http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n1p223

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).

[**] Mestra 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) regente[1] 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 trabalhas. 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-cultural[2]. 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

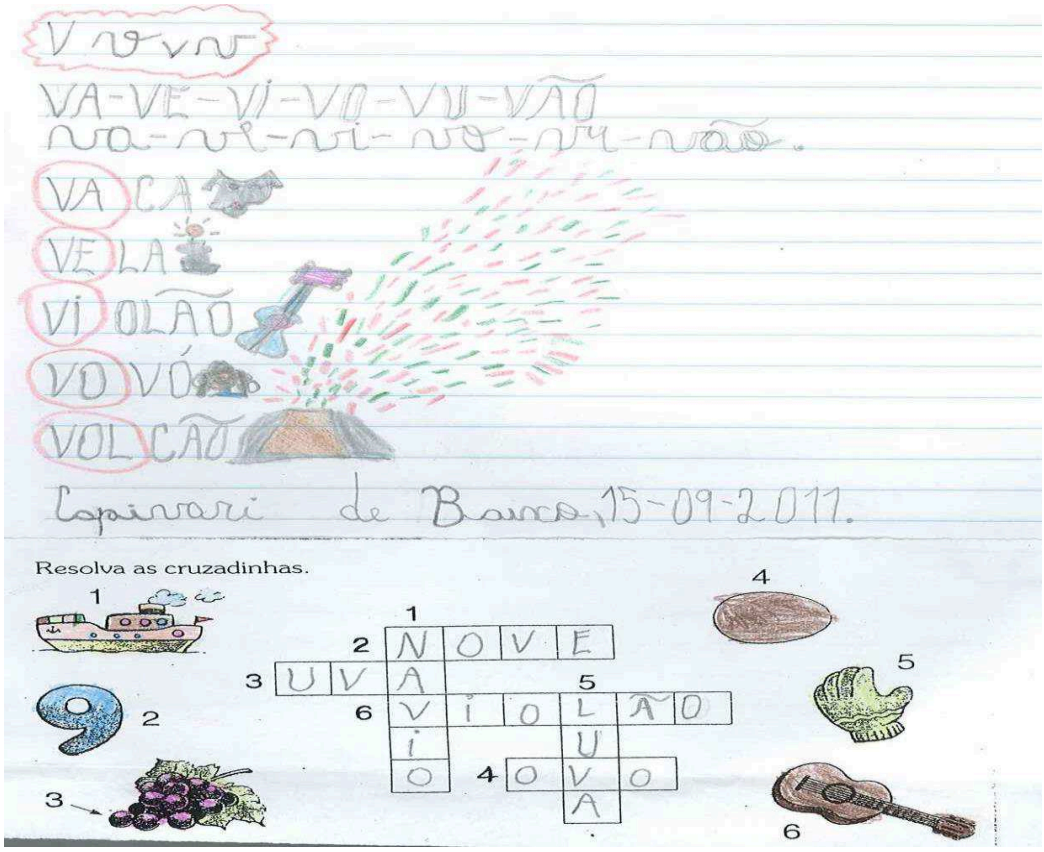
Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras em 2011.

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: "C*oloca 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.

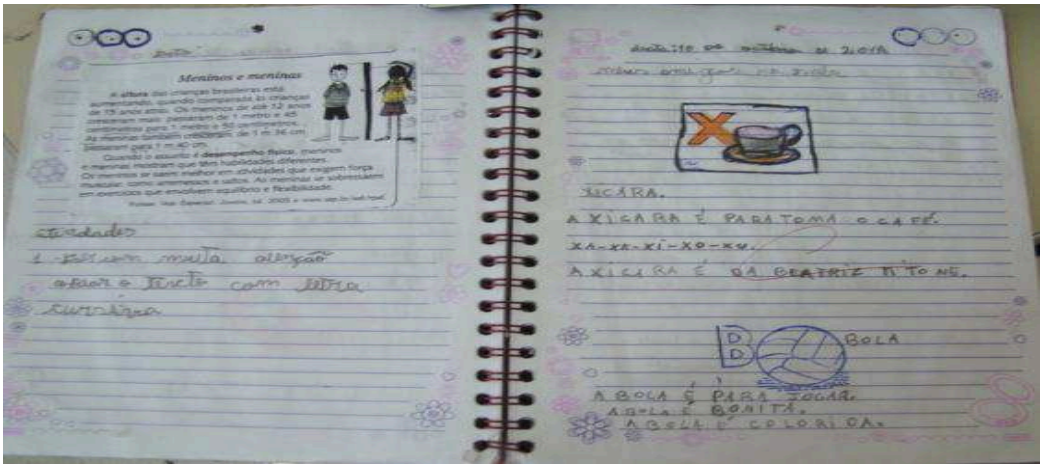
Como dito anteriormente, a prática predominante nas aulas observadas no 1º ano foi a supervalorização para a aprendizagem do código em detrimento da compreensão do papel da escrita e seu uso no contexto social. O domínio do código pela criança é necessário, sem ele a aprendizagem na escola estará comprometida. 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-analítico[3], 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, 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/l11274.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/l11738.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-espaços 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.

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.

Leonete Luzia Schmidt
E-mail: leonetes@gmail.com

Mara Luciane da Silva Furghestti
E-mail: marafurghestti@bol.com.br

Enviado em: 15/12/2014
Aprovado em: 6/7/2015