

A alfabetização da criança de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos

*Sueine Gonçalves Januário*¹

*Maria Sirlene Pereira Schlickmann*²

*Leonete Luzia Schmidt*³

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de alfabetização e letramento, no 1º ano do ensino fundamental, depois da Lei 11.274/2006, que alterou o tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada por meio de observações e entrevistas, analisada sob a perspectiva da alfabetização e letramento, conforme as políticas para o Ensino fundamental de nove anos. Em termos de resultados, pode-se inferir que há necessidade de condições diferentes das atuais, para que as crianças de seis anos tenham, na escola, condições efetivas de alfabetização com letramento, no 1º ano do ensino fundamental com respeito às suas singularidades. Afinal, elas continuam sendo crianças, quando chegam à escola. Há, ainda, uma predominância do uso dos métodos sintético e analítico, em detrimento da compreensão da função social da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento; Ensino Fundamental de nove anos; Lei 11.274/2006.

¹ Pedagoga pela Unisul. Professora da Rede Pública de ensino. Jaguaruna. Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* sueinesg@gmail.com.

² Doutora em Ciências da Linguagem. Professora do Programa de Pós-Graduação da Unisul. Tubarão, Santa Catarina, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7321-3280>. *E-mail:* sirlene.schlickmann@gmail.com.

³ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Unisul. Tubarão, Santa Catarina, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3239-2980>. *E-mail:* leonetes@gmail.com.

The literacy of six-year child in the Elementary School of 9 years

ABSTRACT

The article aims to reflect on the process of alphabetization and literacy in the first year of Elementary school, after Law 11.274/2006, which changed the time of primary education from eight to nine years. This is a research carried out through observations and interviews and analyzed from the perspective of alphabetization and literacy within the policies for nine-year primary education. In terms of results, it can be inferred that there is a need for conditions different from the current ones, in order the children of six years have at school effective alphabetization conditions with literacy in the first year of the literacy cycle. After all, they are still kids when they are at school. There is still a predominance of the use of synthetic and analytical methods according to the understanding of the social function of writing.

KEYWORDS: Alphabetization and Literacy; Nine-year primary school; Law 11.274/2006.

La alfabetización del niño de seis años en el Enseñanza Fundamental de nueve años

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de alfabetización y letramento en el primer año de la enseñanza fundamental, después de la Ley 11.274/2006, que alteró el tiempo de la Enseñanza Fundamental de ocho para nueve años. Se trata de una investigación hecha en campo realizada a través de observaciones y entrevistas, analizada bajo la perspectiva de la alfabetización dentro de las políticas para la Enseñanza de nueve años. Dentro de los resultados, se puede inferir que existe una necesidad diferentes de las actuales para que los niños de seis años tengan en la escuela condiciones efectivas de alfabetización con letramento en el primer año del ciclo de alfabetización. Después de todo, todavía son niños cuando llegan a la escuela. Todavía existe un predominio del uso de los métodos sintéticos y analíticos en detrimento de la comprensión de la función social de la escrita.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización y letramento; Enseñanza fundamental de nueve años; Ley 11.274/2006.

* * *

Introdução

A partir da Lei Federal 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre a ampliação o Ensino Fundamental de oito para nove anos, todas as crianças de seis anos passam para essa etapa da educação básica. Assim sendo, exigiu-se mudança, na estrutura curricular, especificamente, nos primeiros anos com a criação do ciclo alfabetizador (primeiro, segundo e terceiro anos) que passou a ter três anos de duração.

Considerando que já se passaram muitos anos que essa lei foi sancionada, ainda há algumas inquietações sobre a questão: como ocorreu o processo de implementação da Lei 11.274/2006 do Ensino Fundamental de nove anos durante os primeiros anos desde sua criação? Como é organizada a escola/sala de aula para atender às crianças de seis anos de idade, nas classes de alfabetização? A alfabetização com letramento, determinada nos documentos oficiais que orientam a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, está sendo viabilizada para as crianças de seis anos?

Essas questões fizeram parte de uma pesquisa mais ampla de Iniciação Científica, desenvolvida durante os anos de 2016 e 2017, cujo objetivo foi compreender os processos de alfabetização e letramento, no âmbito das escolas da rede pública estadual do município de Tubarão, microrregião da Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), anos depois da ampliação do tempo para alfabetização com a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola definida a partir dos seguintes critérios: pertencer ao Município de Tubarão, haja vista ter o maior índice populacional da região; ter obtido o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015 nos anos iniciais; contar com duas ou mais turmas de 1º ano; aceite por parte da unidade escolar em participar da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa realizou-se em uma escola de Tubarão/SC que contava, no início de 2016, com quatro turmas de 1º ano. O critério de

escolha da turma, para esta pesquisa, foi mediante um sorteio. A comunidade em que a escola insere-se, é formada por trabalhadores de baixa renda, autônomos, desempregados etc. Ainda, enfrentam, no dia a dia, problemas como tráfico de drogas, de moradia, saneamento básico entre outros. Problemas comuns enfrentados por comunidades de periferia, cotidianamente, em diferentes municípios brasileiros.

Neste artigo, optou-se por escrever sobre os resultados da pesquisa referente à alfabetização e ao letramento, no 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi refletir sobre o processo de alfabetização e letramento, no 1º ano do ciclo da alfabetização, alguns anos depois da implantação da Lei 11.274/2006.

Para alcançar esse objetivo foi necessário verificar como está sendo organizado o primeiro ano do ciclo alfabetizador em relação a tempo, espaço e mobiliário (adaptação e organização da estrutura); investigar como a escola/professora organiza o ambiente alfabetizador; descrever como as crianças interagem nesse lugar; relatar e analisar como ocorrem a alfabetização e o letramento na turma investigada.

Os dados foram coletados por meio de observações, entrevista e análise documental. As observações foram realizadas, na turma de 1º ano matutino, durante 10 períodos de quatro horas cada. Os registros foram feitos em cadernos e imagens fotográficas. Após conclusão das observações, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com a professora da referida turma, em horários disponibilizados pela professora. 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 levantadas, na coleta de dados, algumas questões foram se evidenciando, seja pelo tempo destinado a elas ou pela ênfase que recebiam, no decorrer das observações das aulas ou pelo destaque dado a elas, nos espaços da sala de aula ou falas da professora. À

vista disso, dos temas elencados na pesquisa, destacam-se para fins deste artigo: alfabetização e letramento no ciclo alfabetizador; a organização da escola e sala de aula para uma turma de 1º ano do ciclo alfabetizador; a leitura e a escrita que se apresentam para as crianças do primeiro ano. Durante todo o processo da pesquisa e escrita do artigo, eram realizadas leituras e, dentre elas, destacam-se, como autores referência para a análise dos dados: Soares (2010, 2021) e Gouveia e Orenszejn (2006), para questões sobre alfabetização e letramento; Viñao Frago e Escolano (1998) e Lima (1989) sobre organização do espaço escolar; Garcia (1986, 1988) sobre relação entre contexto e aprendizagem; sobre os métodos de alfabetização, Mortatti (2006), Soares (2019) e Cagliari (1998), dentre outros que tratam desta temática.

Alfabetização e letramento: os desafios para o 1º ano do ensino fundamental

A ampliação do tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos, em 2006, acrescentou um ano na etapa inicial da alfabetização e a definição do “ciclo da infância” com três anos de duração como um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento. (BRASIL, 2008).

A alfabetização e o letramento para todas as crianças parecem, ainda, constituir-se um desafio, caso se considere que há um contingente significativo de crianças que nem sequer estão sendo alfabetizadas. Das crianças matriculadas, no ano de 2012, no 3º ano de escolas públicas, 12,6% reprovaram e 21,3% encontravam-se em distorção idade/série. (BRASIL, 2014). No estado de Santa Catarina, no ano de 2013, das crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, 7% reprovaram e 9,4% encontravam-se na condição de distorção idade/série (BRASIL, 2013), o que corresponde a um total de 6.404 crianças reprovadas, no final do ciclo alfabetizador das 91.484 crianças matriculadas, nessa fase da escolarização, nesse estado. E, se forem consideradas crianças e jovens

que não frequentavam a escola, segundo o Censo Escolar de 2010, no Brasil, é possível perceber que havia um contingente de 3,8 milhões, ou seja, cerca de 8,5% da população nessa faixa etária (composta de 45,4 milhões).

A partir de 2020, considerando o cenário pandêmico vivenciado, esses dados foram agravados substancialmente. Resultados preliminares da pesquisa Brasil 2023, divulgados recentemente pelo MEC, dão conta de que mais de 56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas.

Destaca-se que são majoritariamente os mais pobres, os negros e os que vivem no campo, historicamente, as vítimas desse sistema econômico excludente. (SCHMIDT, 2017).

De acordo com a Lei 11.274/2006, uma nova perspectiva de alfabetização impõe-se às escolas de todo Brasil: a alfabetização e o letramento. Isso, em si, é algo positivo, pois possibilitaria formar leitores capazes de ler e interpretar a realidade, caso se considere o significado dos conceitos de alfabetização e letramento. Entende-se esses conceitos, 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).

Há de se destacar que se apropriar da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever. Soares (2010, p. 39) afirma que “[...] 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”, o que, pelos números apresentados anteriormente, não está acontecendo para todas as crianças.

Soares (2010, p. 39-40) enfatiza a diferença entre alfabetização e letramento, dizendo:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Assim sendo, a alfabetização com letramento é muito mais que saber ler e escrever, ou saber as letras do alfabeto. Para Soares (2010), é preciso alfabetizar de maneira que a criança saiba mais que ler e escrever; que ela saiba fazer uso dessa leitura e escrita na sua vida. Essa é a proposta do alfabetizar letrando.

Neste sentido, Smolka (2012, p. 154) lembra da importância de valorizar o “*dizer* das crianças pela escritura, das várias posições que ela vai ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo – como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras...”, de modo que as diferentes vozes possam emergir e considerar os diferentes lugares sociais de fala.

Nessa acepção, para Beatriz Gouveia e Miriam Orensztejn, no documento produzido pelo Ministério da Educação, “Práticas de Leitura e Escrita” (2006), o letramento, no contexto escolar, significa abrir possibilidades ao direito de aprender as práticas da escrita e da leitura, situadas socialmente. Fazendo isso, a escola oportuniza às crianças a participação do mundo da cultura escrita, nas diferentes esferas sociais. Essa concepção envolve pensar uma proposta pedagógica em que as crianças sejam os protagonistas das diferentes situações da língua, que aprendam as características e o funcionamento da escrita, em diferentes contextos sociais, mas como bem alertou Soares (2019), sempre considerando a *faceta interativa* e a *faceta linguística* de modo indiossociável.

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, como poderá ser observado no decorrer deste artigo.

Segundo Gouveia e Orensztejn (2006, p. 35),

[...] criar um contexto de letramento na escola desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa das mais importantes quando o objetivo é formar leitores e escritores desde o início do processo de alfabetização, que tem um lugar muito antes de os alunos serem formalmente alfabetizados.

Dessa forma, é importante que a escola ofereça um ambiente letrado no qual se criem condições adequadas para as crianças apropriarem-se da linguagem escrita e da leitura. Contudo, há, também, situações em que a escola quer exemplificar a escrita, com a intenção de facilitar o processo de alfabetização, apoiando-se, ainda, nos métodos sintéticos ou analíticos, que não viabilizam uma relação com o significado social da leitura e da escrita.

A organização da escola e sala de aula para uma turma de 1º ano do ensino fundamental

Ao analisar os dados coletados, na escola e na turma, uma das questões que chamam a atenção é o modo como a escola implementou a Lei 11.274/2006. As evidências levantadas levam a inferir que a turma de 1º ano com crianças de seis anos foi inserida, no Ensino Fundamental, sem paradas para formação, análise da estrutura da instituição para a chegada dessas crianças e atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Embora tenha presenciado, por parte da professora e da coordenação pedagógica, insatisfação com as condições da escola e a não preocupação do Estado em resolver tais condições, também se constatou que não houve movimento da instituição para estudar o assunto e tomar posição a respeito.

No PPP da escola, por exemplo, nada consta sobre o processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, nem mesmo indicações sobre o Ciclo da Infância e as condições de implementação. Na entrevista com a coordenação pedagógica da escola, ela afirmou que não houve reunião ou conversa para falar sobre o ensino de nove anos. Disse, também, que essa lei já está sendo implantada há muito tempo e, por isso, cabe aos professores saberem sobre ela. Ou seja, há um jogo de responsabilização do outro pela situação sem considerar que a escola é um coletivo e que, portanto, não é um único sujeito responsável por implementar uma mudança de estrutura curricular tão complexa quanto foi a determinada na Lei 11.274/2006. Sempre é preciso considerar que há determinantes internos e externos à escola.

Por não constar nada referente ao ciclo alfabetizador e a entrada da criança de seis anos no PPP da escola e, também, não haver discussão pedagógica na instituição, pôde-se inferir que os professores atuavam sozinhos, na instituição, em relação à alfabetização.

O contexto da sala de aula, *locus* onde foi realizada a pesquisa, organizava-se de forma semelhante a muitas escolas. Possui um quadro branco, mesas, cadeiras, televisão com aparelho DVD, armários que são abertos somente pela professora e janelas, no alto, evitando que as crianças olhem para fora. No fundo da sala, há um espaço com um tapete, prateleiras com livros infantis, revistas e brinquedos. A mesa da professora fica no final da sala, e ela informou que dessa maneira é mais fácil observar cada criança.

O espaço da sala de aula observada está pensado e organizado para receber o aluno, como se ao entrar no ensino fundamental, a criança deixasse de ser criança. Houve um apagamento de que é a criança o sujeito da aprendizagem e a escola, cuja função social é a disseminação do conhecimento sistematizado, precisa estar preparada para recebê-la, segundo suas especificidades.

Para Lima (1989, p. 38),

[...] o espaço escolar não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as. Em nome da economia, as soluções são mais comprometidas: a largura das passagens, dos corredores, das escadas reforçam a vontade permanente dos adultos colocarem as crianças em filas; as aberturas, pequenas, para impedir o acesso externo de estranhos servem também para impedir que as crianças se distraiam com o mundo externo.

FIGURAS 1 e 2: Sala observada.



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Nas paredes, não há produções das crianças, somente produções dos professores como: cartaz com combinados da turma; o alfabeto em cima do quadro; cada letra do alfabeto com um desenho e o nome de algo que inicia com aquela letra; calendário; ajudante do dia; chamadinha e um cartaz sobre *quantos somos hoje*. Em outros termos, na sala de aula, há decorações nas paredes, porém, nada foi produzido pelas crianças: elas já chegaram ali e já estava tudo pronto para elas.

Essas evidências indicam que as crianças não são estimuladas a participar desse espaço, não são incentivadas a deixar suas marcas, no

ambiente em que são alfabetizadas. Sabe-se que esse espaço deve ser construído pelos sujeitos que ali estudam e trabalham, isto é, pelos professores e crianças, para dar sentido à sala de aula, ser um espaço vivo que vai mudando junto com as crianças.

Lima (1989, p. 59) destaca o quanto é importante a criança deixar sua marca na escola: “A apropriação de um espaço pela criança supõe a possibilidade de que ela venha a colocar suas marcas, alterá-la de alguma forma”.

Durante o período de observação, a sala de aula estava sempre do mesmo jeito. Os armários, as mesas, as cadeiras e o cantinho da leitura ficavam sempre da mesma forma, sendo que é nesse lugar que crianças e professores ficam uma parte de seu tempo, constituindo o ambiente alfabetizador. O espaço da sala de aula também precisa ser considerado pelo professor, no processo de planejamento das ações pedagógicas, visando a atender às necessidades das crianças. Da forma como tudo estava nos dias em que foram feitas as observações, na escola. Parecia que estava organizado com o propósito de manter as crianças quietas e disciplinadas. Percebia-se que as crianças pouco podiam explorar esse espaço, que não havia permissão e nem vontade de transformar esse espaço em lugar de convívio e de interação, questões fundamentais, na construção da autonomia, assim como para o desenvolvimento da aprendizagem.

Viñao Frago e Escolano (1998, p. 61) trazem a ideia da transformação do espaço para lugar: “A partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar”.

Nesse sentido, o lugar é sempre significativo e, portanto, as crianças, juntamente com o professor, criam novas condições de aprendizagens, na sala de aula. Para isso, o professor precisa olhar para as crianças, prestar atenção no que dizem e fazem, a fim de transformar o espaço da sala de aula em um lugar onde as crianças gostem de estar, sintam-se seguras e aconchegadas com condições de aprendizagem.

Na sala de aula observada, as crianças eram mantidas umas atrás das outras, não podendo sair de seus lugares, seja para ajudar os amigos, seja para olhar, tirar dúvidas ou pegar/observar alguma coisa. Somente a professora movimentava-se, no espaço. As crianças não tinham autonomia, liberdade nem permissão da professora para explorarem o ambiente da sala. Via-se que não era um lugar, conforme entendimento dado pelos autores acima citados.

A professora disse que sempre disponibilizava a última aula para deixar as crianças livres. Segundo ela, além desse momento, como tinha o dia do parque e da brinquedoteca, não incluía outras aulas dessa natureza. Certos dias ela deixava as crianças assistirem a um desenho (qualquer um), ou brincar na sala com os brinquedos ali disponíveis. Diz ainda:

Aqui, eu faço de forma bem lúdica assim sabe, eles têm muito tempo para brincar, eles têm o tempo do filminho que eles gostam, eles têm parque, eles têm brinquedoteca, eu fico preocupada com isso, né, proporcionar os momentos de aprendizagem, mas que eles ainda são crianças, eles ainda precisam brincar, eles gostam disso e precisam disso. Trabalhar de forma lúdica que chame mais atenção deles, com joguinhos, colocar a mão na prática, você não teve a oportunidade, depois do gênero convite, que foi toda aquela contextualização, com o teatro com o estudo, eu estou trabalhando as receitas, cada um trouxe uma receita de casa, agora nós vamos fazer o caderno de receitas que eles vão levar para casa. Nós fizemos na sala de aula o docinho, seguimos uma receita e fizemos o docinho na sala de aula, que foi o docinho de leite Ninho, de leite em pó. Tudo isso, assim, de forma que seja lúdica [sic]. (PROFESSORA, abril 2017).

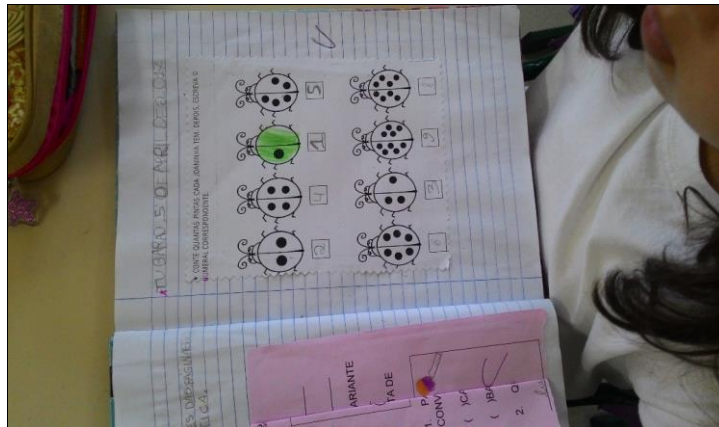
Percebe-se, nesse relato, que existe um distanciamento entre o depoimento da professora e a sua prática observada. Mesmo nos horários semanais, planejados para a utilização da brinquedoteca, parque, televisão e

hora de brinquedos na sala, havia condicionantes determinados pela professora, para serem realizados. Durante os dias de observação, as crianças foram somente até a brinquedoteca e assistiram a um desenho, na televisão. O parque e os brinquedos não foram disponibilizados naquelas semanas para as crianças por falta de bom comportamento e, como punição, elas ficaram sem frequentar esses espaços. A professora, ainda, mencionou: “Preparei coisas bem legais para vocês, mas não vai dar, vocês nunca se comportam, não sabem ficar quietos. Então só vou deixar quando todos souberem se comportar”. (PROFESSORA, 2017).

Em relação a esse aspecto, Freitas (1986, p. 31) destaca que “[...] a ameaça cria um clima tenso ao antecipar as consequências dos ‘maus atos’. Essa tensão é mantida constantemente por aquilo que Foucault (1977, p. 159) chama de micropenalidades: “[...] que tudo possa servir para punir a mínima coisa [...]”. Da mesma forma, Sacristán (2005) pontua que as crianças atuam como súditos, pois só podem fazer o que a professora manda e, se não gostarem de algo, devem calar suas manifestações e cumprir as ordens que são dadas pela professora, caso contrário, essa atitude terá uma punição.

Também foi possível observar que o tempo destinado às brincadeiras livres, como a professora afirmou na entrevista, era menor do que a aula com conteúdo (atividades de escrita copiadas para o caderno e leitura dessas atividades): se sobrasse tempo, as crianças eram liberadas para a brinquedoteca ou para assistirem a um desenho animado. Ou nos dias em que não se comportavam, as crianças continuavam com a aula, apenas realizando atividades de memorização e repetição.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, realmente, aquelas atividades “xerocadas”, sem sentido algum para as crianças eram o que importava. Elas recebiam a folha e não sabiam o que estavam fazendo. A professora lia para as crianças, fazia a resposta no quadro e, então, as crianças copiavam, como pode ser observado na Figura 3.

FIGURA 3: Atividade com conteúdo.

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

A brincadeira, para a turma, era tratada como uma recompensa, apenas podia ser realizada caso desse tempo, como se ela não fosse fundamental para o processo ensino-aprendizagem. A brincadeira não pode ter função de recompensa. A brincadeira deve ser compreendida como elemento estruturante da cultura infantil e, por isso, deve estar presente cotidianamente, nas turmas de alfabetização, ainda mais quando se trata de turmas de crianças de seis e sete anos. É esse brincar inerente à singularidade da criança que amplia seu repertório cultural que, por sua vez, impulsiona o seu desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI, 2021).

De acordo com Borba (2007), a brincadeira deixa de ser importante, no Ensino Fundamental, porque não tem nada de produtivo. A criança, desde cedo, deve ser preparada para o mundo do trabalho, principalmente, aquela que estuda, na escola pública. Criança que, via de regra, é de família pertencente à classe trabalhadora e, em uma sociedade dividida, como é a capitalista, nela deve permanecer, salvo raras exceções.

Por conseguinte, a hora da brincadeira fica restrita ao espaço do recreio e, dentro da sala, o tempo é destinado ao que realmente importa, segundo a professora da classe, que é o conteúdo das aulas, sinônimo de trabalho produtivo.

Crianças com seis anos de idade precisam de tempo e espaço para viver suas infâncias. Nessa perspectiva, não é demais lembrar o que pontuam as orientações para o Ensino Fundamental de nove anos produzidas pelo Ministério da Educação (MEC):

Sobre o **tempo escolar** – Os currículos e os programas têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma campainha. Assim, a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade. Uma situação como essa remete-nos a Rubem Alves, quando afirma que *‘a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo’*. Daí que emergem as questões sobre a necessidade de se repensar a organização do tempo escolar, acompanhando as mesmas inquietações de Rubem Alves: *‘o pensamento obedece às ordens das campainhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais?’* Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores (BRASIL, 2004, p. 10, grifos originais).

Com isso, destaca-se o quanto é importante pensar em um currículo que atenda às necessidades das crianças e, nesse caso, as criança de seis anos. Ainda, é fundamental que se defina um currículo em que, para o desenvolvimento da criança, ela precisa de lugar, na escola, e que a brincadeira possa fazer parte da prática docente como elemento mediador da aprendizagem. Compreende-se, por conseguinte, a simultaneidade do

processo de alfabetização com letramento e, desse modo, a interdependência entre o planejamento, os processos de aprendizagem e as práticas de ensino. (SOARES, 2021).

Conseqüentemente, pode-se afirmar que a sala de aula deveria ser pensada para as crianças, espaço disponibilizado para as produções e interações entre elas e adultos, de modo que não seja um lugar sem vida, sem voz e sem sentido. Esse espaço deve ser um lugar que estimule as aprendizagens para as crianças.

Para Garcia (1988, p. 8):

O ambiente em que a criança vive, independente do desejo ou das intenções dos que convivem com ela, a educa. Na convivência diária vão sendo passados valores, normas de comportamento, tipos de relações, informações sobre o mundo. Um ambiente alfabetizado, alfabetiza.

Sendo assim, pode-se reiterar a importância de criar um espaço de oportunidades e de diálogo entre a turma. Disponibilizar os mais variados tipos de materiais, tais como: livros, revistas, jornais, folhetos, rótulos, receitas, embalagens, dentre outros, pode ajudar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e na compreensão do papel delas no contexto social.

Garcia (1986, p. 19) afirma:

A criança que vive num ambiente estimulante vai construindo prazerosamente seu conhecimento do mundo. Quando a escrita faz parte do seu universo cultural também constrói conhecimentos sobre a escrita e sobre a leitura. Ler é conhecer. Quando mais tarde ela aprender a ler a palavra, já enriquecida por tantas leituras anteriores, apropriar-se-á de mais um instrumento de conhecimento do mundo.

No espaço da sala de aula investigada, havia livros infantis e vários tipos de materiais. Entretanto, nos dias em que foram feitas as observações, nessa turma, constatou-se que crianças e professores não usaram esses materiais ou livros.

Em um determinado dia de observação, quando as crianças voltavam da aula de Educação Física, percebeu-se que algumas delas perguntaram se podiam pegar um livro para ler (livros que estavam nas estantes no canto da sala). Como o sinal já havia batido e a professora regente da sala não tinha chegado ainda, as pesquisadoras autorizaram-nas a pegarem. As crianças ficaram eufóricas e animadas, no entanto, durou pouco; a professora de Educação Física logo chegara e, gritando, mandou todos sentarem. Quando viu algumas crianças com livros, logo pediu para guardar, mas as crianças não queriam, pois tinham sido autorizadas a pegar os livros. A professora, então, tirou o livro da mão de uma das crianças e gritou: “Quero todos sentados com a cabeça baixa cheirando a mesa sem olhar para o lado”. (Fala da professora de Educação Física, 2017)

Essa situação criou certo constrangimento, no momento, pois a sala de aula é um lugar de aprendizagem e, então, por que não poderiam pegar um livro? Em seguida, ainda nesse clima, a mesma professora destacou: “Essa turma é a pior turma que eu já trabalhei, esses alunos não param, só querem brincar e não consigo dar a minha aula”. (Fala da professora de Educação Física, 2017). Situações como essa parecem mais frequentes a cada dia, se for considerado o número de denúncias para o Conselho Tutelar e notícias na mídia. Diante disso, questiona-se: o que leva um professor a atitudes tão agressivas como essa? A criança tem condições de aprendizagem e desenvolvimento em um clima como esse?

Desde o início do processo de alfabetização, as crianças precisam ter confiança no professor. Uma relação de confiança e respeito facilita o processo da construção da escrita e leitura, para a formação de um sujeito autônomo, capaz de pensar sobre a realidade, tomando decisões.

Sobre isso, para Cagliari (1998, p. 48):

As crianças precisam de seu espaço próprio e de condições favoráveis para poderem construir seus conhecimentos na escola; mas precisam também que o professor as ajude, quando necessário, explicando a elas o que elas já sabem, o que fizeram e porque fizeram, nas suas tentativas de aprendizagem, e o que precisam fazer e como, para dar um passo à frente e progredir, sobretudo se elas, por iniciativa própria, não descobrem o que devem fazer para progredir.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à falta de consideração sobre o conhecimento das crianças sobre o tema da aula, pois elas não eram autorizadas a falar entre si e nem com a professora. Depreende-se, a partir disso, que a professora desconhecia o que as crianças já sabiam e o que elas precisariam aprender. Ensinava, conseqüentemente, o que ela acreditava que as crianças precisariam aprender.

Moll (1996) enfatiza que a escola precisa conhecer suas crianças e entender que elas são o ponto de partida para o que a professora vai ensinar. Caso contrário, as crianças não compreenderão o que a escola quer, passando conhecimentos sem sentido para elas.

Com base nos dados dessa investigação, percebeu-se que o ambiente da sala de aula e o brincar não são vistos como algo essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo, ali, a alfabetização com letramento das crianças do 1º ano. (SOARES, 2021).

A leitura e a escrita: reflexões a partir do contexto investigado

No período em que foi realizada a observação, as crianças estavam aprendendo a letra “B” e a família silábica dessa letra e, conforme a professora, também, a música. Referia-se à música da “Preguiça” que as crianças cantavam todos os dias, no início da aula para espantar a preguiça e estudar.

Referente à letra “B”, uma das atividades propostas pode ser observada abaixo.

FIGURA 4: Atividades do caderno.

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Analisando o caderno das crianças, é possível verificar que o método utilizado, na turma do 1º ano, segue a perspectiva tradicional, predominantemente, o método sintético que inicia da parte para chegar ao todo. A imagem acima (Figura 4) é um exemplo de atividade com famílias silábicas e a formação de palavras por meio das sílabas estudadas. É muito próximo das atividades de cartilhas.

Nesse sentido, Soares (2003, p. 19) pontua que os textos que estão nas cartilhas, como “a vaca voa, Ivo viu a uva”, não agregam nada ao processo de alfabetização, pois são atividades com palavras soltas, sem sentido e com o único objetivo de treinar as famílias silábicas estudadas. Para que a alfabetização aconteça, na perspectiva da alfabetização com letramento, a professora teria que apresentar textos reais, trazer livros, revistas, enfim, precisa-se de práticas e ações que estimulem as crianças por meio do letramento.

Segundo Soares (2000, p. 3),

[...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

Historicamente, tem-se acompanhado que essas atividades realizadas, isoladamente, não incentivam e pouco ensinam as crianças a ler e escrever com sentido e significado. Então, fica a pergunta: para que as crianças precisam fazer isso? Somente para treinar e ver se já memorizaram as famílias das sílabas e as vogais?

Morais (2013) afirma que os professores querem que suas crianças saibam ler e escrever da noite para o dia, ou seja, que decorem as letras e as famílias silábicas, sem que entendam o que está sendo passado. Para o autor, os professores utilizam a cartilha e pronto, não se preocupam em explicar o que as letras representam e como elas funcionam, para criar as palavras, frases e textos. Logo, para ensinar as crianças a ler e escrever, os professores fazem exercícios repetitivos e cópias do livro ou do quadro, esperando que ocorra um *estalo* nas crianças, e elas passem a entender como as letras funcionam e consigam, então, escrever e ler. Mas o que não se percebe é que apenas com a utilização desse meio para alfabetizar as crianças, elas não compreendem a função social da escrita e da leitura, pois não é em um passe de mágica que todas as crianças aprenderão tudo e da mesma forma.

Diferentemente de todas as aulas observadas, durante esta pesquisa, em um dos dias houve indícios de outra perspectiva de alfabetização, na turma. Foi proposto pela professora uma atividade com o gênero textual convite. Ela falou que faria com as crianças um convite de casamento para a Dona Baratinha, pois havia contado essa história para elas há algumas semanas. Então, para que pudessem compreender melhor esse gênero textual, sua estrutura, as crianças fariam um convite para ser entregue para a turma do 2º ano. Essa entrega foi realizada com a encenação do casamento da Dona Baratinha com o Dom Ratão, e as crianças do 2º ano foram convidadas para assistir ao casamento.

Para o desenvolvimento desse trabalho, primeiro a professora trouxe vários convites para ler para as crianças, tais como: convites de formatura, chá de bebê, aniversário e casamento. Leu cada um deles e ia perguntando do que se tratava cada convite.

FIGURA 5: Convite apresentado pela professora.

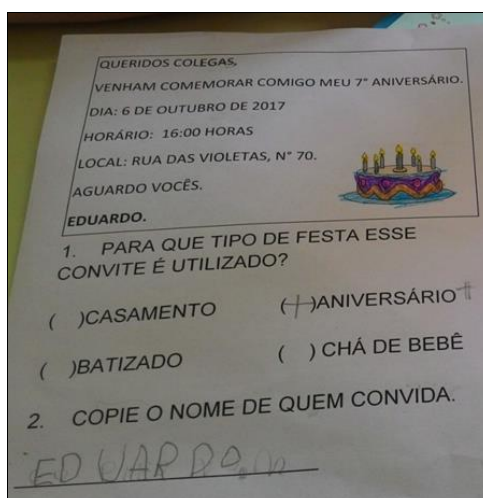


Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Em seguida, após a leitura desse convite (Figura 5), a professora pergunta sobre o que ele trata, qual dia acontecerá o chá de bebê, o horário e o local. Com isso, vai explicando que todo convite precisa ter horário, local e data. Por último, foi apresentado o convite de casamento. Nesse momento, explicou que em todo convite de casamento precisa constar o nome dos noivos, a data, horário e local.

Apresentados todos os convites e sua estrutura, a professora realizou uma atividade sobre o convite, da seguinte forma: ela lia o que dizia a pergunta (Figura 6) e já falava a resposta e, em seguida, passava nas mesas para ver se as crianças estavam fazendo.

FIGURA 6: Atividade sobre o convite.



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Quando todas as crianças terminaram de realizar a atividade, ela entregou uma folha a cada criança para fazerem o convite de casamento da Dona Baratinha. A professora fez, no quadro, e as crianças copiaram.

Embora tenha havido um processo de interação das crianças com outro gênero textual, não foi dada a elas a oportunidade para a escrita espontânea, além disso, também orientava o tamanho das letras e do desenho, se estivesse grande ou do jeito que ela não gostasse, apagava e a criança deveria fazer novamente.

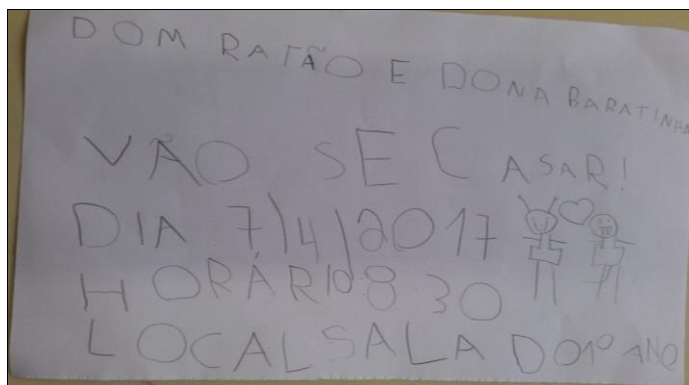
Para auxiliar, passava de mesa em mesa e, quando viu que já tinha dado o tempo para fazerem, ela foi em algumas mesas em que as crianças não haviam terminado ainda e copiou, pois já tinha acabado o tempo de fazerem. Nessa ação, pode-se inferir que, para a professora, todas as crianças precisam ter o mesmo ritmo.

Nesse sentido, Sacristán (2005, p. 149) diz:

Se o tempo do sujeito-aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído.

Vale ressaltar, que as crianças estavam muito felizes com a realização dessa atividade do convite, especialmente porque iriam entregá-lo para a turma do 2º ano.

No convite escreveram: o nome da Dona Baratinha e do Dom Ratão, a data, o horário e o local em que aconteceria, no caso, na sala de aula. O casamento seria representado pelas crianças (Vide Figura 7):

FIGURA 7: Fazendo o convite de casamento.

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Quando todos terminaram de copiar o convite, na folha, a professora pediu para que se sentassem que ela faria o envelope para colocarem o convite. Em nenhum momento houve incentivos que estimulassem a autonomia das crianças: pelo contrário, elas só faziam o que a professora ordenava.

De todo modo, é importante ressaltar que a professora, ao propor a elaboração de um convite, trazendo para a sala de aula elementos do conhecimento das crianças, que são convite e festas, deu sentido para a atividade, provocando o envolvimento delas, no processo. Nessa ocasião, foi possível perceber a diferença que faz uma atividade planejada, considerando elementos do contexto da realidade das crianças. A leitura e a escrita tinham significado para elas.

Conclusão

Considerando que, a partir da Lei Federal 11.274/2006, o Ensino Fundamental passou ter duração de nove anos e que as crianças começaram a chegar mais cedo ao ciclo alfabetizador, também houve a necessidade de se pensar em um currículo que atendesse às necessidades das crianças, assegurando o brincar como elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, no referido ciclo. No entanto, o que está expresso, na lei, não se efetiva, em sala de aula, na grande maioria das escolas.

Por meio das observações realizadas, pôde-se verificar que as crianças não tinham autonomia para desfrutar da sala de aula, eram reprimidas. O tempo para brincar era bastante reduzido, considerando a idade das crianças e o papel que a brincadeira representa para o processo de aprendizagem. Brincar um pouco mais ou ter certa autonomia para se expressar dependia, muitas vezes, do comportamento das crianças.

O brincar não é visto como um direito das crianças, esse direito está sendo negligenciado, pois não é porque entram no Ensino Fundamental que deixam de ser crianças. Elas continuam sendo crianças e as ações, para o processo de alfabetização, também requerem concebê-las como crianças, rompendo com a lógica tradicional da escola. E isso implica o desenvolvimento de um planejamento para o processo inicial de aprendizado da escrita que considere a criança, nas suas especificidades. A princípio, a professora sabe da importância do brincar e o quanto é fundamental na vida das crianças. Porém, na prática, deixa de lado porque há outras coisas que considera mais importantes a serem realizadas.

O ambiente alfabetizador é organizado e pensado pelo adulto e para o adulto e, portanto, não pode ser considerado um ambiente da sala de aula para alfabetizar e letrar as crianças da turma. (SCHLICKMANN, 2015). O método utilizado, prioritariamente, era o sintético ancorado na perspectiva tradicional de ensino, cujas ações principais são repetição, treino motor e memorização. A ação das crianças era reconhecer as letras e as famílias silábicas das letras que estavam sendo estudadas, de forma solta e sem significado. Verificou-se, então, que a perspectiva da alfabetização com sentido e que respeite as singularidades das crianças, preconizada nos documentos oficiais do Ensino fundamental de nove anos, não se materializou, no cotidiano da classe de alfabetização analisada.

Por fim e diante das observações e reflexões realizadas, percebeu-se que tanto a escola quanto a professora não vinham realizando um trabalho pedagógico, voltado para atender às necessidades das crianças de seis anos de idade, mas para atender aos alunos que chegam à primeira série, porque

agora estão no Ensino Fundamental e precisam “aprender de verdade”, conforme a lógica do ensino tradicional, deixando as brincadeiras, fantasias e o faz de conta para a Educação Infantil. É preciso romper com essa lógica, pois a alfabetização não pode se restringir à aquisição de habilidades mecânicas, é importante “apliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano”. (GONTIJO, 2002, p. 138).

Cabe evidenciar, todavia, que, para uma melhor compreensão desse processo, outras relações precisam ser feitas, como a formação inicial e continuada da professora, suas condições de trabalho, dentre outras. Isso porque possibilitar a alfabetização e o letramento para todas as crianças exige pensar que questões internas e externas à sala de aula precisam ser consideradas. Desafio este, que nesse momento é maior ainda, tendo em vista as fragilidades decorrentes da pandemia e que ampliou o contingente de crianças não alfabetizadas em nosso país.

Urge, então, reconhecermos cada vez mais “a escola como o lugar da cultura mais elaborada” (MELLO, 2010) e criar as condições para que todas as crianças brasileiras tenham assegurado o direito à alfabetização plena.

Referências

- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 33-45.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- 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, dispendo 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. 2006.

- 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. 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA*. Documento Básico. Brasília, jul. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores Educacionais*. Brasília, 2014. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 6 nov. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças*. Brasília, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_resultados.pdf. Acesso em: 5 julho. 2023.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bu. *In: História da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 1998.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FREITAS, L. *A produção de ignorância na escola*. São Paulo: Cortez, 1986.
- GARCIA, R. L. *Alfabetização de alunos de classes populares: ainda um desafio*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.
- GARCIA. *Aprender desaprendendo. Fazendo artes*. Fundação Nacional de Arte, Ministério da Cultura, 12, 1988.
- GONTIJO, C. M. M. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GOUVEIA, B.; ORENSZTEJN, M. Alfabetizar em contextos de letramento. *In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.). Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2006. p. 34-46.
- LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. *A escola como lugar da cultura mais elaborada*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.
- MOLL, J. *Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, A. G. de. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? *In: Salto para o futuro – Acervo – Salto Revista* 2013. Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e escrita. p. 12-23.

MORTATTI, M. do R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. 2006.

SACRISTÁN, G. J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. *O potencial da lei do Ensino Fundamental de 9 anos: entre o discurso político e o discurso pedagógico*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) do PPGCL da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão/SC, 2015.

SCHMIDT, L. L. *A política de alfabetização no contexto da reforma do Estado e da educação*. Relatório (Pós Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES. *Letrar é mais que alfabetizar*. 2000. (Texto/entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* em 26/11/2000).

SOARES. A reinvenção da Alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

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

SOARES. Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES. Magda. *Alfalettar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Recebido em setembro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2023.