada em três espécies de amigas existentes, justificadas na diferença entre as razões de *utilidade, prazer e bem*³, que buscamos, esperamos e desejamos do outro para ser amigo. Segundo Aristóteles (1979), nem todas as formas de amizade visam o bem, pois há amigas que são instrumentais, no sentido de trocar favores ou interesses de diversas ordens, e outras buscam apenas o prazer. Assim, quando não há mais utilidade nem prazer a amizade acaba.

A verdadeira amizade, para o filósofo, só é possível entre iguais, no sentido do reconhecimento mútuo e da ação em busca do bem comum. A amizade autêntica (agir ético consigo próprio e com o

outro) passa pelo processo de reconhecimento de si nos atributos do outro (reconhecimento das diferenças), como ato de racionalidade humana que atualiza o nível da cognição, da razão, para o bem coletivo e para uma orientação de vida feliz. Já Sêneca (séc. I d. C.) (2004) considerava a amizade um exercício de altruísmo no sentido mais radical e transformador da existência humana, cuja presença do outro coopera para o sentir-se melhor, buscando ensinar sobre a amizade na sábia vida para a conquista da felicidade.

Repensar as convicções clássicas sobre a amizade revela diferentes visões de mundo e enigmas intelectuais⁴ acerca das relações intersubjetivas e das redes de amizade, que constituem novas estratégias de aprendizagem relacionadas à prática pedagógica, pois nada é igual num mundo contingente. Fazendo uma analogia com as adversidades do mundo atual, a amizade desperta a discussão de que apesar de distantes, limitados a um contexto, sempre é possível conversar com os amigos, pois mais do que uma relação social visível, a verdadeira amizade faz parte de nós e se vivencia real ou virtualmente. Na amizade reside a nossa condição humana de ser capaz de aprender nas tensões dialéticas do convívio social, marcado pelas diferenças e pluralidades, como algo constitutivo do processo de educação.

Portanto, o trabalho preocupa-se em entender como os discursos produzem aprendizagens sobre a amizade e, ao mesmo tempo, a importância de recorrer aos amigos para encontrar apoios para as adversidades. Num tempo de incertezas, desumanização, informação e comunicação planetária, as relações de amizade surgem e desaparecem conforme aquilo que produz um sentimento comum de estar junto, de modo transitório, sendo alvo de diferentes interpretações. Ainda que estejamos nesse tempo de mutabilidade com outro ritmo de vida nos questionamos: é possível ainda identificar as relações de amizade como sentimento de reconhecimento e herança imaterial da condição humana? Será que os sentimentos de amizade de hoje continuam aproximando sujeitos mesmo na distância do mundo virtual que se tornou um ponto de encontro, um espaço comum? Como a relação entre professor e aluno, mestre e discípulo, amizade e produção do conhecimento acompanha a humanidade enquanto formação coletiva? Será que o subdesenvolvido sentido pedagógico da amizade poderá ser retomado como tensão, disposição e abertura ao outro, dando impulso nas ações para aprender?

Se o homem é um ser político constituído por viver em sociedade, então pensar a amizade numa concepção política, formativa, pedagógica, ética e estética, nos impulsiona ao inesperado e à reinvenção humana. O desafio de imaginar metáforas para nossas relações intersubjetivas é abordado por Francisco Ortega (2000, p. 117; grifo do autor) ao afirmar que “a amizade constitui uma nova

sensibilidade e uma forma de perceber diferente, baseada no cuidado e na encenação da *boa distância*”. Essa arte da distância é necessária para pensar e para criar mundos (na dinâmica de sair do local, do si mesmo para o mundo), assim como para saber reconhecer o que de certa forma distancia a compreensão da matéria ensinada e o sujeito que aprende, num espaço de adversidades, (des)encontros, experimentação e tensões, que leva a reinvenção da própria existência, pois compreender o comunicado é formação.

Falar de amizade em uma sociedade de individualismo avançado implica em dar voz aos processos de formação, autonomia e reconhecimento social, que se constituem na relação de interdependência, pois “[...] no amigo, não devemos procurar uma adesão incondicional, mas uma incitação, um desafio para nos transformarmos. [...] sermos capazes de viver uma amizade cheia de contradições e tensões, que não pretendesse anular as diferenças” (ORTEGA, 2000, p. 80). Nesse contexto, a amizade é o fortalecimento das diferenças e da alteridade no espaço público de criação, que extrapola as relações hierárquicas e prescritivas que ainda insistem em permear os espaços educativos. Constitui-se ao mesmo tempo como embates, discussões e tensões que melhoram nossa autocrítica e agudizam nosso juízo, uma vez que a escolha do outro (amizade) de forma mimética, confere uma recriação de nós mesmos nesse horizonte de expectativas compartilhadas no respeito, alegria e ajuda mútua.

Podemos dizer que nas relações de vida civilizada a amizade determina os processos educacionais e contribui na formação do homem no mundo. A esfera pública na civilização grega clássica incluía as relações de amizade, sendo a comunidade a base do partilhar interesses na procura de conhecimento e do bem. Para Aristóteles (1979), a política deveria promover a amizade para o bem da *pólis*. Tal virtude é elaborada a partir do contato com o outro, como um campo aberto de forças e experiências voltadas para o comunitário, em que projetamos as atividades que realizamos como possibilidades que permitem apreendermos com os outros. Desse modo, a amizade teria uma dimensão política, tal qual entendida pela educação, uma existência norteada pela transformação, a partir do encontro com os outros, que se estende de uma prática de dimensão coletiva até o individual. A ideia de amizade na tarefa educativa é vista como modo de vida cultural e ético de relação com o outro, que pode ser partilhado por sujeitos de idade, estatuto e atividades sociais diferentes. Nesse contexto, Ortega (1999, p. 132) defende que “o papel do outro é indispensável para a produção de um esboço de si compreensível. [...] o outro está sempre presente na origem da constituição estética de si, na figura do mestre, guia, professor, diretor de consciência ou amigo”. A comunicação com o outro numa

verdadeira prática social e democratização dos conhecimentos, é uma busca constante por elaborar-se, transformar-se e agir no mundo, no sentido da formação e da reinvenção do humano. Daí que as práticas de amizade constituem-se como um dos componentes do formar-se e do educar-se enquanto capacidade de agir e se narrar, pois os amigos são aqueles que estão inseridos nas redes de trocas sociais e que participam ativamente do ocupar-se consigo pela presença do outro. Talvez a amizade desdobrada a partir de uma visão pedagógica dialógica possa ser desestabilizadora do pensar unívoco e domesticador da certeza cartesiana.

As fronteiras de uma amizade podem ser definidas por relações humanas antipolíticas, que buscam segurança, a partir de laços intimistas da família, limitando a ação de iniciar algo novo e anulando a pluralidade e as diferenças pela conveniência de parentesco (ARENDRT, 1998). A perspectiva da amizade familiar ficaria condicionada a elos privados de esvaziamento da experimentação social, ocultando a complexidade dos relacionamentos de caráter político do agir democrático e sempre contingente. Essa situação pode acontecer também na relação de despolitização e dependência pedagógica como pura cortesia em relação à figura da professora, que passa a ser chamada pelas crianças de tia⁵. Daí a defesa de Freire (1997) em relação à necessidade da racionalidade do diálogo, *como selo da relação gnosiológica*, por descobrir que a produção do conhecimento passa pela possibilidade de aprendermos com o diferente de nós e com o nosso antagonico.

Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (FREIRE, 1997, p. 5).

A amizade como possibilidade de conhecimento na educação vai muito além das semelhanças e dos particularismos, mas consiste numa práxis⁶ social que movimenta e questiona o mundo, através da transformação dialógica no encontro e na distinção entre os sujeitos. Na experiência educativa há uma abertura para reinvenção das relações comunicativas com os outros que nos forma e constitui na mutualidade e nas diferenças do viver conjunto, pois o processo de formação é uma ação intencional compartilhada socialmente por meio de relações dialógicas (FREIRE, 1997; HABERMAS, 2003).

No campo da educação, o diálogo se faz na diferença e está relacionado com o aprendizado e a autoformação como um espaço de sociabilidade, e é nesse sentido que se inserem as práticas pedagógicas como a narrativa e as relações de amizade. O próprio ato de criação é muito mais produto

de sentimentos, amizades, intuições, do que de operações puramente lógicas, porque as ações não são herdadas, elas são ontologicamente irrepetíveis e conflituosas. Nesses termos, qualquer ato criativo é sempre revolucionário e formativo, pois visa à alteração, à mudança da realidade na práxis do agir humano sempre contingente. A arte de educar é esse esforço constante e hermenêutico de auto-interpretação da expressão humana, que sensibiliza os conceitos dando ocasiões de aprender, de agir e de interagir, porque é sempre produzida com o outro, aprendida cooperativamente e vivida na amizade como disposição de sentido pedagógico.

O ato de ensinar por meio da palavra ou do exemplo é tão antigo quanto o ser humano, inexistindo família ou sistema social sem o processo de ensino e aprendizagem, sem a figura do mestre e do aprendiz. “É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão” (LÉVY, 1993, p. 8). Mas como reordenar o processo educativo como possibilidade de discutir o que foi proposto numa relação de amizade entre educador-educando? Como estabelecer relações compartilhadas de modo que quando o professor fale numa aula consiga lançar a pergunta e não fique com uma sensação de total solidão? Se a amizade tem a ver com a formação humana e a imprevisibilidade das relações, qual a característica de uma educação emancipadora? Ao analisar três modelos de relações mestres-discípulos, George Steiner (2005, p. 12) assim escreve:

Há os Mestres que destroem seus discípulos psicologicamente e, em casos mais raros, fisicamente também. Subjugam seus espíritos, acabam com suas esperanças, aproveitam-se de sua dependência e de sua individualidade [...]. Em contrapartida, há os discípulos, pupilos e aprendizes que derrubam, traem e arruinam seus Mestres [...]. A terceira categoria é a da troca, a de um eros de confiança recíproca e, de fato, de amor [...]. Por um processo de interação, de osmose, o Mestre aprende com seu discípulo enquanto lhe ensina. A intensidade do diálogo gera amizade em seu mais elevado sentido.

Nessa análise identificamos, por um lado, a palavra do mestre, aquele que tem autoridade e direito de falar, explicar unilateralmente aos alunos e, por outro, uma possibilidade de trabalho coletivo de aprendizagens horizontais do jogo cultural dialógico, que são próprios das relações de amizade e servem ao desenvolvimento e crescimento recíproco. A ação pedagógica constitui-se na expressão do amor que move o ofício, pois é no acolhimento e no compartilhar com o outro que afirmamos nossa responsabilidade e profissionalidade pelo mundo. Parafraseando Rancière (2010), podemos dizer que na incompletude do processo de aprender e ensinar, *o discípulo que faz o mestre*.

Hoje ainda vivemos em uma educação explicadora de progressão racional do saber, que hierarquiza conhecimentos e conserva hábitos domesticadores e simplificadores do pensar, apreendidos no ofício pedagógico, que, muitas vezes, desconsideram uma ética da solicitude adaptada às sociabilidades dos outros e de uma realidade complexa que se ignora. Na relação de ensino e aprendizagem, para além da dimensão explicadora e embrutecedora da fala, está presente uma formação ativa, inquieta, que desperta o amor e o interesse pelo conhecimento na vida de interação, coragem, vontade em aprender, própria do diálogo socrático na relação mestre-discípulo. Há a necessidade de retomar o ensinamento socrático para a invenção de novas práticas de vida partilhada que visem formar, a partir do cotidiano, para as diferentes realidades e visões de mundo, despertando para novas aprendizagens e projetos de vida. A Pedagogia como a arte de narrar e ser narrada na complexidade das diferenças, dos conflitos, das tensões, das responsabilidades, dos processos de ensinar e de aprender precisa revitalizar a narrativa formativa, que encontra sentido no autêntico ato educativo dos professores e dos sábios. Como denuncia Benjamin (1987, p. 200-201, grifo do autor), estamos pobres de experiências comunicáveis, que dialogam com a tradição cultural, pois essas narrativas:

[...] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma da vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se *dar conselhos*, parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. [...] Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas.

A valorização das diferenças no processo de ensino reside nessa experiência em narrar a alteridade e a própria história, que envolve o sentimento de empatia e reconhecimento, que reivindica a transformação de si, do outro, do mestre, do amigo, do indeterminado e do mundo, delimitando uma aprendizagem social. A narrativa, segundo Benjamin et al. (1980), conserva a sua força de germinação, sendo capaz de provocar espanto, reflexão e outros desdobramentos em rede, mesmo depois de passado muito tempo. Se tomarmos a técnica como uma esfera viva da existência e do entendimento mútuo na educação, no sentido mais profundo da partilha de visões de mundo e da conversação do conhecimento na experiência sensível da vida, então a pedagogia poderá romper a estreiteza da mera operacionalização (da mera cópia e treinamento subalterno) e revitalizar o processo formativo de ouvir e narrar histórias, aprendendo com a experiência do outro. Mas, certamente, as relações entre a

comunicação no universo virtual e as dinâmicas pedagógicas, vistas a partir da perspectiva da amizade no diálogo com esses processos produtivos, mereceriam o reconhecimento da multiplicidade de vozes, da curiosidade, da invenção e inquietação acerca da própria produção de significados.

Esses diferentes cenários de intenções presentes no ato de ensinar revelam a dimensão desafiadora da transmissão, estabelecida nesse espaço conflituoso e contraditório do mundo. Obviamente, as artes e ações de ensinar deveriam ser dialéticas⁷, relação que consistisse em um processo de troca, de amizade, de busca de sentido e compreensão que não acabem em verticalidade de verdades, solidão ou frustração, mas em relações dialógicas em redes de aprendizagem. No entanto, ainda vivencia-se e perpetua-se o modelo de professor explicador que se estende à codificação e à transmissão do saber secular, que soa distante aos que ouvem, por apresentar uma versão estática do saber.

Em contrapartida, temos claro que hoje só vinga o ensino capaz de se renovar, de valorizar a troca na diversidade, pela abertura, mas com enraizamento na cultura, que renova os sonhos e a vontade de inovar/pesquisar, ou seja, talvez seja necessário repensar a experiência educativa a partir de ações que incorporem as tensões de amizade mediadas dialogicamente, seja de modo presencial ou virtual. Por isso, o espaço educativo da sala de aula é um espaço de vida formativa onde surgem novas amizades, ideias e projetos individuais ou em grupo, presencial ou a distância para beneficiar a todos.

Numa cultura marcada pelo excesso de controle, burocracia e individualismo é preciso voltar os olhos para a figura do mestre, do aprendiz e do ato de ensinar com liberdade de expressão, de criação e de participação. A educação é fundamentalmente uma prática social e o poder da educação passa a existir entre os sujeitos quando eles agem juntos, nessa relação contraditória feita de distância e proximidade com o outro, de dependência e autonomia.

Pensar solidariamente, aprender a pensar no diálogo professor-aluno não se reduz a questões epistemológicas e metodológicas, mas significa o modo prático (ético e político) de experienciar uma dada cultura e uma tradição que implica uma luta constante para construir um viver em comunicação, oportunizador de aprendizagens sociais, abertas ao mútuo reconhecimento e respeito recíproco. Nesse sentido, a autoridade não emana do poder do professor sobre o aluno, mas de uma possibilidade recíproca de perguntar pelo que é bom para todos e pelo sentido precário de nosso estar no mundo com os outros. (MARTINI, 2010, p. 131).

Nesse contexto, caberia evocar ainda o que Ricoeur (1990) nos sugere a respeito da amizade. Partindo de Aristóteles, que enfatiza a amizade como busca do bem entre iguais, o autor acentua a possibilidade de uma ética da solicitude, em que o visar o bem do outro e o estar e agir em conjunto,

em comunhão, não depende da igualdade, mas do estar no mundo na mesma situação. Assim, é possível a amizade entre um ancião e uma criança, podendo um aprender com o outro, ou seja, a amizade tendo por base a solicitude que parte da possibilidade de querer o bem do outro, a partir do reconhecimento sensível da própria diferença, sem que isso seja empecilho para a amizade.

Tudo leva a crer que a relação de amizade na educação continuará a ser um princípio educativo, mas será o princípio educativo de uma humanidade que se reconciliou consigo mesma e, portanto, realizará sem sofrimento (prazerosamente) a condição eterna de produção de sua própria vida. As práticas pedagógicas justificadas em relações humanas que tomam a amizade como fonte inspiradora e dialógica, transformam as barreiras das inevitáveis diferenças entre mestres e discípulos em uma possibilidade para a construção de novas aprendizagens, garantindo a formação mais plena dos envolvidos. Talvez seja precisamente porque há a incerteza e o reconhecimento de diferenças que a educação se torna pensável na realidade contemporânea.

Entretanto, cada vez mais temos visto certo egoísmo e distanciamento entre as pessoas, uma insegurança constante, que tornam as relações cada vez mais efêmeras e transitórias. Assim, também a educação se torna mais padronizada, racionalizada e sistêmica, resultando em atitudes frias e mecânicas, reveladas na perda de sentido das relações humanas e na busca por resultados. Vivemos um momento em que as pessoas temem que os vínculos afetivos de um relacionamento resultem em privação de liberdade, pelo comprometimento excessivo ou dependência em relação aos outros. Conforme Bauman (2000), nossa época solicita uma amizade distinta daquela amizade desinteressada, generosa, proveitosa que duraria por toda a vida, sob a forma de herança e ensinamentos, uma vez que, com os efeitos culturais e sociais do mundo globalizado, a comunicação entre os sujeitos é menos recíproca e permite um desligamento imediato, pois é descartada ou mantida por conveniência. Trata-se de um relacionamento de amizade como um ato unilateral, baseado na obediência e submissão, que dispensa responsabilidades e relações, um tipo de amizade que interessa a *modernidade líquida* (BAUMAN, 2000).

Atualmente, muitos são os profissionais da educação que conseguem alavancar ideias e aproximar os estudantes das inovações tecnológicas das redes sociais para que, juntos, possam construir relações e projetos que enfatizem o prazer e a alegria de aprender. Tal experiência implica em contextualizar os saberes trabalhados no ensino, de modo a envolver os sujeitos na construção colaborativa, para superar distâncias entre professores e estudantes e ir além da velha máxima de que o professor é detentor do conhecimento, a fim de reconhecer uma formação comunicativa e interativa em

redes de troca e de colaboração, que permita ampliar as interconexões com a pluralidade de mundos (LEMOS; LÉVY, 2010).

Como uma arte do diálogo em interconexão, deve-se pensar a amizade na perspectiva de uma humanidade cada vez mais comunicante e criativa, que permite reconhecer os efeitos de seus atos e de aprender continuamente na troca de conhecimentos, compartilhamento de memórias, percepções e de mundos. As conexões, as relações de interdependência e a complexidade da vida social estão aumentando como espaços descentralizados, de comunicação social interativa, trazendo valores e modos de ação diretamente vinculados à abertura, às relações intersubjetivas e à colaboração mútua. Nessas condições, a educação tomaria um sentido democrático indissociável de uma prática humanizadora e de um diálogo hermenêutico com a era da intercomunicação.

Questões abertas

As relações de amizade hoje sofreram um deslocamento das fronteiras pelo uso constante das tecnologias de comunicação digitais virtuais, pelos múltiplos interesses e pelas relações de consumo do mundo, que podem representar a fraqueza da vontade (autossuficiente) em relação à questão dos vínculos imediatos gerados pela instrumentalidade e superficialidade da amizade (SOUZA; HUTZ, 2008). Mas a capacidade de questionamento das relações da amizade não é exclusividade dos tempos atuais, ela é milenar e socialmente criada nas relações pedagógicas que dialogam a partir de percepções sobre linguagem, pensamento, saber e mundo. Se a educação surgiu para ampliar o horizonte das relações existentes e divergentes que requerem atualização, então o ato pedagógico pode orientar os hábitos que precisam ser aperfeiçoados, pois o modo de ser humano precisa ser construído socialmente, em direção a uma *ciberdemocracia* (LEMOS; LÉVY, 2010).

Compreende-se, portanto, a importância do ensino como meio de articulação e de revitalização da humanidade, sendo fundamental à melhoria da vida no exercício das relações humanas. Nas escolas, os professores tentam se apropriar dessa cultura de inclusão digital para que sua atuação continue tendo repercussões sociais, considerando a evolução das comunicações e as novas possibilidades de desenvolvimento que essas mudanças abrem para o conhecimento, a liberação da expressão e a democratização dos saberes na era digital. Embora haja distâncias sensíveis entre jovens, crianças e adultos em termos de potência de ação no mundo, a experiência da amizade tende a diminuir as

incompatibilidades em proveito da construção de práticas colaborativas que mobilizam novas maneiras de conhecer, ensinar e aprender.

Nesse contexto, o professor na dimensão da amizade pedagógica tem o poder e a força que conduz a libertação humana, no sentido de nutrir a conversação presencial ou a distância, fortalecer a existência humana, tornar os sujeitos mais corajosos, mais resistentes, mais fortes na vida, estimulando um conhecimento e uma superação de si no confronto com o outro. O verdadeiro mestre deve preparar o discípulo para seguir o seu percurso, a caminhar o seu próprio caminho, tocando no germen do ser humano enquanto uma relação de amizade. Hoje, com tantas transformações nas condições de vida e inúmeras dificuldades na assimilação das informações, constatamos que com os amigos nos tornamos mais capazes de pensar e agir. Na verdade, como lembra Lévy (1993, p. 21), “a circulação de informações é, muitas vezes, apenas um pretexto para a confirmação recíproca do estado de uma relação”, pois na situação de comunicação, cada palavra transforma a mensagem e recoloca em jogo o contexto e o seu sentido.

Podemos dizer que Habermas (2003) procura integrar todas as instâncias de comunicação que emergiram até o presente para estabelecer vínculos, onde as relações de amizade se transformam num jogo dialógico e espaço de criação de novas aprendizagens. Assim, “[...] no quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual - não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem” (HABERMAS, 2003, p. 43), visto que a possibilidade contingente e criadora do agir humano habita na linguagem.

Sendo assim, as tecnologias podem servir como mediadoras para fazer o sujeito pensar, educar-se, formar-se e aprender com os outros nas múltiplas possibilidades de interação com o conhecimento, como um exercício de amizade que forma e transforma. Interagindo com diferentes tempos de aprendizado, os sujeitos cada vez mais singulares, múltiplos e em meio à metamorfose (ou à aprendizagem) permanente, necessitam conviver com todos os espaços sociais e as mais recentes tecnologias. A apropriação dos conhecimentos, nesse sentido, envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a pragmaticidade e a emocionalidade, em que as intuições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão pedagógica de uma razão que é *virtualmente linguagem* (GADAMER, 2002). A linguagem na interlocução ensina e aprende em relações de troca. Por isso, trabalhar com a realidade virtual, interagir em processos de simulação no encontro com os outros, não só permite a fixação da aprendizagem prescritiva, mas incita a inteligência humana a perseguir outros jogos, novas

descobertas e revoluções, a arriscar-se em grandes viagens reais e imaginárias e, com isso, poder reinventar-se enquanto rede de amizades.

Atualmente é inegável que as comunidades sociais virtuais proporcionam variadas formas de contato e interação entre as pessoas, abrindo espaço para novos modos de conhecer amigos, de se relacionar na polifonia de vozes e na horizontalidade das relações. Mas, se, por um lado, o espaço virtual seria um novo ponto de encontro e pertencimento social, capacitando os sujeitos a se sentirem conectados e integrados aos outros, por outro, suscitam uma crescente solidão no isolamento do mundo particular, preferindo as conexões virtuais ao invés dos relacionamentos intersubjetivos. As diferenças são constituidoras de sentidos para as relações de amizade, complementam as trocas e enriquecem os relacionamentos, a participação e a conversação, levando a uma transformação e ao aprender. Entendemos que as relações virtuais, assim como a possibilidade de sair e conversar com amigos, não são excludentes, pois ambas permitem movimentar experiências de amizade. Contudo, os laços de amizade seguem sendo valorizados e afirmados como novas formas de pensar e agir no cotidiano da vida, pois atravessam as diferenças, o confronto de perspectivas e desafiam os limites de nosso mundo.

Nos recortes históricos realizados sobre o sentido da amizade, os problemas do conhecimento, das relações entre sujeito e objeto, entre consciência e mundo, impregnam as ações pedagógicas que implicam riscos, desejos e enfrentamentos. Assim, a amizade permite discernir o sentido humano dos debates pedagógicos para além de uma orientação utilitarista, disciplinada apenas com o conhecimento das regras para imersão na cultura. Portanto, é de suma importância que o educador reflita sobre a problemática educacional e busque na amizade uma atitude existencial digna de ser pensada, pois não basta apenas falar sobre conceitos, é preciso estabelecer relações intersubjetivas de reconhecimento para que surja a renovação e o questionamento do sentido dos conhecimentos, que expressam uma atitude pedagógica com finalidade emancipadora.

A amizade no contexto intersubjetivo poderia significar a exigência de uma distribuição mais democrática do saber, na possibilidade de dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para pensar as próprias ações numa prática educativa dialogal e ousada para transformar a realidade. A educação é encontro, transição, integração, impulso, cumplicidade e amizade, pois sempre se trata de um caminho a construir na partilha de sensibilidades criativas para aprender e alargar nossas condições no mundo.

Na relação da amizade pedagógica é possível expandir o poder da imaginação para deixar pensar, despertando as possibilidades comunicativas e emancipatórias com diferentes mundos,

produzindo, assim, as condições para que os conflitos interpessoais sejam incorporados na práxis pedagógica, integrando-se na dinâmica inovadora que transforma a si mesmo e aos outros. Enfim, a amizade é terreno fértil para a força do pensar socrático que estimula novas referências ao ato de educar, deixando a formação em aberto para novas descobertas, interlocuções e recriações daquilo que somos em relações com a alteridade de mundos.

Notas

¹ A amizade (*philia*) na filosofia grega se fundava no saber como uma forma de atividade de significância pessoal e intensidade ético-política que, curiosamente, não prescindia da relação amistosa pelo saber. Para existir o saber, era preciso fazer-se “amigo do saber” (*philosophos*), tema discutido na antiguidade grega por Sócrates, Platão e Aristóteles (nos livros VIII e IX da *Ética a Nicômaco*). Daí o mundo causa admiração (*thaumazein*), uma abertura à curiosidade que liberta o homem do mundo das aparências (sombras platônicas) e o faz indagar pelo ser das coisas no horizonte da razão. Essa atitude de admiração diante do mundo, embora não leve todos os homens à mesma verdade, coloca-os numa situação de liberdade e disputa. E a sabedoria só pode ser ensinada na base dessa amizade que perturba e rivaliza, no desafio de saber agir nos confrontos da vida.

² Os fundamentos filosóficos da cultura na antiguidade clássica são personificados na imagem de Sócrates, um pensador (professor) que fazia questão de se encontrar e conversar em praça pública com os jovens, normalmente descalço e malvestido, tendo um compromisso permanente em tratar e aprofundar, a partir de fatos banais do cotidiano, as questões existenciais, éticas e morais da vida. Defendia a ideia de que só é útil o conhecimento que nos torna melhores.

³ Daí procurar o bem é uma virtude (*virtus* em latim ou *Arete*), é o conjunto de qualidades morais, espirituais e físicas que rege o ofício do ser humano em seus desempenhos e conquistas vinculados com o *ethos* (lugar costumeiro da vida). A virtude intelectual gera-se e cresce graças ao ensino e requer experiência e tempo, enquanto a virtude moral é adquirida pelo hábito. Nesse contexto, a educação seria conquista do que já existe (mitologia recontada) pela ação dos sofistas na *pólis* e pela interlocução que conduzia as ações para o campo das virtudes, da disposição de realizar uma ação da melhor forma. Em meados do século XVIII, a palavra *virtuose* passa a enfatizar um profissional de grande curiosidade que alimenta a curiosidade pela força da simpatia, com informações bem tiradas e as usa em conversa elegante, é um mestre da virtude (SENNETT, 2009).

⁴ Aristóteles (1979) diz que a amizade perfeita é atribuída aos homens bons e afins na virtude, já que o bem é algo universal e se distingue do útil e do prazeroso, mais ligado aos sentidos.

⁵ A metáfora da *professora-tia* é abordada por Freire (1997) no sentido da resistência contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente postiço, que repercute numa amizade pedagógica como um ato isento de responsabilização sobre suas ações.

⁶ A realização ontológica da *práxis* está “situada entre o operar humano voltado para o domínio da *objetividade* e que assume, por isso mesmo, as características da *produção*, e o operar humano voltado para o domínio da *transcendência* e ao qual convém as características do puro conhecer ou *contemplar*, a *práxis* é, por definição, o operar intersubjetivo. Ela é a realização do homem no seu mundo *humano* e é pois, no seu conceito abrangente, essencialmente *política*, isto é, orientada necessariamente para o

movimento da *autorrealização* para o horizonte do *ser-com-os-outros*". (LIMA VAZ, 1992, p. 159-160, grifos do autor).

⁷ O filósofo pré-socrático Heráclito (540-480 a. C.) defende a ideia do vir-a-ser, do devir, ilustrando *na metáfora do rio, que ninguém toma banho duas vezes no mesmo rio*, porque tanto a água quanto o homem estão em contínuo movimento na dinâmica da vida.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *O que é Política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerf Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).

BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity, 2000.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1). p. 213-240.

BENJAMIN, Walter et al. *Textos Escolhidos*. Tradução de José Lino Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Loyola, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

LE MOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA VAZ, Henrique C. de. *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Loyola, 1992. (Coleção Filosofia).

MARTINI, Rosa Maria F. Paul Ricoeur: a amizade como solicitude. In: ALBORNOZ, Suzana; GAI, Eunice Piazza (Org.). *Ó meus amigos, não há amigos!* Reflexões sobre a amizade. Porto Alegre: Movimento; Edunisc, 2010. p. 118-131.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions Du Seuil, 1990.

SÊNECA, Lúcio A. *Cartas à Lucílio*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Tradução de Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOUZA, Luciana Karine de; HUTZ, Cláudio Simon. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008.

STEINER, George. *Lições dos Mestres*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Friendship in teaching and learning relations

Abstract

This text proposes to give a new meaning to the communicative friendship links, revealed in the enthusiasm that approaches learning in the interconnected practices, to explore how it can bring sensitivity and new insights to the process of human formation. It also seeks to investigate what are the possibilities and limits of friendly relations in contemporary times, supported by invisible wires, even from a distance. Friendship constitutes itself at the same time in a political, ethical, aesthetic and social space of different forms of perception, and it is a pedagogical action of dialogue and the construction of collaborative learning and training. Friendship as a possibility and risk, opening and overcome of the differences, freedom for the possibilities of questioning, thinking and reciprocal transformation, presents itself as a mediator of the educational processes and of the constant learning. There are certainly essential references of friendship that feed the knowledge by confidence based on mutual respect; hence the need to think education in a procedural relationship and dialogical of friendship in times of mutability and interactive networks. It is precisely from the links and expressions of friendship that would be creative and challenging to insist otherness opening, to insist on the meeting and on the possibilities of human transformation, for the changes of the conditions in which life is threatened. To investigate how are friendship relations today in their differences and dialogues in learning networks strengthens the debate about the meaning of the relationship educator and learner by creating bonds of friendship and affectivity, contributing to a more participatory education, unfinished and of formative collaboration.

Keywords: Education. Friendship. Training.

La amistad en las relaciones de enseñanza y aprendizaje

Resumen

El texto propone resignificar los vínculos comunicativos de la amistad, que se revela en el entusiasmo acercando así los aprendizajes en las prácticas interconectadas, para explorar cómo ella puede traer sensibilidad y nuevas percepciones en el proceso de formación humana. También investiga las posibilidades y límites de la amistad en la contemporaneidad, apoyada por hilos invisibles, incluso en la distancia. La amistad constituye al mismo tiempo un espacio político, ético, estético y social de diferentes formas de percepción y es una acción pedagógica de interlocución y construcción de aprendizajes colaborativas y formativas. La amistad como oportunidad y riesgo, apertura y superación de las diferencias, libertad para las posibilidades de cuestionamiento, pensamiento y transformación mutua, se presenta como mediación de los procesos educativos y de aprendizaje constante. Hay ciertamente referencias esenciales de amistad que nutren el conocimiento por la confianza basada en el respeto mutuo, de ahí la necesidad de pensar la educación en una relación en proceso y dialógica de amistad en tiempos de mutabilidad y redes interactivas. Es precisamente a partir de los vínculos y expresiones de amistad que sería creativo y desafiante insistir en la apertura a la alteridad, para el encuentro y las posibilidades de la transformación humana, para cambiar las condiciones en que la vida se ve amenazada. Investigar cómo se configuran en la actualidad las relaciones de amistad en sus diferencias y diálogos en redes de aprendizaje refuerza el debate sobre el significado de la relación entre el educador y el estudiante creando lazos de amistad y afecto, lo que contribuye a una

educación más participativa, de incompleta y de colaboración formativa.

Palabras claves: Educación. Amistad. Formación.

Elaine Conte

E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

Enviado em: 21/9/2014

Aprovado em: 29/3/2015

Bruno Passos Fialho

E-mail: winforr@gmail.com

A lei nº 11.274/2006 e sua implicação na prática cotidiana das classes de alfabetização

Leonete Luzia Schmidt*

Mara Luciane da Silva Furghestti**

Resumo

Neste artigo, procura-se conhecer como a organização do tempo, a articulação entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental e a concepção de alfabetização definidas na Lei nº 11.274/2006 foram incorporadas no cotidiano escolar nas classes de alfabetização de escolas públicas. Os dados coletados através de observação, entrevista e análise de documentos evidenciaram que cada escola tem sua organização do tempo orientada pelos documentos oficiais; que não há ainda uma prática pedagógica articulada entre as turmas do 1º, 2º e 3º ano; e que todas têm a concepção tradicional de ensino como norte, condicionando as crianças a um modo de apropriação da leitura e da escrita bastante restrito, se considerada a perspectiva da alfabetização com letramento incorporada nas políticas curriculares que determinam as práticas para as classes de alfabetização.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Classe de Alfabetização. Prática Pedagógica.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação na Universidade do Sul da Santa Catarina (UNISUL).

** Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Integradora na Gerência de Educação na Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina.

Introdução

Nas últimas décadas, o Ensino Fundamental no Brasil passou por uma série de mudanças, deflagradas, dentre outras questões, pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Esta lei ampliou o tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos e tornou obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade, aumentando o tempo destinado para a alfabetização. Essas determinações legais são vistas pelo Estado como possibilidade de diminuir o fracasso e a evasão logo no início da escolarização e, com isso, proporcionar melhores condições para a continuidade nos estudos e para a participação no mundo social.

Observando os resultados do censo escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes ao ano 2012, percebeu-se que a reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental é bastante alta se considerar que essas crianças estudaram dentro dessa nova estrutura curricular com três anos dedicados à alfabetização. Das crianças matriculadas no 3º ano de escolas públicas brasileiras, 12,6% reprovaram e 21,3% encontravam-se em distorção idade/série (BRASIL, 2014).

Esses dados evidenciam que um contingente significativo da população escolar, logo no início de sua trajetória na escola, está à margem do processo de apropriação da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos científicos indispensáveis para a continuidade dos estudos e para a participação ativa na sociedade atual.

Saber ler e escrever de forma rudimentar não é uma condição suficiente para garantir permanência na escola com sucesso e participação ativa e crítica no contexto social e cultural existente. A diversidade de informação e de comunicação em diferentes suportes tecnológicos que circulam na sociedade atual requer apropriação da leitura e da escrita com condições de fazer uso nas mais variadas situações.

O discurso oficial diz que o acesso à escola está universalizado, e que resta agora buscar a qualidade. É preciso definir então de que qualidade está se falando: da que atribui certificados de concluintes a cada etapa da Educação Básica – mesmo quando a grande maioria é classificada como analfabeta funcional –, ou da que o sujeito se apropria dos conhecimentos do saber científico e dele tem condições de fazer uso social? Educação de qualidade entende-se como aquela que assegura a todos a apropriação do saber historicamente produzido, dando a eles/elas condição de fazer uso na sua prática social.

Um dos encaminhamentos por parte do Estado para resolver o problema da qualidade da educação foi a ampliação do tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos, em 2006, acrescentando um ano na etapa inicial da alfabetização e a definição do “ciclo da infância” com três anos de duração, ratificando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento (BRASIL, 2008).

O Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase na alfabetização e no letramento das crianças no ciclo da infância, revela que a prática pedagógica tem como princípio a alfabetização plena, ou seja, a apropriação do código articulado ao contexto e práticas sociais. Mas até que ponto há condições objetivas para sua implementação nas escolas? As condições materiais e humanas nas instituições escolares possibilitam a alfabetização com letramento para todas as crianças?

Desse modo, neste artigo busca-se conhecer como a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) foi incorporada ao cotidiano dos trabalhos escolares, em especial a sua implicação na prática pedagógica nas classes de alfabetização. Trata-se de resultado de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no período entre 2010 e 2013, que objetivou compreender os processos de alfabetização e letramento no âmbito da formação inicial e continuada e do trabalho docente nas redes de ensino estadual e municipal da região sul de Santa Catarina, microrregião da AMUREL. Essa pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender por que o analfabetismo continuava presente no diagnóstico da educação no Brasil mesmo com as medidas para contenção do aumento do índice de analfabetismo adotadas pelo Estado e com a ampliação do conhecimento sobre a alfabetização.

A pesquisa foi realizada em seis escolas públicas da Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), definidas segundo os critérios: índices alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009, considerando escolas exitosas e escolas com IDEB baixo; o porte dos municípios-sede dessas escolas (escolas de município grande, médio e de pequeno porte); e o aceite por parte de cada unidade escolar em participar da pesquisa.

Os dados foram coletados através de observações, entrevista e análise documental. As observações foram realizadas nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em três turmas de cada escola, sendo 10 períodos de quatro horas em cada uma. Os registros foram feitos em cadernos e através de imagens fotográficas. Após conclusão das observações, realizou-se entrevistas semiestruturadas com as professoras das referidas turmas para complementar informações e tirar dúvidas sobre questões percebidas. Tais entrevistas ocorreram sempre em horários disponibilizados

pelas professoras. As respostas foram registradas por escrito em caderno, e lidas para a entrevistada para obter sua concordância. Assim como a entrevista, os cadernos das crianças, tomados na pesquisa como documentos, foram utilizados para complementar informações e ilustrar situações presenciadas.

Na organização inicial das informações coletadas algumas questões foram se evidenciando seja pelo tempo destinado a elas ou pela ênfase que recebiam no decorrer das aulas observadas. Assim, foram sendo ressaltados alguns temas para análise da prática pedagógica das turmas do Ciclo Alfabetizador. Dos temas elencados na pesquisa, destacam-se para fins deste artigo: organização do tempo para as práticas de alfabetização; a articulação entre as turmas de 1º, 2º e 3º ano; e a concepção norteadora das práticas de alfabetização.

Alfabetização e letramento e o trabalho pedagógico nas classes de alfabetização

A partir da ampliação do Ensino Fundamental, oficializada com Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), foi instituído o “Ciclo Alfabetizador” ou “Ciclo da Infância”, cuja finalidade é a aprendizagem continuada com tempo mais longo para a alfabetização. Na Resolução CNE/CBE nº 7, de 2010, o artigo 30 dispõe que os três anos iniciais “[...] devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão [...]; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização [...]” (BRASIL, 2010, p. 8).

Os conceitos alfabetização e letramento foram entendidos aqui conforme definidos por Soares (2010, p. 31): “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto”. E letramento “é o resultado da ação de ensinar e de aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2010, p. 39). Para a autora, o fato do indivíduo:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’. (SOARES, 2010, p. 39, grifos da autora).

Embora defina cada conceito separadamente, Soares (2010) chama atenção para a relação entre os termos alfabetização e letramento. Segundo ela, “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja:

ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2010, p. 47).

Possibilitar, na prática cotidiana das escolas, a alfabetização e o letramento para todas as crianças ainda se constitui um desafio. Pareceres e Resoluções com princípios, normas e esclarecimentos sobre procedimentos pedagógicos foram publicados com o propósito de auxiliar as redes de ensino e professores. Exemplo disso foi o Parecer CNE/CEB nº 4, de 2008, que, entre os vários itens referentes a “aspectos sobre os quais ocorrem controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos” (BRASIL, 2008a), dispõe que:

4- O antigo **terceiro período da Pré-Escola** não pode se confundir com o **primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de ‘**ciclo da infância**’.

7- Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental [...]. (BRASIL, 2008a, grifos do autor).

Nos documentos citados anteriormente, o foco dos três anos iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização e o letramento e sua efetivação desenvolvida num processo em que todas as crianças tenham pleno domínio da leitura e da escrita até o final do 3º ano. Além disso, as orientações do Ministério da Educação (MEC) ressaltam que “[...] no que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas” (BRASIL, 2006b, p. 8).

Assim como nesses documentos, a alfabetização e o letramento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental aparecem constantemente nas orientações curriculares para as práticas nas classes de alfabetização como condição para a continuidade da trajetória escolar com sucesso.

Do ponto de vista legal a questão da alfabetização na perspectiva do letramento foi assegurada, o que não significa que na prática cotidiana da escola tenha sido efetivada.

Para o trabalho nas classes de alfabetização, a ampliação de um para três anos foi, sem dúvida, um grande avanço para a educação brasileira. Desde a década de 1980 fez parte da pauta das reivindicações de alfabetizadores maior tempo para a alfabetização das crianças. Estes consideravam que em um ano era impossível que todas as crianças fossem alfabetizadas. Com aprovação da Lei nº

11.274/2006 (BRASIL, 2006a) a criança terá um tempo maior para se apropriar do sistema da escrita e da leitura. Evidentemente que apenas o tempo maior não implica em aprendizagem e condições para uso social da leitura e da escrita. Essa questão tem relação com o projeto de educação adotado, segundo Freitas (2004), na perspectiva da Progressão Continuada ou na perspectiva de Ciclos. A primeira “[...] do ponto de vista curricular, apesar das junções de séries, continua tratando cada ano escolar de forma seriada e vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades a serem dominados pelos alunos” (FREITAS, 2004, p. 10). E a segunda tem a emancipação como base “[...] tem que ser construída simultaneamente na contramão destas duas funções escolares: exclusão e subordinação” (FREITAS, 2004, p. 24).

Para o autor, os tempos e espaços da escola são:

[...] contraditórios e tensos – como tensa e contraditória é a própria sociedade que a cerca. Há uma permanente disputa em tais espaços que reflete as diferentes concepções de educação, as diferentes finalidades educativas atribuídas. *A progressão continuada e os ciclos estão inseridos neste ambiente.* (FREITAS, 2004, p. 1, grifo do autor).

De acordo com Barreto e Mitrulis (2001, p. 1), os ciclos “[...] representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização”, bem como o modelo de avaliação classificatória centrado na reprovação.

Os dados recolhidos no período de realização da pesquisa de campo, que servem de base para a escrita deste texto, permitiram constatar que em relação à organização do tempo, embora sem reprovação nos dois primeiros anos que, em princípio, indica adoção de ciclos, a base da organização e prática nas classes de alfabetização ainda permanece seriada, haja vista que a articulação do planejamento e a organização das ações pedagógicas para as turmas que compõem o Ciclo Alfabetizador constituem-se em práticas fragmentadas para um ano letivo. As escolas seguem o tempo mínimo diário determinado pela LDB, que estabelece a *jornada escolar no Ensino Fundamental* de, pelo menos, *quatro horas* de trabalho efetivo em sala de aula (BRASIL, 1996). Internamente, cada uma das escolas pesquisadas tem horário predeterminado para iniciar e terminar suas atividades do período, para o recreio, para as aulas de Educação Física, Artes e Inglês, sendo duas aulas de Artes, duas de Inglês e três de Educação Física por semana. A partir dessa organização geral, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cada professor(a) regente¹ organizava o tempo na sua turma.

Para a organização dos tempos, observou-se que, nas salas de aulas de todas as escolas do 1º ao 3º ano, havia um quadro de horário pré-definido para cada disciplina, além de outras atividades de

rotina, como: formação de fila para entrar ou sair da sala, oração diária de agradecimento, recolhimento dos cadernos de tarefa e a escolha/indicação do aluno ajudante da semana nas segundas-feiras. As disciplinas, embora definidas no quadro para determinado horário, não tinham tempo fixo para serem trabalhadas. Durante a realização das observações de campo, percebeu-se que havia dias em que a maior parte do tempo fora destinada a atividades de uma única disciplina, geralmente a de Língua Portuguesa, com a justificativa de que as crianças não estavam alfabetizadas ou precisavam melhorar a escrita. Essa ação era justificada pelo fato de existirem, em todas as turmas, crianças em diferentes níveis ou estágios de apropriação da leitura e da escrita, desde as que liam e escreviam com coerência e correção até as que não reconheciam sequer os códigos, o que exigia tempos diferentes para aprendizagem.

As crianças que não acompanhavam sua turma eram o grande dilema das professoras que não viam possibilidade de dar conta de alfabetizá-las até o final do ano letivo. Com relação a isso, alegaram que, por serem muito novinhas, só queriam brincar e não conseguiam concentrar-se, resultando no não acompanhamento da turma. Como não havia planejamento coletivo visando definir ações para a continuidade do processo de alfabetização, o não acompanhamento da turma por parte dessas crianças persistia no ano seguinte. Conforme as professoras, uma criança que iniciava o 2º ano sem saber ler e escrever minimamente não conseguia acompanhar o trabalho realizado com os demais alunos deste ano. A partir desse contexto, as crianças que não acompanhavam nem o 1º e nem o 2º ano já estavam totalmente fora da realidade de um 3º ano e só restava, então, esperar chegar o final do ano letivo para resolver a situação, reprovando-as. Ou seja, a classificação acontece logo no início da escolarização e a saída parece ainda estar na reprovação.

A respeito dessa questão, Margarida, uma das professoras do 2º ano, diz o seguinte:

Sobre a continuidade do aluno neste bloco alfabetizador, não sei muito o que fazer, não tenho segurança muitas vezes, principalmente sobre o aluno que vai do 2º para 3º ano e que não está alfabetizado, não sabe ler e escrever, este dificilmente acompanhará o 3º ano, talvez se reprovasse no 2º conseguiria aprender mais. (Entrevista realizada em 11 nov. 2011).

Não se percebeu na prática cotidiana das classes de alfabetização observadas o Ciclo Alfabetizador como possibilidade de alfabetização para todas as crianças. O contexto em que a criança poderia ser reprovada foi modificado, antes da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) era permitida a reprovação na 1ª e na 2ª série, agora somente no final do 3º ano, o que, na compreensão das professoras observadas, deveria ser retomado imediatamente como forma de solucionar o problema da

alfabetização. Isso revela a não compreensão ou não aceitação do Ciclo como uma organização do tempo em três anos para a alfabetização.

Diante disso, verificou-se que o aumento de tempo no Ciclo de Alfabetização, com o propósito de continuidade do processo de aprendizagem nos três primeiros anos, ainda não estava acontecendo nas escolas.

Considerando que a organização do trabalho em ciclos demanda estudos, planejamento coletivo, avaliações, dentre outras ações relacionadas, uma das questões que poderiam contribuir tem relação com o tempo do professor. Refletir e planejar coletivamente exige tempo e espaços apropriados. Em todas as escolas pesquisadas havia sido implantado 1/3 de hora-atividade como determina a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008b), mas esse tempo era raramente cumprido na escola, seja por falta de espaço físico ou por acordos internos, o que inviabilizava estudos, planejamentos coletivos e articulação entre o trabalho nas turmas dos três primeiros anos. Constatou-se que cada professora atuava conforme seu planejamento individual, de acordo com as metodologias as quais melhor se adaptava. E, mesmo tendo assegurado o tempo destinado para estudos, planejamento, entre outras atividades que não se efetivam no cotidiano das escolas, as professoras reclamam do isolamento do professor alfabetizador em seus afazeres, como retrata a fala da professora do 1º ano:

[...] ainda é muito isolado, cada professora planeja as atividades diárias para sua turma. Há um planejamento geral para o trimestre onde é definido para a escola tema e objetivo geral. Cada professora sabe o que deve trabalhar e planeja conforme sua turma. Assim cada professora usa a estratégia e metodologia que melhor se adapta. Não temos auxílio de uma coordenação pedagógica, os professores trabalham sozinhos. Na escola não têm acontecido momentos de trocas, só no recreio, horas vagas, no Conselho de Classe se fala apenas dos alunos da sua sala, e não há reuniões pedagógicas onde se encontram as professoras da 1ª 2ª e 3ª séries para trocas de ideias. (Entrevista realizada em 5 set. 2011).

A professora do 3º ano acrescenta:

Interação e trocas entre os professores do 1º, 2º e 3º anos não há. Não há estudo ou conversas também. Só houve os encontros sobre o currículo para definir melhor o que cada série vai trabalhar. O Conselho de Classe é separado, cada professor faz o seu com a direção. Aqui na escola não temos apoio pedagógico para nada, nem planejamento, projetos, para resolver problemas de alunos, tudo fica a cargo do professor. (Entrevista realizada em 21 nov. 2011).

Nos excertos acima, percebe-se que, ao mesmo tempo em que as professoras afirmam que se sentem solitárias nas ações pedagógicas, não se mobilizam para ocupação do tempo da hora-atividade

no espaço escolar, o que oportunizaria maior aproximação entre elas e/ou equipe pedagógica, bem como a construção de um projeto coletivo para as turmas do Ciclo Alfabetizador articulado ao projeto de escola.

Após alguns anos da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que nas redes pesquisadas iniciou em 2007, identificou-se que ainda há muitas dúvidas por parte das professoras em relação ao currículo para os três primeiros anos, desde compreensão da concepção de alfabetização e letramento, estratégias que devem ser utilizadas com as crianças de seis anos que ingressam no 1º ano, até como articular a continuidade do processo de um ano escolar para o ano seguinte. São questões que precisam ser vencidas no contexto escolar para haver aproximação maior de uma proposta de ciclo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental e da alfabetização com letramento como base da prática pedagógica.

Além desses aspectos, as observações realizadas nas salas de aula evidenciaram que a maioria das professoras parece ter a concepção tradicional de ensino e aprendizagem como base norteadora de suas ações, às vezes mesclam com estratégias da perspectiva histórico-cultural². Regra geral, as aulas estão centradas em explicações gerais para a turma, em transmissão dos conteúdos via ditado, cópia do quadro ou do livro e realização de exercícios de repetição. No primeiro ano o foco principal está na aprendizagem do código alfabético, cuja base está na cópia, repetição e associação entre palavras e imagem. Exemplo dessa prática é a aula da professora Rosa, do 1º ano, no dia 15 de setembro de 2011, que disse para a turma: “*Agora todos vocês vão copiar do quadro para o caderno as sílabas do ‘V’ de ‘verdura’*”, e escreveu o indicado no quadro 1.

Quadro 1 – Letras, sílabas e palavras escritas no quadro

“V” “V” “v” “v”
“VA”, “VE”, “VI”, “VO”, “VU”, “VÃO”
“va”, “vê”, “vi”, “vo”, “vu”, “vão”
“vaca”, “vela”, “violão”, “vovó”, “vulcão” (com

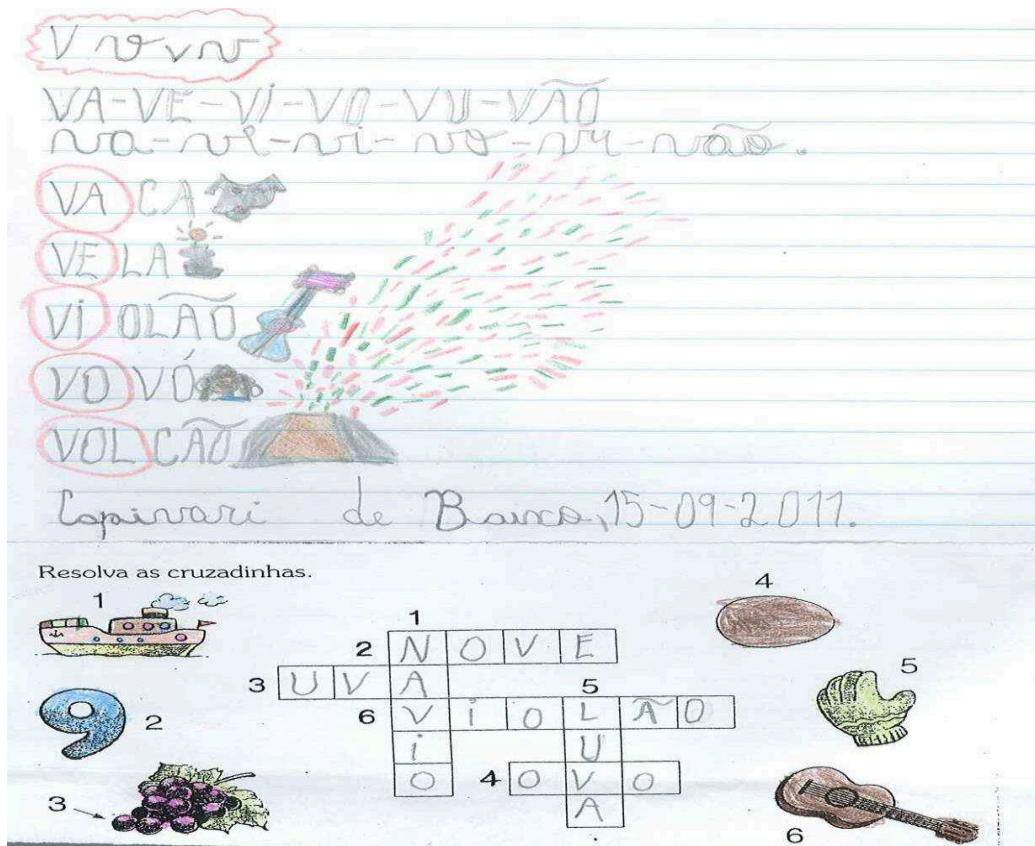
Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras em 2011.

Na sequência, a professora passou em todas as carteiras para ver como as crianças estavam copiando e desenhando, já aproveitando para fazê-los corrigir se algo estivesse errado. Após todos concluírem o exercício anterior, ela foi até o quadro e convidou a turma para todos juntos realizarem a leitura de cada sílaba. Leram em coro as sílabas do “V”. Depois distribuiu duas folhas com cruzadinhas

“xerocadas” (Figura 1) para os alunos e explicou: “*Em uma atividade vai aparecer o desenho com a letra ‘V’ e vocês terão que falar baixinho o nome do desenho, pensar nas letrinhas para depois escrever*”. Chamou a atenção das crianças para observar o som da letra ao falar, dizendo: “*Observem bem o ‘som’ que sai da boquinha para lembrar a sílaba. Na outra folha em todas as palavras vai aparecer a letra ‘L’. Pode aparecer em qualquer lugar da palavra*”.

Após as explicações da professora, as crianças começaram a escrever, um pede auxílio para o outro (o colega próximo), eles se ajudam muito. Uns falam como se escreve, vão dizendo: “*Coloca o ‘L’ e o ‘U’ e o ‘V’ e o ‘A’, fica LUVA*”, e assim por diante.

Figura 1 - Desenho e cruzadinha



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras em 2011.

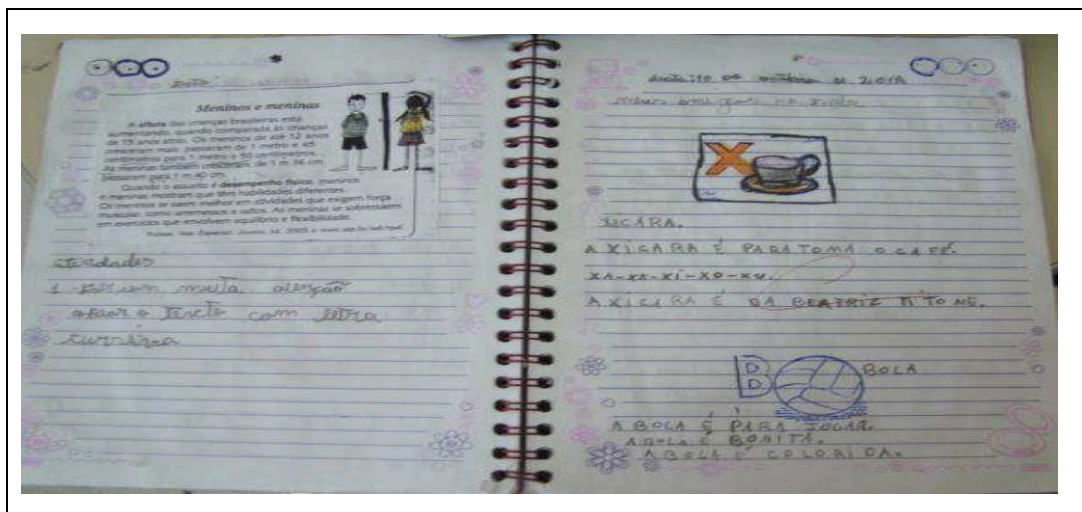
Como dito anteriormente, a prática predominante nas aulas observadas no 1º ano foi a supervalorização para a aprendizagem do código em detrimento da compreensão do papel da escrita e seu uso no contexto social. O domínio do código pela criança é necessário, sem ele a aprendizagem na escola estará comprometida. Pôde-se perceber que havia grande empenho por parte da professora para

que as crianças aprendessem a escrever, identificar a letra e saber em quais palavras usá-la. Chamando atenção para o som da letra estava ressaltando um aspecto fundamental para apropriar-se do sistema de escrita que é compreender a relação entre fonemas e grafemas, ou seja, que os sons podem ser representados por letras. Tal característica pode parecer simples para uma pessoa já alfabetizada, mas para as crianças que estão iniciando esse processo certamente é bastante complexa.

Diante disso, surgem algumas questões: como as crianças vão ampliar seu repertório se não tem acesso a diferentes gêneros textuais na escola? Como a escola vai contribuir na formação de sujeito crítico em aulas onde os diálogos não exigem muito mais do que decidir sobre qual letra escrever? Com ênfase predominantemente no código, qual o espaço para o letramento acontecer?

Nas turmas do 2º ano observadas, a concepção do processo de apropriação da linguagem escrita muda muito pouco do que foi descrito anteriormente no 1º ano. Em uma das aulas observadas no dia 18 de outubro de 2011, a professora da turma explicou que fariam uma atividade escrita a partir de figuras de carimbos que colocaria em cada caderno. As figuras foram da XÍCARA com a letra “X” e da BOLA com a letra “B”. Depois de carimbar cada caderno disse: “Agora escrevam o nome da figura e frases sobre cada uma”, conforme pode ser visto na figura 2.

Figura 2 – Atividade escrita a partir de figuras de carimbos



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras em 2011.

Verificando a proposta de atividade descrita anteriormente, chama atenção a semelhança a um modelo que parecia ter ficado lá na década de 1980 – o texto das cartilhas –, cuja organização seguia o método sintético, analítico ou sintético-analítico³, e que fora substituído a partir desse período pelas

teorias de aprendizagem, inicialmente a construtivista, depois também pela sociointeracionista e pela perspectiva da alfabetização e letramento.

Na sequência das observações, ficou evidente que o modelo da cartilha, com base no método sintético, não era somente adotado na prática da turma anterior, mas também de outra turma de 2º ano, em outra escola, como pode ser visto na figura 3 a seguir.

Figura 3 – Aula de leitura



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Na aula de leitura a professora chegou à sala anunciando que havia trazido algo novo. Apresentou para as crianças um microfone e uma caixa de som, o que as deixou bastante eufóricas, logo pensaram que iriam cantar. A professora explicou que naquele dia o microfone seria usado para a leitura. Inicialmente as crianças ficaram animadas com a novidade, mas na medida em que foram lendo individualmente as sílabas, palavras e frases coladas no caderno, a motivação foi diminuindo. A professora auxiliava quando alguém não sabia, mostrava os cartazes acima do quadro para ajudá-los a lembrar de uma determinada família silábica. Com duas crianças que ainda não sabiam as letras e sílabas, ela intervinha mostrando-as nos cartazes silábicos e depois lia para elas repetirem (Recorte da aula do dia 1º nov. 2011).

Sobre a metodologia do ensino da leitura instituída na cartilha, Barbosa (2013, p. 67) afirma que:

A cartilha é um instrumento de ensino, de orientação da metodologia adotada pelo professor e não um suporte da aprendizagem do aluno. Limita, dessa forma, tanto o ensino como a aprendizagem. As cartilhas trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo. Apesar de duramente criticadas por pesquisas e análises realizadas por estudiosos de alfabetização, as cartilhas continuam a ser utilizadas por quase todos os professores nas escolas brasileiras.

É importante destacar que durante as observações não foi constatada a presença física da cartilha. No entanto, as professoras contavam com um acervo de material impresso retirado de diferentes fontes, que no seu conjunto constituíam todo o conteúdo de uma cartilha e eram utilizados diariamente como referência para a alfabetização das crianças.

Ao observar a atividade mencionada na figura 3, questiona-se se pode ser chamada de aula de leitura. Sem entrar no mérito da questão conceitual, é possível ter clareza que leituras como esta não podem contribuir para a formação de leitor capaz de utilizá-la em diferentes situações e contextos.

Nas aulas observadas em todas as turmas, as professoras, regra geral, utilizavam explicações gerais, leitura de forma mecânica e repetitiva, com pouca contextualização às práticas de usos sociais. Havia poucas intervenções de provocação que instigassem as crianças a buscar pistas para resolução das atividades, que as deixassem inquietas perante o problema proposto, e sim práticas que as levavam a copiar do colega ou esperar correção no quadro, tornando o aluno passivo diante das situações. O foco estava na cópia como forma de registro escrito das aulas e a decodificação como modo, quase único, de realizar leituras de frases, palavras, sílabas e letras sem preocupação como a compreensão dos significados.

Ao discutir sobre esse modo de alfabetizar, que tem por base a estrutura da escrita segundo a lógica da cartilha, Barbosa (2013, p. 29) explica que:

O processo de alfabetização é considerado o período de instrumentalização, período em que se busca evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético. Após o domínio da técnica, o indivíduo aplica esse saber teórico sobre a língua escrita, na prática da leitura. A esperança é colocada no futuro; entre presente e futuro foi concebida a etapa da alfabetização, considerada obrigatória para o ato de ler; remete-se para o futuro incerto a possibilidade de o indivíduo ler e, só então, tomar posse do conteúdo da escrita.

Perceber que essa concepção de alfabetização ainda permanece viva nas escolas direcionando as práticas pedagógicas significa que as orientações propostas nos documentos oficiais para as classes de alfabetização no currículo de nove anos não vêm sendo efetivadas nas escolas.

Essa concepção de alfabetização alicerçada na pedagogia tradicional pressupõe que todas as crianças aprendem da mesma forma e, nesse processo, as que aprendem a leitura e a escrita adquirem o hábito de “oralizar a língua escrita” e incorporar um “mecanismo que lhe permite ‘falar’ o texto” (BARBOSA, 2013, p. 32). Esse mecanismo, diante da multiplicidade de situações que implicam o uso da escrita, revela-se insuficiente na sociedade atual, porque inviabiliza uma efetiva participação do sujeito na vida social.

A aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e letramento, requer uma prática pedagógica diferente das observadas nas escolas campo da pesquisa. Alfabetizar letrando implica, entre outras questões, na compreensão desses conceitos pelos professores e de sua adoção como concepção norteadora das práticas cotidianas nas classes de alfabetização. Dessa atitude resultam as mudanças na organização de todo o processo ensino aprendizagem, desde a escolha do texto base até as estratégias e recursos para o desenvolvimento da aula. Perceber que diferentes gêneros textuais são importantes para a formação de um leitor ou que a utilização de um jogo ou de certa música é mais ou menos adequada em determinada aula tem relação com a concepção teórica adotada pelo professor.

Considerações finais

Os dados provenientes desta pesquisa demonstraram que, nas classes de alfabetização das escolas públicas da região sul de Santa Catarina, a prática pedagógica nas turmas do Ciclo Alfabetizador não incorporou como base teórico-metodológica as orientações definidas na Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) e em outros dispositivos legais relacionados a ela. A não adoção dessas orientações pelos professores foi evidenciada na organização do trabalho cotidiano e, principalmente, pelos materiais e métodos para o ensino da leitura e da escrita.

Em relação ao tempo escolar destinado à aprendizagem e atividades articuladas ao seu desenvolvimento, cada escola tem sua organização orientada pelos documentos oficiais e pela rede oficial de ensino à qual está vinculada, e continuam com trabalhos diários fragmentados e desarticulados, bastante distantes do entendimento de processo, de “ciclo”, como exigido nos documentos legais. Ou seja, não há, ainda, nas escolas, uma prática pedagógica articulada entre as

turmas do 1º, 2º e 3º anos, de forma que a alfabetização seja realmente compreendida como um processo contínuo. Os excertos das falas apresentadas comprovam que as professoras trabalham sozinhas na escola.

As análises revelaram, ainda, que todas as professoras têm a concepção tradicional de ensino como eixo norteador, condicionando as crianças a um modo de apropriação da leitura e da escrita bastante restrito se considerada a perspectiva da alfabetização com letramento tão discutida nas últimas décadas e incorporada nas políticas curriculares que determinam as práticas para as classes de alfabetização. A ênfase está no domínio do sistema alfabético, na grafia, na codificação e decodificação dos códigos, na compreensão do certo ou do errado, mesmo que, em algumas práticas, sejam utilizados diferentes gêneros textuais.

Notas

¹ Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor regente é aquele responsável pela turma e que ministra o maior número de aulas.

² A teoria histórico-cultural ou sociointeracionista é uma teoria de aprendizagem proposta por Vygotsky no início do século XX, a partir da qual procura entender as relações entre os indivíduos, as suas funções psicológicas superiores e o seu contexto social. Segundo Vygotsky (1988), o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural, uma vez que ele aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie. Nessa abordagem, o conhecimento começa no âmbito social, nas relações interpessoais, para, depois, tornar-se conhecimento intrapessoal. Essa relação não é uma relação direta, mas uma relação mediada. O autor não nega o caráter individual da gênese do pensamento humano e da construção das funções psicológicas superiores, mas concebe um caráter amplamente social a esses processos.

³ Sintéticas: partem de elementos não significantes da língua – letras ou sílabas –, e a alfabetização ocorre das partes para o todo. Analíticas: partem de elementos significativos da língua – palavras ou frases –, e a alfabetização ocorre do todo para as partes. Analítico-sintético: conhecido também como método misto ou eclético, que combinam geralmente as duas orientações (BARBOSA, 2013).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 17 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 2 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores Educacionais*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 6 nov. 2014.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIGOTSKI, Lev S; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da USP, 1988.

Law 11.274/2006 and its implications in the everyday practice of reading and writing classes

Abstract

This article aims to show how the organization of time, the conjunction between the three first years of lower school and the conception of reading and writing teaching as defined in Law 11.274/06 have been incorporated into the everyday reading and writing classes in public schools. The data gathered through observation, interviews and document analysis show that each school has its organization of time laid down by official documents, and that there is not yet any pedagogic practice established between the 1st, 2nd and 3rd years of teaching. Furthermore, it is also shown that everyone has the traditional idea of teaching as a guideline that is conditioning the children to a mode of appropriation of reading and writing that is quite limited if one considers the perspective of literacy as being able to read and write as incorporated in the education curriculum policies that determine the reading and writing class practice.

Keywords: Elementary school. Reading and Writing Classes. Pedagogic Practice.

Leonete Luzia Schmidt

E-mail: leonetes@gmail.com

Mara Luciane da Silva Furghestti

E-mail: marafurghestti@bol.com.br

La Ley 11.274/2006 y su implicación en la práctica cotidiana de las clases de alfabetización

Resumen

En este artículo pretende conocer como la organización del tiempo, la articulación entre los tres primeros años de la Enseñanza Fundamental y la concepción de alfabetización definidas en la Ley 11.274/06 se han incorporado en el cotidiano escolar en las clases de alfabetización de escuelas públicas. Los datos colectados a través de observación, entrevista y análisis de los documentos evidenciaron que cada escuela tiene su organización del tiempo orientada por los documentos oficiales; que no hay aún una práctica pedagógica articulada entre las turmas del 1º, 2º y 3º año; y que todas tienen la concepción tradicional de enseñanza como norte, condicionando a los niños a un modo de apropiación de la lectura y de la escrita bastante restricto considerando la perspectiva de la alfabetización con letramiento [literacy] incorporada en las políticas curriculares que determinan las prácticas en las clases de alfabetización.

Palabras claves: Enseñanza fundamental. Clases de Alfabetización. Práctica pedagógica.

Enviado em: 15/12/2014

Aprovado em: 6/7/2015