

AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
Ana Caroline de **Almeida** – UFSJ
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Uma das mudanças políticas mais recentes e que afeta diretamente a organização e estruturação do ensino no Brasil se refere à ampliação da escolaridade obrigatória de oito para nove anos, com a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental – EF, em decorrência da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006). Cabe ressaltar que Minas Gerais – MG antecipou-se a essa Lei e passou a atender às crianças de seis anos no EF já a partir de 2004, na chamada Fase Introdutória. Para Santos e Vieira (2006), em MG esse aumento se deu com intenção manifesta de repensar a cultura pedagógica da alfabetização no EF e reverter resultados negativos evidenciados nas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Assim, o contexto atual coloca em discussão alguns aspectos da escolarização inicial, como a organização curricular para essas crianças, a questão de como o tempo e o espaço são utilizados nas instituições de ensino, o lugar do lúdico nas práticas pedagógicas, a alfabetização e o letramento. E foi exatamente esse último aspecto, o foco de uma pesquisa de caráter etnográfico, que realizamos em 2010, na qual apresentamos e analisamos discursos e práticas alfabetizadoras com crianças de seis anos no EF, em Tiradentes, um município mineiro.

Nosso objetivo foi conhecer e analisar como os professores do primeiro ano desse município apropriaram-se da política de ampliação do EF e que concepções de alfabetização e letramento embasam seus discursos e práticas. Assim, buscamos compreender como tem se dado a alfabetização dessas crianças de seis anos no EF em turmas, nas quais, subentende-se, já se consolidou o ordenamento legal que trata da ampliação do EF? Qual o papel do livro didático de Letramento e Alfabetização e/ou de outros impressos nesse contexto? De que modo as proposições teórico-metodológicas em torno do EF de nove anos, da alfabetização e do letramento têm influenciado a prática dos professores?

Neste texto, um recorte desse estudo mais amplo, centramos as discussões em torno dos aspectos observados numa das turmas de 1º ano do município, no que se

refere especificamente ao trabalho em torno da leitura e da escrita. Para tanto, ele foi organizado em duas seções. Na primeira, justificamos a perspectiva etnográfica como opção teórico-metodológica adota para o estudo, relacionando a garantia do direito à educação às práticas pedagógicas que se estabelecem no contexto escolar. E na segunda parte do artigo, apresentamos e discutimos práticas observadas ao longo do período de imersão na sala de aula, buscando desvelar a concepção de alfabetização e letramento que fundamenta as escolhas feitas pela professora regente da turma.

A opção pela perspectiva etnográfica

Para autores como Cruvinel (2009) e Flash (2010) é necessário discutir a ampliação da escolaridade obrigatória no campo específico do direito à educação, no intuito de analisar essa ampliação, no Brasil, como um avanço, de fato, na conquista da cidadania. Uma conquista que, no entanto, impõe novos desafios estruturais e, sobretudo, pedagógicos para a área educacional, pois é no âmbito das práticas pedagógicas que esse direito pode ser legitimado.

É sabido que a escola, como equipamento cultural, vincula-se ao Estado, que, por sua vez, procura assegurar seu funcionamento e se esforça por universalizá-la. Desde a consolidação da república brasileira, o Estado é tido como responsável imediato pelas ações referentes à educação pública, o que foi assegurado já na Constituição de 1934, que afirmou que a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Na atual Constituição Federal – CF/1988, do art. 205 ao art. 214, o item Educação é tratado de modo especial. O art. 205 e o art. 206 merecem destaque, pois estabelecem a Educação como direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, mas a liberdade, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a garantia de um padrão de qualidade.

O ingresso das crianças de seis anos no EF é uma política afirmativa que traz em seu bojo a ideia da inclusão, na qual os maiores beneficiados seriam as crianças das camadas populares, que, por inúmeros motivos, boa parte ainda se encontra fora da sala de aula. No entanto, essa política nos leva a olhar para a escola pública brasileira na atualidade e pensar como esses princípios do ensino, assegurados pela CF,

principalmente o que trata da garantia de um padrão de qualidade, podem ser garantidos.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC 2007; 2009) são objetivos da ampliação do tempo na escolaridade obrigatória para nove anos possibilitar a qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo nos sistemas de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. Ou seja, a transição, ou o ingresso da criança de seis anos no EF, constituiu um novo fenômeno social, que tem sido alvo de discussões entre diversos estudiosos, uma vez que implantar um EF de nove anos com qualidade requer, entre outros aspectos, uma reorganização pedagógico-curricular tanto do EF como da Educação Infantil.

Pesquisas atuais, como as de Araújo (2008), Bonfim (2010) e Dantas (2009), revelam, entre outros aspectos, o desconhecimento da política por parte dos professores, o que tem acarretado práticas pedagógicas no 1º ano centralizadas nos processos de alfabetização, com pouco espaço destinado ao lúdico e à brincadeira, atividades próprias dessa faixa etária.

Desse modo, a centralidade do trabalho na alfabetização, a partir da nova configuração do EF, volta a colocar nas pautas de discussão esse complexo fenômeno. Para Mortatti (2004), “é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia” (p. 15). No entanto, no Brasil, tem sido um desafio para que se efetivem plenamente esse dever do Estado e direito do cidadão.

No entanto, o problema da alfabetização e a correlação entre a persistência do analfabetismo, do fracasso escolar e de desenvolvimento da nação continuam sendo objeto de diferentes explicações e tentativas de solução, seja por meio de políticas públicas ou de iniciativas mais localizadas e mesmo não-governamentais. Essas tentativas de solução vêm focalizando ora os métodos de ensino da leitura e escrita, ora a formação do professor, ora os processos cognitivos dos alunos, ora a estrutura e funcionamento do sistema de ensino (MORTATTI, 2004). Nessa direção, compreendemos que a política de ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos representa uma dessas tentativas, sobretudo de melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil, conforme apontado nos documentos oficiais que constituem a base da proposta.

Mas é no âmbito das práticas pedagógicas que poderemos observar o impacto dessas tentativas. A expansão das vagas configura-se apenas como um primeiro passo na direção de se investir na educação do país. Para que o direito à educação seja de fato legitimado, a criança deve ser a protagonista de todo o processo nas instituições educativas, considerando-se as diversas dimensões de sua formação, onde uma das mais importantes é o desenvolvimento da linguagem escrita. Por isso optamos pela perspectiva etnográfica dos estudos sobre letramento como o principal aporte teórico-metodológico da investigação que realizamos.

Importante ressaltar que essa opção não se trata de uma etnografia no sentido estrito do termo, do pesquisador-etnógrafo, apesar de se utilizar das ferramentas e estratégias do trabalho etnográfico. Trata-se, isso, sim, de considerar a etnografia como uma lógica de investigação na área educacional, um conjunto de princípios que localizam a etnografia dentro de teorias sobre cultura aplicadas em pesquisas no campo da educação, conforme apontado no trabalho de Green *et al.* (2005).

Green *et al.* (2005) defendem que já existe um conjunto considerável de pesquisas na interface entre etnografia e educação, com um conjunto de conceitos, práticas e ações, as quais possibilitam entender a etnografia como uma abordagem de pesquisa para o campo da educação. Para elas, três princípios-chave dão base à etnografia e são constituintes de uma lógica de investigação a pesquisas fundamentadas na antropologia cultural e na etnografia da comunicação: a etnografia como o estudo de práticas culturais, como uma perspectiva contrastiva e como uma perspectiva holística.

Esses princípios, grosso modo, buscam compreender os padrões culturais e as práticas das vidas cotidianas, dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros de um grupo e entender as relações entre parte-todo nesse contexto, a partir de uma perspectiva êmica, ou de um membro da comunidade.

Essa posição êmica, por nós assumida ao observamos a sala de aula, e na qual o foco da investigação é a compreensão dos “padrões culturais” e das “práticas” cotidianas dos integrantes do grupo estudado, leva o pesquisador a entender os significados locais, ou seja, o modo como os sujeitos significam os processos dos quais participam. Para tanto, é necessário suspender as nossas noções e valores para compreender a posição do outro. Isso acontece por meio de um processo interativo-responsivo, no qual o etnógrafo avalia o que precisa saber, fazer, prever e interpretar, a

fim de participar, como um membro, na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social (GREEN et al., 2005).

Desse modo, compreendemos a sala de aula como uma comunidade cultural, com diferentes sujeitos, assumindo papéis também distintos no processo de ensino-aprendizagem (CASTANHEIRA, 2000 apud MACEDO, 2005, p. 14). Cultura é entendida aqui como “um conjunto e princípios de práticas que são construídos por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, e direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertencimento ao grupo local”, e ao pesquisador cabe “revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações e interações, constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos (GREEN et al., 2005, p. 30).

O estudo de caso, de cunho etnográfico, possibilitou-nos investigar ações de letramento em um contexto específico: uma turma de 1º ano com crianças de seis anos no EF, situação de recente introdução na educação brasileira. A opção por essa perspectiva de observação da sala de aula nos fez ir além da mera descrição das atividades cotidianas realizadas pelos sujeitos, professora e alunos, e possibilitou-nos “o conhecimento de como os participantes utilizam tempo e espaço na sala de aula e definem quem pode fazer ou dizer o quê, com quem, quando, onde, em que condições e com que consequências” (CASTANHEIRA et al., 2007, p. 12). Observar o que de fato acontece no interior dessas turmas fornece subsídios importantes para fomentar o debate em torno da problemática da ampliação do tempo no EF.

Nesta seção, destacamos as principais práticas relacionadas à leitura e à escrita, que foram observadas na turma, a fim de contribuir para as discussões em torno dos processos de alfabetização e letramento na configuração atual do EF.

Situações de alfabetização e letramento no cotidiano de uma turma de 1º ano

Atualmente, há um consenso de que a alfabetização precisa ocorrer na perspectiva do letramento. Conforme indicado por Rojo (2009) “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (p. 107). Desse modo, “o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares [...] e para alguns gêneros escolarizados advindos

de outros contextos” (p. 108), não será suficiente.

Compreendemos o termo letramento, sobretudo, como uma prática social e culturalmente determinada, constituída nas e pelas relações de poder que se estabelecem cotidianamente. Defendendo essa mesma posição do letramento como prática social, Castanheira et al. (2007) afirmam que, “quando professores e estudantes constroem as normas e as expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana na sala de aula, estão também definindo o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula” (p. 8). As autoras indicam ainda que não há uma definição única para o termo letramento, mas que esse termo adquire um ou outro significado dependendo de cada grupo em questão. A sala de aula pode ser considerada, portanto, como uma comunidade que utiliza a leitura e a escrita em situações específicas e que, nesse contexto, o letramento também adquire um significado específico.

A compreensão do termo letramento, com um foco mais social, perpassando os usos e práticas de linguagem que envolvem a escrita de formas variadas e em contextos também distintos (família, escola, igreja etc.) se deu a partir dos Novos Estudos sobre Letramento – NLS que, numa perspectiva etnográfica e antropológica, propõem duas concepções de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico (STREET, 1984, 1993, 2001, 2003).

Para Street (1993), o modelo autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (p. 5). Ou seja, essa concepção vincula-se, numa relação causal, ao progresso, à civilização, à mobilidade social.

Ao contrário do modelo autônomo, o modelo ideológico contraposto por Street (1993), “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (p. 7). Ou seja, as práticas de letramento são cultural e socialmente determinadas, construídas em contextos específicos de uso da escrita, extrapolando a ideia da relação causal com o progresso e a mobilidade social, proposta pelo modelo anterior.

Para Rojo (2009), “o significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e

designando, a seus participantes, poderes também diversos” (p. 99). É nesse questionamento da escrita como objeto universal e neutro que surge a ideia dos múltiplos letramentos. As práticas de letramento são sociais e, portanto, não podem ser compreendidas fora dos seus contextos políticos e ideológicos.

Seguindo essas concepções, o termo letramento é definido por Kleiman (1995) “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19). As práticas escolares passam, então, a ser entendidas como um tipo de prática social de letramento, que desenvolve determinadas habilidades e determina uma forma de utilizar a escrita. No entanto, para Street (2003),

engajar-se em práticas de letramento é sempre um ato social. [...] As formas nas quais professores e estudantes interagem já são uma prática social que afeta a natureza do letramento que está sendo aprendido, as ideias sobre letramento apropriadas pelos participantes e sua posição nas relações de poder (p. 78).

Assim, mesmo que usando a leitura e a escrita de modos específicos, a escola constrói um tipo de letramento, a saber: o letramento escolar. A respeito desse letramento escolar, o trabalho de Macedo (2010) sustenta que a sala de aula, espaço privilegiado para a construção desse tipo de letramento, pode ser entendida como um espaço de tensões, imbricada em processos de alfabetização como prática social e ao mesmo tempo universal e neutra, permeada pelo modelo autônomo e ideológico de letramento.

Desse modo, quando optamos por observar uma sala de aula de 1º ano, entre abril e dezembro de 2010, com um total de 47 dias observados durante todo o turno, buscamos compreender como tem se dado esses processos com crianças de seis anos no EF. A seguir, destacamos e analisamos as práticas que envolveram a leitura e a escrita nessa turma e foram recorrentes na rotina observada. São elas: a cópia do calendário e de pequenos textos; atividades de leitura e atividades de sistematização do código.

A cópia do calendário e de pequenos textos

A cópia do calendário se iniciava quando a professora registrava no quadro a saudação *Boa tarde!* e, logo em seguida, a data do dia por extenso. Nesse momento, ela costumava interagir com os alunos, conversando sobre o dia da semana em que estavam, quais são os anteriores e os posteriores a ele. A data também era discutida com

os alunos, tomando como referência o dia em questão ou o dia anterior, quando ela aproveitava para trabalhar a distribuição dos meses ao longo do ano e dos dias ao longo do mês.

Abaixo da data, eram registradas outras coisas que foram aumentando conforme o decorrer do ano. No começo, ela registrava só o alfabeto, em letras de forma maiúscula, e colocava cartões, com os numerais de zero a nove. Depois, ela passou a registrar também o nome da escola. Mais adiante, ampliou a sequência dos numerais e passou a registrá-los também no quadro. Depois, passou a escrever uma frase, envolvendo o nome da escola. Em alguns dias, junto com os alunos, fazia a contagem de meninos e meninas presentes e ausentes. Isso também era registrado no calendário. Outras vezes, eram os alunos que escreviam o alfabeto e os numerais. Os alunos copiavam do quadro tudo que era anotado por ela. O tempo destinado a essa atividade girava em torno de 40 minutos, tempo necessário para que todos os alunos copiassem tudo.

O estabelecimento da data do dia tinha a função de organizar a vida nessa comunidade e foi utilizado, pela professora, como uma possibilidade para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos na medida em que eles eram levados a copiar mais coisas. De acordo com a professora: *“Era mais com o objetivo de rotina mesmo. E deles se adequarem ao dia, ao calendário, ao mês, ao ano. E aquela retomada todos os dias do alfabeto, dos numerais. Porque eu acredito que aquilo que você copia você memoriza, você grava. Era com esse objetivo, com esse intuito mesmo”*. (Entrevista – P. Paola, 13/12/10)

A partir do segundo semestre, a professora começou a desenvolver mais uma atividade de cópia: a cópia de textos curtos, com um maior número de palavras de um determinado grupo silábico. Esses textos eram retirados de coleções para alfabetização utilizadas por ela. Ela os registrava na lousa e os alunos copiavam no caderno. Em seguida, passava-se à leitura do texto. Nessa fase, ela solicitava a leitura silenciosa dos alunos: *“vocês já sabem juntar os pedacinhos... têm que pensar na cabecinha! Uma consoante e uma vogal”*. (Caderno de campo – 03/08/10). E depois, lia com eles, marcando no quadro sílaba por sílaba.

Para Bernard Lahire (apud ROJO, 2009, p. 60), grande parte das dificuldades que levam ao fracasso escolar relaciona-se ao novo tipo de contato escolar que a criança passa a ter com a linguagem por meio do ensino-aprendizagem da escrita/leitura – um contato que passa de inconsciente, prático, incorporado (na família) a consciente,

analítico, objetivado (na escola). Ou seja, a escola, ao desenvolver práticas como essas, tem tratado a linguagem escrita de modo abstrato e desconectado dos contextos sociais reais em que ela ocorre.

Podemos considerar essas atividades como típicas práticas de letramento escolar, conforme indicado por Rojo (2009),

a escola é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar, que apresenta as características sublinhadas por Lahire (1995): objetivar a linguagem em textos escritos, despertar a consciência para os fatos da linguagem, analisar a linguagem em sua composição por partes (frases, palavras, sílabas, letras) (p. 60).

Quando essa professora selecionava um texto, que tivesse mais palavras com uma determinada letra, com a qual ela estivesse trabalhando com os alunos, e encaminhava os alunos nesse processo de objetivação e compreensão da composição da linguagem em partes menores, ela estava possibilitando aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Sobre essa atividade, a professora afirmou que:

A cópia do texto era mesmo aquela de... com a cópia do texto eles se... se evoluíam mais na escrita. Porque aquilo que você copia você memoriza mais. E a leitura era mesmo pra todos estarem... assim, a gente codificava, ia sílaba por sílaba, lendo junto, mesmo pra evoluir a leitura, na evolução da leitura mesmo. E pra que aqueles que não conseguiam ler sozinhos, com a minha ajuda e com a ajuda dos colegas, eles se habituariam a ler também. Muitos chegaram ao final do ano lendo, a maioria. (Entrevista – P. Paola, 13/12/10)

As duas falas da professora, apresentadas nesse tópico, evidenciam a sua lógica no trabalho com a alfabetização. Para ela, o exercício de copiar repetidas vezes ainda é um caminho que pode contribuir com a aprendizagem dos alunos. Tanto a cópia diária do alfabeto, que integrava a atividade de cópia do calendário, quanto a cópia de pequenos textos eram utilizadas por ela com esse objetivo. Ao copiarem o texto com predominância de palavras de uma mesma “família”, os alunos estariam fazendo um exercício de memorização daquele grupo estudado.

Leitura

Observamos que a leitura possibilitada aos alunos era bastante limitada e o

objetivo da professora era basicamente trabalhar um determinado conteúdo, por exemplo, tipos de moradia, ou introduzir o trabalho com uma determinada letra, conforme indicado por ela:

Começava pelo texto atrativo, depois eu identificava um texto que tinha mais uma família silábica. Vamos supor, se eu queria mais o objetivo da sílaba ba, então eu conseguia arrumar um texto que tivesse mais o pedacinho -ba, pra criança identificar, circular onde tivesse o pedacinho ba. Circular a palavra. E a partir dessa letrinha também gostava de dar a interpretação dessa letrinha. Mais focando na letra. Se tivesse um animalzinho no texto com a letrinha. Por exemplo, um burro, se eu tivesse trabalhando a letrinha b, a vaca, na letrinha v. Sempre assim! Ou um animal que dava essa identificação do texto com o animal, pra eles socializarem melhor! (Entrevista – P. Paola, 13/12/10)

Essas atividades de leitura começavam quando a professora distribuía uma folha mimeografada. Nela, os alunos encontravam uma letra do alfabeto nas suas quatro formas, um pequeno texto e um desenho. A professora começava apresentando aquela letra. Fazia uma retomada da última letra trabalhada, retomava a sequência do alfabeto, quais são as vogais, quais são as consoantes e chegava à letra em questão. Junto com os alunos, ela ia formando as sílabas daquela letra. Enfatizava a união daquela consoante com cada vogal e registrava na lousa. Formava-se, assim, a família silábica. Em seguida, ela orientava uma atividade de identificação: os alunos deviam ler o texto silenciosamente e tentar identificar nele a letra que estava sendo apresentada.

No início do ano, os alunos identificavam apenas a letra trabalhada no texto. Depois, passaram a identificar palavras começadas com aquela letra. Num outro texto e algumas perguntas sobre ele, a professora dava sequência ao seu trabalho com a leitura, onde os alunos eram solicitados a ouvir, atentamente, a leitura feita em voz alta por ela. Ela fazia isso duas vezes ou mais, com o objetivo de levar os alunos a memorizarem certas informações do texto. Em seguida, passava para as perguntas. A professora lia cada uma, pausadamente, e os alunos respondiam a elas oralmente a partir do que ouviram e entenderam da leitura feita por ela. A professora registrava no quadro a resposta da questão e os alunos copiavam em suas folhas.

Durante as observações desenvolvidas na turma, identificamos também o desenvolvimento de um projeto intitulado “Ciranda da leitura”. Esse projeto se desenvolveu em dois dias da semana: na sexta-feira, quando os alunos levavam um livro para a casa e na segunda-feira quando devolviam esse livro e recontavam a história.

Importante ressaltar que os alunos, ao invés de levarem, junto com o livro, a tradicional ficha de leitura usada nas escolas (MACEDO; ALMEIDA, 2007), apenas devem completar uma tabela com o título do livro, autor, ilustrador e editora. Questionada sobre isso, a professora destacou que a opção por não enviar ficha de leitura foi uma decisão tomada coletivamente com a coordenadora pedagógica da escola e se deve ao fato de não ter sido uma boa experiência em anos anteriores. Segundo ela, a ficha se torna uma atividade repetitiva e cansativa para os alunos. Repetição essa não questionada por ela quando se trata das atividades de ensino do código.

O livro literário era usado pela professora também em outros momentos da sua rotina. Observamos esse uso em alguns dias, e não diariamente, como ela afirma, mas era com o objetivo que ela aponta:

Todos os dias eu lia uma historinha e depois pedia o reconto dessa historinha. O que eles entenderam, fazia umas perguntas do livrinho, isso todos os dias. Justamente depois do recreio pra eles darem uma acalmada, eu lia uma história, um livrinho. Todos os dias! Depois do recreio, eles davam uma acalmadinha, que eles adoram ouvir história e o reconto do livro também é muito importante, pra ver se eles entenderam mesmo, se prestaram atenção no que eu estava lendo.

Notamos, nessa sala de aula, poucas possibilidades de leitura. Conforme indicado, os alunos puderam ler textos curtos com o objetivo claro do ensino do sistema de escrita alfabético. Nesses textos, eles precisavam identificar letras, palavras ou sílabas de um determinado grupo silábico. Puderam também levar o livro para a casa, fazer a leitura com a família e recontá-lo na sala de aula. Apesar de serem práticas distintas, essas atividades se assemelham na medida em que a leitura, com o objetivo de fruição e prazer (PAULINO *et al.*, 2001), não é contemplada em nenhuma delas.

No primeiro caso, os alunos precisam ler para identificar palavras ou letras, ou ainda responder a questões. No segundo, a professora desconsidera o caráter fundamental do livro literário nos processos de alfabetização e letramento, quando não possibilita a leitura desse material na sala de aula e ainda sugere que a leitura, em casa, seja feita com o objetivo implícito do treino para a aprendizagem do código. Além disso, os alunos sabiam que, na segunda-feira, alguns deles seriam selecionados para o reconto, o que, em alguma medida, reforça o caráter obrigatório dessa leitura em detrimento à possibilidade de uma leitura livre e prazerosa.

Atividades de sistematização do código escrito

Normalmente, os alunos eram solicitados a formar ou completar palavras com letras e sílabas faltosas, fazer cruzadinhas e caça-palavras, escrever palavras ditadas ou a partir de figuras e separar palavras em sílabas, sempre de um determinado grupo silábico, que havia sido apresentado pelas atividades de leitura, descritas anteriormente.

Depois dessas atividades era costume da professora reescrever as palavras no quadro e fazer, com os alunos, uma “sistematização” daquele grupo silábico. Depois do registro, os alunos eram convidados a fazer, coletivamente, a leitura das palavras. A professora ia marcando um traço debaixo das sílabas de cada palavra e os alunos iam soletrando.

A complexidade que envolve o processo de alfabetização tem tornado essa prática um desafio para docentes que atuam com turmas de crianças de seis, sete e oito anos. Acreditamos que, para uma boa prática alfabetizadora, é necessário que o professor tenha conhecimento teórico sobre linguagem e sobre as formas pelas quais as crianças se apropriam da natureza alfabética do nosso sistema de escrita. Destacamos, na rotina observada, a opção pelo trabalho sistemático com o foco restrito na codificação e decodificação de palavras, mesmo a professora afirmando partir de um texto, conforme podemos observar na própria fala dela:

A gente começa na alfabetização com as vogais. Você introduz as vogais pras crianças, através de quê? As vogais eu colo num cartãozinho com as letras, com música. Depois que elas memorizaram bem as vogais aí nós partimos pras consoantes. Aí a gente trabalha o quê? Cada letra do alfabeto que juntando uma consoante com uma vogal ele consegue formar uma sílaba. Através de textos daquela letrinha do alfabeto que você tá trabalhando. A antiga família né. A família silábica. Porque agora você não pode mais trabalhar o ba-be- bi- bo- bu-, só que você trabalha de uma outra forma, não com aquela decoração da criança, através de cartilhas, mas através dela perceber essas sílabas, num texto, numa trava-língua, em parlenda.

Observamos que a opção que ela faz é pelos métodos sintéticos, nos quais as atividades de ensino são centradas na memorização das partes que compõem as palavras, como as sílabas e as letras. As atividades de cruzadinhas e caça-palavras, que poderiam indicar a opção por textos de circulação social, está vinculada à ideia de aquisição do código. Em nenhum momento, a professora dá indícios de que se utilizava desses textos para uma aproximação com práticas reais de uso da leitura e da escrita, mas sim, para trabalhar palavras de um determinado grupo silábico. Para Miranda

(2008),

nessa perspectiva, a aprendizagem é considerada como resultado do acúmulo de informações e não como reorganização e reestruturação dos conhecimentos disponíveis. Da mesma forma, os interesses e a realidade cognitiva, emocional e social dos alunos são desconsiderados, como se eles não tivessem noções e hipóteses acerca do funcionamento da língua (p. 142).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, defendemos a nossa concepção de que atualmente a alfabetização precisa acontecer na perspectiva do letramento. Levar os alunos a dominarem as convenções do nosso sistema de escrita não é suficiente para garantir a eles que se alfabetizem e se letrem ao mesmo tempo.

Observamos, nessa rotina, uma tentativa da professora de possibilitar aos alunos se apropriarem do sistema de escrita alfabético a partir de textos, o que poderia ser considerado um avanço na perspectiva defendida por esta pesquisa. Contudo, o trabalho desenvolvido a partir desses textos não contempla o necessário a ser feito com esse aspecto numa prática alfabetizadora na perspectiva do letramento, nem quanto à variedade, nem quanto ao trato que eles recebem na sala de aula.

Nessa turma, o texto é utilizado como pretexto para o ensino sistemático do código escrito. Os alunos leem textos curtos, que às vezes já sabem de memória, ou a letra de uma música infantil para identificarem nele letras ou palavras de um determinado grupo silábico. Não observamos uma preocupação com a variedade de gêneros textuais, tão defendida por Leal *et al.* (2007): “Qualquer cidadão lê e escreve cumprindo finalidades diversas e reais. Precisamos garantir esse mesmo princípio ao iniciarmos os estudantes no mundo da escrita (p. 71).

Leal *et al.* (2007) defendem ainda que a escola, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, é responsável por reduzir as diferenças sociais existentes entre crianças que têm acesso à leitura desde muito cedo e crianças que não participam de uma cultura letrada. Essa redução só aconteceria por meio da vivência diária de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados, que não foi observada em nenhum momento nessa sala de aula.

Ao contrário, o que verificamos foram atividades como: cópia, repetição de palavras soltas, decodificação sílaba por sílaba. Ou seja, a concepção de alfabetização presente nessa prática vincula-se a uma concepção na qual a escrita é vista como um

código de transcrição das unidades sonoras em unidades gráficas. Uma concepção que se pauta em métodos sintéticos para o ensino da língua, uma concepção que se vincula à concepção de letramento autônomo, proposta por Street (1984) e que tem na memorização um forte apelo.

Por fim, sabemos que muito se tem falado sobre a necessidade de se reverterem resultados negativos no processo inicial de escolarização e do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar. Antes de qualquer coisa, é preciso assumir a complexidade desse fenômeno. Questões relativas ao processo de alfabetização e letramento de crianças no início da escolarização obrigatória são sempre questões complexas e que podem ser analisadas sob diferentes perspectivas. Compreendemos, assim, que nem tudo que acontece na sala de aula é da vontade do professor, mas depende do contexto e do tempo histórico do qual ele faz parte. Esperamos, com este estudo de caso, reforçar a necessidade de maiores discussões em torno dos referenciais teórico-metodológicos que estão na base dessa política, sobretudo garantindo-se aos professores condições adequadas para isso, para que esse um ano a mais possa representar de fato um salto na qualidade da educação no Brasil.

Entretanto, não podemos deixar de denunciar o processo de “desaprendizagem” das verdadeiras funções da escrita que a escola impõe, sobretudo às crianças das camadas populares, que, com o EF de nove anos, têm chegado, em maior número, às escolas brasileiras; e, simultaneamente, o processo de “aprendizagem de uma escrita que nega a funcionalidade dessa forma de interlocução, nega a subjetividade de autor e leitor e, sobretudo, nega o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra” (SOARES, 2008, p. 81) quando privilegia práticas como as que foram reveladas no nosso estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **O papel do livro didático e de outros impressos nas práticas de alfabetização no primeiro ciclo.** In: PEREIRA, Lucia Helena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso. Práticas educativas: discursos e produção de saberes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2007. p. 7-30

ARAUJO, Rita de Cássia. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de 6 anos de idade no Ensino fundamental de 9 anos:** um diálogo com professores. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=145>. Acesso em: [12/07/2011](#)

BONFIM, Patrícia Vieira. **A criança de nove anos no EF: uni duni tê...** Corporeidade e Ludicidade – mais que uma rima, um porquê. 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da 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, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. _____. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade**. Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correa Baptista e Sara Mourão Monteiro (Org.). Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CRUVINEL, Cristina Lucia Calicchio Gonçalves. **Políticas para educação obrigatória: o ensino fundamental com nove anos de duração**. 2009. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

DANTAS, Angélica Guedes. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de 6 anos no ensino público e atuação docente**. 2009. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FLASH, Simone de Fátima. **Direito à Educação e Ampliação da Escolaridade Obrigatória em Ponta Grossa (2001- 2008)**. 2009. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GREEN, Judith; DIXON, Carol N.; ZAHARLICH, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79, dez. 2005.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica**. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 97-108

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Letramento escolar como um espaço de tensões**: um estudo de caso de uma turma de primeiro ciclo. III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita. Belo Horizonte, 2010.

_____. **Interações nas práticas de letramento em sala de aula e o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MIRANDA, Maria Irene. Epistemologia genética, alfabetização e letramento. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 141-158, jul./dez. 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas. **A criança de seis anos de idade no ensino fundamental**: práticas e perspectivas. 2009. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

PAULINO, Graça *et al.* (Org.). **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Coleção Educador em Formação).

ROJO, Roxane H. R. **Letramento escolar**: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? III Conferência de Pesquisa Sociocultural. São Paulo: Campinas. CD ROM, 2000.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos de Minas Gerais. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 27. N. 96, p. 775-796, out. 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge. 1984.

_____. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. (Ed.). **Literacy and Development: Ethnographic Perspectives**. Londres/Nova York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2001.

_____. What’s “new” in New Literacy Studies? *Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice*. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

