



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6065 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 07 - Alfabetização e Letramento

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Janaína Soares Martins Lapuente - FURG - Universidade Federal do Rio Grande

Agência e/ou Instituição Financiadora: Não possui

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

A organização do ensino em ciclos é uma temática educacional bastante estudada e discutida no meio acadêmico e nas escolas de educação básica. A centralidade dessa discussão está ancorada na preocupação com os índices de reprovação e repetência durante o século XX. Ao longo das últimas décadas o tema tem sido objeto de investigação acadêmica (SOUSA et al., 2003; BARRETTO e SOUSA, 2004; GOMES, 2004; MAINARDES, 2006, 2007, 2009) e de inúmeras avaliações externas, em relação à última, os dados têm embasado um grande número de textos oficiais e justificado a implantação de políticas educacionais.

Historicamente o ensino nas escolas brasileiras foi estruturado em séries com promoção ou retenção no final do ano letivo, decorrente da consolidação da escola graduada, cujos ideais de educação para todos configuraram na prática, em uma concepção de educação como privilégio, destinada àqueles que podiam economicamente arcar com os custos educacionais; quando a educação era pública, era destinada aqueles que apresentassem condições materiais e tempo para frequentar à escola, bem como melhores condições de preparo cultural em relação ao mundo letrado (JACOMINI, 2010).

No intuito de superar a lógica da escola seriada foi proposta a organização da escolaridade em ciclos. Sua concepção busca romper com a lógica da fragmentação do currículo, através da reorganização dos conteúdos, do ensino, do processo de avaliação, dos tempos e espaços escolares, favorecendo o trabalho com alunos de diferentes ritmos, níveis e estilos de aprendizagem. Contudo, a proposta de ciclos não pretende simplesmente organizar os conteúdos de várias séries/anos em um período maior de tempo, mas sim centrar o seu trabalho na intervenção e acompanhamento do trabalho pedagógico.

No Brasil, nos últimos 25 anos, diversas redes de ensino implementaram diferentes modalidades de políticas de ciclos (Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização, etc.), com o objetivo de reverter os dados de reprovação e repetência nas séries iniciais, bem como promover o processo de ensino, aprendizagem e avaliação de forma contínua (MAINARDES e STREMELE, 2012).

A discussão a respeito da escola em ciclos foi reacendida com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº 11.274/2006) e a proposição de um ciclo de alfabetização (Resolução nº 7/2010), compreendido como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens.

O tema é recorrente no cenário educacional e representa um avanço significativo nas condições de acesso, permanência e expansão da escolaridade obrigatória. Recentemente, com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (2019) o governo federal assume o seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (2017) e apresenta o encurtamento do ciclo de alfabetização para dois anos. Trata-se de uma visão reducionista, centrada na ciência cognitiva da leitura e na neurociência.

Tendo em vista as questões apresentadas, analiso neste texto como o ciclo de alfabetização foi recontextualizado na prática escolar de duas professoras que atuam na rede pública municipal no interior do Rio Grande do Sul. Esse é um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no período de 2012 a 2014, em duas escolas de porte médio, de bairros diferentes e que possuem características contrastantes em relação à exclusão escolar, entendida segundo Ferraro (2004), em sua dupla dimensão.

De um lado a exclusão “da escola” que se refere tanto ao não acesso à escola quanto ao que habitualmente se denomina evasão escolar e de outro lado, a exclusão “na escola”, que ocorre dentro do processo escolar, por meio de mecanismos como reprovação e repetência (FERRARO, 2004).

Sendo assim, a investigação foi realizada em uma escola onde o fenômeno da exclusão escolar é mais intenso (Escola B) e, do lado oposto (Escola A), em uma escola onde esse fenômeno é menos significativo. Na “Escola A” a professora acompanhou os alunos no 1º e 2º ano e na “Escola B” a professora atuou somente no 1º ano.

A metodologia da pesquisa envolveu observação participante na sala de aula e em outros espaços escolares (recreio, entrada e saída dos alunos, sala dos professores, etc.), bem como entrevistas semiestruturadas com as duas professoras pesquisadas e com uma assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED). Os dados das observações, das entrevistas e da análise documental (legislação e textos oficiais) foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), seguindo as etapas: pré-análise, exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação.

Nesse processo, o referencial de Basil Bernstein (1996) foi essencial para a construção teórica da investigação, especialmente os conceitos de recontextualização e discurso pedagógico, usados para compreender a política de ciclos na prática escolar.

O discurso pedagógico centra a sua preocupação no que é transmitido como conhecimento educacional e sobre o que acontece no interior das escolas, que se realiza através do “texto pedagógico”, ou seja, o currículo, a prática pedagógica, além de qualquer representação oral, escrita ou visual.

A teoria bernsteniana fundamenta que a prática pedagógica é um contexto social fundamental através do qual se realiza a produção e a reprodução cultural. Nesse sentido, ela enfatiza que os pressupostos subjacentes que configuram a construção do discurso pedagógico proporcionam a criação de modelos que podem gerar descrições específicas de diferentes práticas docentes.

Assim, por meio do conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein, foi

possível analisar as modificações atribuídas ao discurso do ciclo de alfabetização em cada contexto analisado. Os conceitos de classificação (C) e de enquadramento (E) constituem níveis diferentes para a análise da prática pedagógica.

Enquanto a classificação (poder) é usada para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, enquadramento (controle) é usado para descrever as relações de poder e controle que influenciam o modo como o processo ensino/aprendizado é conduzido (MAINARDES, 2007).

De acordo com Bernstein (1998), classificação serve para definir as fronteiras entre as categorias, que podem ser o contexto educacional, professores, alunos, espaços, práticas ou conteúdos. A classificação pode ser forte (+C), com forte separação entre categorias ou fraca (-C), com reduzida separação entre categorias.

O enquadramento regula as relações dentro de um contexto, como o que acontece entre os sujeitos que transmitem e adquirem o conhecimento. Segundo Mainardes (2007, p. 45), o enquadramento “refere-se ao grau de controle do que é transmitido, do que é recebido e do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica”. Esse conceito está relacionado com as relações sociais entre categorias, ou seja, a forma como se comunicam entre si. A organização interna da prática pedagógica é definida pelo maior ou menor controle, podendo diferenciar-se entre enquadramento forte (+E) e enquadramento fraco (-E) (BERNSTEIN, 1998).

Tendo em vista a existência de diferentes tipos de práticas educacionais, Bernstein contribuiu para uma visão mais aprofundada das formas pelas quais as escolas reproduzem as desigualdades de classe. A tese bernsteniana defende que “há uma significativa diferença dos pressupostos de classe social das pedagogias visíveis (centradas no professor) e invisíveis (centradas na criança)” (MAINARDES, 2007, p.45). As pedagogias visíveis (+C +E) são caracterizadas pela forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis (-C - E) pela fraca classificação e fraco enquadramento.

Analisando as características das pedagogias visíveis e invisíveis, Mainardes (2007) considera que é possível relacionar a escola seriada com as pedagogias visíveis e, em contrapartida, as pedagogias invisíveis podem estar associadas às várias características da escola em ciclos. Essas pedagogias podem ser compreendidas a partir de três regras que organizam qualquer relação pedagógica: hierárquicas, sequenciais e criteriosais.

A regra hierárquica afeta as regras de sequenciamento e criteriosais, por isso, ela é dominante. Essa regra determina “a forma hierárquica de transmissão e estabelece as suas regras de conduta” (DOMINGOS et al., 1985, p. 183).

As regras de sequenciamento referem-se à progressão da transmissão e regulam a sua progressão no tempo (o que vem antes e o que vem depois). Essas regras incidem sobre o compassamento. “O compassamento é a velocidade esperada da aquisição das regras de sequenciamento, isto é quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” (BERNSTEIN, 1996, p. 98-99).

As regras criteriosais referem-se à avaliação dos alunos com base nas condutas, caráter e modos de comportamento.

Sendo assim, apresento a seguir a análise realizada sobre a política de ciclos nas escolas e salas de aula investigadas, especialmente como as duas professoras utilizaram a proposta do ciclo de alfabetização envolvendo o currículo, a organização dos espaços e tempos escolares, a prática pedagógica e a avaliação.

De acordo com os documentos que embasam o ciclo de alfabetização, o currículo é entendido como um produto histórico-cultural norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar. Sendo assim, constitui-se como um instrumento de confronto de saberes, ou seja, como um conjunto de experiências, conteúdos, disciplinas, vivências e atividades na escola que visam à construção de identidades e subjetividades (BRASIL, 2012).

Dessa forma, o currículo não pode ser compreendido como listas de conteúdos a serem ensinados aos alunos, mas como “construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (LIMA, 2007, p.9).

Nessa perspectiva, a SMED orientou a reestruturação da proposta curricular que iniciou com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e culminou com a institucionalização do ciclo de alfabetização.

Para tanto, os professores participaram das formações oferecidas pela SMED e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e iniciaram a reorganização dos seus documentos escolares como: o projeto político pedagógico, o regimento escolar e os planos de estudos.

As orientações e discussões promovidas pelas formações de professores destacaram a importância de um “currículo de integração” definido através da articulação das diferentes áreas do conhecimento e dos seus componentes curriculares (BERNSTEIN,1975).

Na “Escola A” a professora adequou o seu plano de estudo (que contempla os conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação, dentre outros aspectos) para a prática de forma diferenciada, com alguns movimentos de integração curricular que se aproximam de um “currículo de integração” realizado através da docência e do planejamento compartilhado, que surge como uma possibilidade de romper com o currículo fracionado, através de um trabalho pedagógico mais contextualizado.

Na “Escola B” o planejamento da professora indicou a fragmentação dos conteúdos, com ênfase em atividades de Língua Portuguesa e Matemática, sem a articulação com os interesses, saberes e vivências dos alunos, caracterizando um “currículo de coleção” (BERNSTEIN,1975), centrado nos componentes curriculares, com poucas possibilidades de integração entre as áreas de conhecimento.

O trabalho pedagógico realizado nas duas escolas investigadas apresentou variações em relação à organização dos espaços e tempos escolares. A professora da “Escola B” compartilhava o espaço da sua sala de aula com a turma da pré-escola (no turno inverso) e através da entrevista e das observações ficou evidente a sua preocupação com o “ambiente alfabetizador” na promoção das aprendizagens. Além da sala de aula, a professora utilizava o pátio e a quadra da escola para realizar brincadeiras com os alunos.

A professora da “Escola A” organizou a sala de aula como espaço de estudo, leitura, pesquisa e brincadeiras, por meio de um planejamento diversificado que se estendeu para outros espaços da escola como: a biblioteca, a sala de vídeo, sala de informática, a praça e o pátio da escola. Pensando assim, os outros espaços da escola também foram considerados ambientes alfabetizadores, uma vez que o aprendizado é favorecido na interação com diferentes pessoas e situações de ensino desafiadoras.

Na política de ciclos destina-se mais tempo para a aprendizagem através do afrouxamento das regras de sequenciamento e compassamento. Afinal, se os alunos aprendem

de formas diferentes, terão tempos de aprendizagem distintos e ritmos de trabalho diferenciados. Enquanto a professora da “Escola A” apresentou o compassamento fraco (-E) na aprendizagem através da proposição de tarefas diferenciadas, tendo em vista o nível de conhecimento do aluno, a professora da “Escola B” evidenciou um compassamento forte (+E), por meio de atividades idênticas, classificando os alunos que sabem e aqueles que não sabem.

A prática pedagógica da professora da “Escola A” possui características favoráveis à aprendizagem e uma preocupação efetiva com o aprendizado de todos os alunos. Por outro lado, na “Escola B” a professora concebia a aprendizagem como algo cumulativo e linear, associado ao enfoque tradicional de ensino.

Com relação à avaliação da aprendizagem, as professoras das duas escolas utilizaram como instrumento o parecer descritivo. Na “Escola A” observei o monitoramento e acompanhamento do processo de aprendizagem, bem como a retomada de conteúdos de forma dialogada oportunizando que os alunos apresentassem suas dúvidas e comentários. Na “Escola B” a estratégia adotada para a retomada dos conhecimentos que não foram apreendidos foi o encaminhamento dos alunos à classe de apoio escolar, que segundo a SMED visa a recuperação dos alunos com defasagem em suas aprendizagens, possibilitando que os mesmos possam ter êxito em suas etapas de escolarização.

As práticas e instrumentos de avaliação da professora da “Escola B” estiveram associados às características da pedagogia visível (escola seriada) na qual os alunos são comparados através dos seus desempenhos, tendo como balizador um padrão externo almejado. Na maioria das situações, a aprendizagem ocorreu de forma individualizada, com poucas intervenções docentes. Na “Escola A”, a professora manteve as características da pedagogia invisível (escola em ciclos), em que os alunos progrediram em ritmos próprios e a aprendizagem aconteceu com a interação dos colegas e a mediação docente.

Os resultados do estudo apontam que a recontextualização do ciclo de alfabetização nas duas escolas investigadas ocorreu de forma hibridizada, através das mesclas de discursos pedagógicos e da combinação das pedagogias visíveis e invisíveis.

As mudanças que ocorreram no currículo, no espaço/tempo escolar, na prática pedagógica e na avaliação indicaram movimentos de rupturas em direção a uma escola mais igualitária. Sendo assim, entendo que o trabalho coletivo, as ações compartilhadas e as formações continuadas de professores precisam ser fortalecidas no cotidiano escolar em defesa de uma escola mais plural e dialógica, com a flexibilização de seus arranjos e tempos de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de Alfabetização. Recontextualização. Prática Pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2011. São Paulo: Edição 70, 1977.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2>. Acesso em: 27 fev.2014.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. Volume 3 – Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madri: Morata, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. *Reforming Education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

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. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne> Acesso em: 15 julho 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 07/2010, de 14/12/2010. *Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 2: unidade 1*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SED, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1985.

FERRARO, Alceu R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: A. MARCHESI; C.H. GIL, *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre, Artmed, p. 48-65, 2004.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p.39-52, jan./abr., 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida. *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro Do (Orgs.). Brasília: MEC/SEB, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 32, n.1, p.11-

30, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000100002>. Acesso em: 5 mar. 2014.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a02>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1>. Acesso em 17 agos. 2012.

SOUZA, Sandra Zákia. et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, n.38, p. 99-114, jan./mar. 2003.