



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Chaguri, Jonathas de Paula; Jung, Neiva Maria

Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos
documentos oficiais

Educação e Pesquisa, vol. 39, núm. 4, octubre-diciembre, 2013, pp. 927-942
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830063007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais¹

Jonathas de Paula Chaguri^{II}

Neiva Maria Jung^{III}

Resumo

Letramento é um conceito que vem sendo amplamente abordado em estudos relacionados à leitura e à escrita. A necessidade de o letramento escolar propiciar aos sujeitos um domínio da língua materna que se estenda para além da própria escola é uma das principais questões presentes nas discussões realizadas em torno do tema no Brasil. O objetivo deste trabalho é possibilitar uma discussão a respeito da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos e verificar as ações educacionais previstas em termos de leitura e escrita dentro desse novo cenário educacional. Assim, quanto aos aspectos teóricos e metodológicos, o trabalho pauta-se nos novos estudos do letramento e propõe uma análise de dados documentais a respeito da implantação do ensino fundamental de nove anos. Em termos de resultados, os dados evidenciam que a iniciativa de aumentar o tempo de escolaridade do aluno brasileiro é importante, mas que, infelizmente, ainda não se estabeleceu um caminho claro do que a escola deve fazer nesse ano a mais de escolaridade. Os documentos mencionam um trabalho efetivo com o letramento como prática social, mas não deixam claro que a alfabetização é uma parte mais ampla do processo de letramento e que a escola precisa abordar as relações fonêmico-grafêmica e grafêmico-fonêmica na alfabetização para garantir um efetivo trabalho do uso social da escrita. Além disso, evidencia-se nos documentos o pouco conhecimento a respeito da cultura escrita de nossos alunos.

I- Este trabalho é fruto de discussões iniciadas na disciplina *Fala-em-interação social e letramento*, ministrada no segundo semestre de 2011 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Somos imensamente gratos ao programa por nos possibilitar essa profícua interlocução e esse espaço enunciativo na (re)construção do texto. Agradecemos também aos parceiros anônimos da revista as sugestões que possibilitaram uma reorganização do artigo. As inconsistências que permanecem são de nossa inteira responsabilidade.

II- Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, Brasil

Contato: jochaguri@fafipa.pr.gov.br

III- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Contato: neivajung@yahoo.com.br

Palavras-chave

Letramento – Política educacional – Ensino fundamental de nove anos.

Nine-year elementary school in Brazil: legal and pedagogical actions in official documents¹

Jonathas de Paula Chaguri^{II}

Neiva Maria Jung^{III}

Abstract

Social literacy is a concept that has been widely addressed in studies related to reading and writing. The need for 'students' literacy in native languages that exceeds standard school curricula is a major issue for literacy discourses in Brazil. Thus, this study attempts to facilitate a discussion of the politics related to increasing the number of elementary school years to nine, and verify the implications of literacy education in this new educational scenario. The theory and methodology of this study are based on Social Literacy New Studies and propose an analysis of documented data concerning the introduction of the nine-year elementary school. The data of the results reveal that the initiative to increase Brazilian students' education is important, but beyond increased schooling, it does not establish a clear strategy that schools should implement at this grade level. The documents describe treating literacy as a social practice, but do not specify that literacy is a part of the broader social literacy. Therefore, the schools need to identify the relationship between phonemic-graphemes and graphemes-phonemic in literacy to create an effective strategy for the social practice of writing. Further, the documents reveal our students' insufficient knowledge about the culture of writing.

Keywords

I- This article is the result of discussions initiated in the subject area Talk-in-interaction and Social Literacy, presented in the second half of 2011, in the Graduate Program in Languages at the State University of Maringá, Brazil. We are immensely grateful to the program for providing us this fruitful dialogue and the space for expression in the (re)elaboration of the text. We also thank the anonymous reviewers of the journal for suggestions that inspired a reorganization of the article. The inconsistencies that remain in the text are our own responsibility.

II- Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, Brasil

Contact: jochaguri@fafipa.pr.gov.br

III- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Contact: neivajung@yahoo.com.br.

Literacy – Educational politics – Nine-year Elementary school.

Em 2006, o governo federal sancionou a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), que ampliou de oito para nove anos a duração do ensino fundamental no país, nível de ensino que, pela legislação brasileira, deve ser universal e obrigatoriamente ofertado pelo Estado. Essa lei veio consolidar a proposta de expansão do ensino fundamental contida na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, Lei nº 9.394) (BRASIL, 1996) e no *Plano Nacional de Educação* (PNE, Lei nº 10.172) (BRASIL, 2001a). Tal medida aumenta o tempo de escolarização a fim de pensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais da educação básica.

A implantação do ensino fundamental de nove anos (doravante, também referido como EF de nove anos) representa uma nova alternativa traçada com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade da educação. Diante desse contexto, um aspecto importante a mencionar é que, nas últimas décadas, alternativas foram implementadas com o mesmo intuito. Dentre elas, cabe destacar: a promoção automática, que ampliava o tempo de aprendizagem do aluno ao eliminar a possibilidade de retenção ou reprovação após cada série; e os programas de aceleração de aprendizagem – chamados de correção de fluxo –, voltados para as turmas de repetentes (NEVES, 1994). Além desses, também teve impacto significativo no contexto das escolas públicas no Estado do Paraná a implantação do ciclo básico de alfabetização (CBA), que foi um projeto importante, pois propunha uma nova concepção de alfabetização (GORNI, 1999; PERONI, 2003; KRAMER, 2006b), e, em 2001, o Programa Bolsa Escola, implantado pelo Governo FHC e idealizado pela então primeira-dama D. Ruth Cardoso, que procurou garantir acesso e permanência das crianças na escola, atrelando a frequência escolar à renda familiar (BRASIL, 2001b).

Vale ainda salientar que o Programa Bolsa Escola passou a ser chamado de Programa Bolsa Família (BRASIL, 2004a), o qual foi

reconfigurado pelo Governo Lula em 2004 a partir do Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNA), vinculado às ações dirigidas ao combate à fome e à promoção da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2003). Atualmente, a continuidade desse programa se dá pelo atual Governo da Presidente Dilma Rousseff.

Contudo, em linhas gerais, discussões, análises, reflexões e debates a respeito dos (per) calços que tais programas explicitaram ao longo da história ficaram evidentes no cenário político-econômico e pedagógico do Brasil. Segundo os apontamentos de Saviani (2006, 2008), Arellano (2005) e Kramer (2006a, 2006b), é possível observar que em todos os programas (Bolsa Escola / Bolsa Família, correção de fluxo, ciclo básico de alfabetização) ocorreram erros e acertos, ocasionando, ao longo da política educacional, impactos tanto na ação administrativa pública quanto na ação pedagógica. Nessa perspectiva, o presente trabalho parte das seguintes perguntas: Na ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, como se deu a preocupação em termos de planejar a aquisição da língua escrita pelas crianças? De que modo as políticas educacionais propõem desafiar a cultura do “não” (STREET, 2010, p. 44), que leva agentes educacionais ou programas a partir sempre da visão de que as pessoas são *não letradas*? E como essas políticas propõem o trabalho com a língua escrita na escola?

Ao adentramos a problemática do contato da criança com o letramento a partir do ingresso na escola, examinaremos, por meio de documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2001a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2009; PARANÁ, 2001), os dados a respeito das bases legais e pedagógicas da ampliação do EF para nove anos. Os dispositivos teóricos adotados para tal proposta (KLEIMAN, 1995; TERZI, 1995; ROJO, 1995; STREET, 1995, 2001; TFOUNI, 2000; SOARES, 2004; CERUTTI-RIZZATTI, 2009, 2012; JUNG, 2007) apresentam o letramento como prática social e reconhecem que, além dele, há vários outros modos culturais de contato com o texto escrito.

Dentro dos limites deste trabalho, portanto, objetivamos reconhecer a concepção de letramento subjacente à política de ampliação do EF de nove anos e verificar as ações educacionais previstas legal e pedagogicamente para esse novo cenário. Assim, faz-se possível refletir e analisar a proposta, incentivar o debate e alertar as diferentes instâncias do sistema educacional e da sociedade para que o EF de nove anos se concretize com melhores condições no que concerne às questões do letramento escolar nesse novo contexto educacional.

Bases teóricas do letramento

No Brasil, o letramento vem sendo foco de pesquisas e discussões acadêmicas desde meados dos anos 1980, e, embora os trabalhos brasileiros atribuam ao “letramento significados nem sempre concordantes, um ponto têm em comum: são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita” (SOARES, 2010a, p. 60). O conceito surgiu no Brasil em estreita relação com a noção de alfabetização e isso se mantém na maioria dos trabalhos atuais, pois o utilizamos ora para afirmar a relação entre alfabetização e letramento, ora para negá-la. A concepção antropológica que embasa os novos estudos do letramento não é a que veio ao Brasil, e são incipientes os trabalhos aqui realizados a partir dessa perspectiva (SOARES; MARINHO, 2010). Considerando nossa realidade de pesquisas sobre letramento, sempre estivemos voltados para as práticas escolares de escrita.

No Brasil, os estudos acerca do tema letramento surgiram nos campos da linguística aplicada e da educação, em meados dos anos 1980, em obras de Mary Kato, Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni e Magda Soares. Essas pesquisadoras (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2000; SOARES, 2004) começam a perceber que, embora escolarizados, crianças e adultos não fazem uso de seu conhecimento de leitura e escrita de modo funcional. Diante disso, por volta dos anos 1990, houve uma retomada da discussão sobre a função da oralidade, reconhecendo a interdependência entre oralidade e escrita.

De acordo com Marinho (2010), “a oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita” (p. 80). A palavra *letramento* surgiu para nomear a busca pelo registro de usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação (TFOUNI, 2000) e para designar a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais (KLEIMAN, 1995; ROJO, 1995; TFOUNI, 2000; JUNG, 2007; entre outros). Essa relação é condicionada pelo uso, amplo ou restrito, que as pessoas fazem da escrita nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e, entre outros fatores, pelo valor que a comunidade atribui a tal modalidade da língua.

De acordo com essa concepção, o letramento é defendido como um fenômeno social influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade – assim como seus membros – apresenta diferentes práticas de letramento (STREET, 2010; MARINHO, 2010). Em outras palavras, o letramento tem uma dimensão social, em decorrência de fatores e convenções sociais e culturais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade ou em dada esfera da atividade humana, e uma dimensão individual, devido à história e às experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade.

Entender o letramento dessa maneira implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independentemente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, pois as pessoas, conforme aponta Terzi (1995), sabem reconhecer a função de jornais, revistas, cheques, bilhetes, cartas etc., mesmo sem saber ler e escrever, e conseguem participar de determinados eventos de letramento.

[...] esses eventos são orientados por princípios, regras e sentidos que permitem não apenas compreender a lógica de um

evento de letramento, mas também a lógica e os significados das *práticas de letramento*. (MARINHO, 2010, p. 83)

Nessa perspectiva, o conceito de letramento institui-se na interface com a oralidade, uma vez que permite examinar as relações e os significados que as crianças e os adultos estabelecem com o texto escrito.

São inúmeros os estudos que apontam essa interdependência entre as práticas de escrita e de oralidade, entre eles o de Heath, ao propor que o evento de letramento permite examinar as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Para essa autora os eventos de fala podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito. Algumas vezes o material escrito não é para ser lido, mas é necessário tê-lo. É primordial, portanto, que os sujeitos da interação saibam identificar quando é que o escrito assume precedência sobre oral. (MARINHO, 2010, p. 81)

O objetivo maior ao descrever eventos de letramento, entretanto, é compreender as práticas de letramento, ou seja, aspectos que possibilitam começar a reconhecer padrões nesses eventos, afinal, tais padrões carregam significados para os participantes (STREET, 2010).

Os eventos de letramento são, em geral, atividades que envolvem textos escritos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles; são eventos comunicativos mediados por textos escritos. As práticas de letramento dizem respeito aos *modos* culturais gerais que as pessoas utilizam em um evento de letramento; são modelos que construímos a partir dos usos culturais da leitura e da escrita.

Entendemos, portanto, que os eventos e as práticas de letramento acontecem em variados contextos sociais – incluindo a escola e as diversas *agências de letramento* (KLEIMAN, 1995) – e possibilitam diferentes letramentos

aos sujeitos neles envolvidos, ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos interferem em novos eventos e práticas de letramento. Dentre os contextos sociais básicos da vida cotidiana em que escrita e oralidade ocorrem, Soares (2004) cita o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual.

Na escola, a oralidade é geralmente considerada secundária, pois o foco do ensino recai sobre a escrita. A maioria dos professores, desde o maternal (que atende crianças com três anos) até a classe de alfabetização, está preocupada em *instrumentalizar*, ou seja, em oferecer aos alunos contato indiscriminado com materiais escritos, tais como: escrita do nome, trabalho com rótulos, cópia de palavras ou textos do quadro.¹

Assim, desconsideram – ou consideram de forma equivocada – a oralidade² e sua importância para a constituição do letramento do sujeito. É por isso que a fala e a escuta desses alunos deixam de ter importância no cotidiano escolar. A escola compreende o oral como uma ponte para o escrito e, ao mesmo tempo, quer impor a escrita à oralidade (TERZI, 1995).

Essa visão institucionalizou-se e tornou-se parâmetro para práticas pedagógicas convencionais. Chega-se até a determinar o bom desempenho em linguagem oral como um dos fatores necessários à alfabetização, acreditando-se que a pronúncia *correta*³ das palavras pode possibilitar a alfabetização e ser parâmetro para um bom desempenho social. Essa relação está em consoneância com o modelo autônomo de letramento reconhecido por Street (1995), no qual a escrita é concebida como neutra, autônoma; ela tem efeitos, independentemente do contexto sociocultural.

De acordo com Corrêa (2004), a escrita tem um grande prestígio na sociedade, maior do que o da fala, por ser vista como “fixável no espaço, flexível em relação ao objeto que apreende e invariante no tempo” (p. 12). Geralmente,

1- Para uma leitura mais detalhada, sugerimos uma consulta às pesquisas de Andrade (2011) e Albuquerque (2007).

2- Linguagem oral é a verbalização de um texto planejado e, por isso, deve ser ensinada; já o falado é espontâneo e, por isso, é livre. Portanto, para um maior aprofundamento, sugerimos a consulta a Rojo (1995).

3- Aquela ditada pela escrita da norma padrão.

concebe-se o que está escrito como verdades inabaláveis, inquestionáveis. Isso, no entanto, é uma concepção equivocada sobre o assunto.

[...] se a fala antecede ou tem precedência sobre a escrita, não é senão no sentido em que o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente como objeto do/no mundo, a própria escrita em sua materialidade. (ROJO, 1995, p. 87)

Um exemplo histórico e literário que podemos trazer à baila para fundamentar tal fenômeno que estamos discutindo é um trecho da história de Dom Quixote. Em algumas passagens de diálogos entre Quixote e Sancho Pança, observa-se que o primeiro representava a excelência da cultura letrada, ao passo que o segundo era representante da oralidade. Essa diferenciação entre oral (Sancho Pança) e letrado (Dom Quixote) ocorre na própria hierarquia que existia entre os dois.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Kleiman (1995) mostra que a oralidade é constituinte do letramento na medida em que os sujeitos possuem contato direto com a sociedade letrada e suas características, adquirindo assim, em seu discurso oral, marcas da língua escrita. Com efeito,

[...] a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento [...] em certas classes

sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. (p. 18)

Tal fato fica evidente quando se observam práticas e diálogos de crianças e adultos não alfabetizados, pois estes apresentam, em suas falas, palavras e ações características da língua escrita.

[...] sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (p. 18)

Rojo (1995) defende e evidencia, por meio de suas pesquisas, como a oralidade é essencial na constituição do letramento durante a infância. Para a autora, a oralidade é fundante do letramento, já que é a partir do contato, via oralidade, que a criança constitui sua relação com a escrita.

[...] é o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ ou pré-escolar em que a criança está – ou não está – inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (p. 70)

Uma das maiores contribuições de Rojo (1995) para os anos iniciais do ensino fundamental são suas pesquisas com os contos de fadas por meio dos jogos de linguagem. É a partir desse momento que se comprova empiricamente que, por meio de tais contos, a criança constrói conhecimentos e uma discursividade letrada em que aparecem elementos como nomeação, reconhecimento e antecipação, que demonstram marcas discursivas da escrita na oralidade.

Tais pesquisas evidenciam que as implicações dos estudos sobre letramento para a *prática* vêm acontecendo de forma lenta e gradual.

O nosso olhar sobre a alfabetização e o letramento tem sido predominantemente

o olhar da avaliação; [...] temos avaliado muito, e pesquisado pouco ou nada, sobre as causas e as circunstâncias que podem explicar os baixos resultados ou o fracasso das nossas crianças em leitura, os baixos níveis de letramento da população jovem e adulta. (SOARES, 2010a, p. 62-63)

Precisaríamos oferecer uma real contribuição às políticas educacionais a partir de trabalhos, sob a perspectiva antropológica, que investiguem as causas dos índices escolares relacionados à leitura e à escrita e que evidenciem quais são os textos escritos que as crianças já conhecem ao chegarem à escola, bem como o valor ou a legitimidade desses textos e o papel central da oralidade para a aquisição da escrita, ou seja, sua cultura escrita.

Nas seções seguintes, apresentamos uma análise das bases legais e da orientação pedagógica para o EF de nove anos no Brasil.

Implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil: bases legais

Desde 1990, já era permitida a inclusão de crianças de seis anos completos no ensino fundamental. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, em seu Artigo 87, § 3º, assevera que

[...] cada Estado e Município e, supletivamente, a União, devem: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis, no Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996, p. 43)

Esse dispositivo legal da LDB afirma que toda criança com sete anos completos ou a completar, até o final do ano em curso, poderia ser matriculada na 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Para justificar a matrícula dessas crianças, apoia-se no Artigo 29, que traz em seu conteúdo a seguinte redação:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o

desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (p. 24)

Com o respaldo legal de que a educação infantil ia até os seis anos, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEEP) regulamentou a matrícula na 1ª série de crianças que tivessem seis anos completos até 1º de março. A Deliberação nº 09/01 (PARANÁ, 2001) autorizava a matrícula na 1ª série do ensino fundamental de oito anos às crianças de sete anos completos ou que completassem seis anos até 1º de março do ano em curso. O Artigo 7º orientava:

Para matrícula de ingresso na primeira série do Ensino Fundamental (oito anos) o candidato deverá ter sete anos de idade ou, facultativamente, seis anos completos até o dia 01 de março do ano letivo em que cursará a série. (PARANÁ, 2001, p. 2)

Outro ponto que merece ser destacado é que a antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança de seis anos é uma medida contextualizada nas políticas educacionais de todos os países europeus e da maioria dos países da América Latina e do Caribe. Conforme dados da OREALC/UNESCO (2007), dentre os 41 países da América Latina e do Caribe, em 22 países o início da escolaridade obrigatória é aos seis anos, em 156 é aos cinco anos e apenas em quatro países (Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua) o ingresso é aos sete anos. Dentre aqueles países que iniciam a educação obrigatória aos seis anos, cinco consideram o último ano da pré-escola como obrigatório.

Esses dados reforçam o argumento de que, do ponto de vista de uma política educacional afirmativa, também denominada inclusiva, essa medida legal de ampliar para nove anos o ensino fundamental deve ser considerada como um avanço no contexto da realidade brasileira (ARELARO, 2005; KRAMER, 2006a; GORNI, 2007), uma vez que democratiza o acesso, dando oportunidade a todos, independentemente de classe social.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE, Lei nº 10.172), quando trata dos objetivos para o ensino fundamental, define como metas a serem alcançadas pelos municípios, pelos Estados e pelo Distrito Federal as seguintes premissas:

- 1- Universalizar o atendimento de toda a clientela do Ensino Fundamental, no prazo de cinco anos, a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrarem necessários programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
- 2- Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 a 14 anos. (BRASIL, 2001a, p. 57)

Assim, a ampliação do ensino fundamental, com a inclusão das crianças de seis anos, é uma política educacional que estava presente, segundo documentos do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004b, 2009), em mais de 1.200 municípios brasileiros. No Brasil, hoje, temos importantes documentos legais (BRASIL, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 2004b, 2006d, 2006e, 2009) que sustentam a reorganização das escolas, incluindo no sistema de escolaridade obrigatória as crianças de seis anos completos ou a completar.

Todos esses documentos são conquistas resultantes de ações de movimentos sociais e de políticas públicas para diminuir as desigualdades sociais. É extremamente importante entender que as desigualdades sociais não são naturais, mas criadas pelo homem, numa relação de força e dominação (CUNHA, 1995).

Além do PNE (BRASIL, 2001a), há outros instrumentos legais que sustentam a organização da escola e a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com início aos seis e término aos quatorze anos. No entanto, segundo Kramer (2006b), não basta apenas proclamar esse direito; é necessário dar às crianças oportunidade para que o desfrutem efetivamente.

As bases legais para a organização dos sistemas, depois do PNE,⁴ foram inscritas a partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005a), que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, e da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), aprovada pelo Senado em 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, com matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabeleceu o prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

Em decorrência da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), foram instituídas as medidas legislativas que pontuamos no quadro 1.

Quadro 1 – Resumo das alterações de leis, resolução e emenda

A Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005) altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB/96, instituindo a obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos, sem alterar a duração do ensino fundamental.

A Resolução nº 03/2005, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005b), define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental. Em seu Artigo 1º, trata da antecipação e da obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental das crianças de seis anos, e em seu Artigo 2º, orienta a organização do ensino fundamental de nove anos e da educação infantil, adotando os seguintes critérios: a educação infantil, primeira etapa da educação básica, atende crianças até cinco anos de idade, e o ensino fundamental atende crianças de seis até quatorze anos de idade. O ensino fundamental tem duas etapas: a primeira, denominada anos iniciais, com cinco anos de duração, atende crianças de seis até dez anos; a segunda, denominada anos finais do ensino fundamental, com quatro anos de duração, atende crianças de onze a quatorze anos.⁵

A Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A Emenda Constitucional nº 053 (BRASIL, 2006b) dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da *Constituição Federal* e ao Artigo 60 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*.

Fonte: Os autores.

4- Ver referência em Brasil (2001a).

5- Para melhor exemplificação, ver quadro 2.

Não se pode ignorar que, pela *Constituição* (BRASIL, 2004c) e pela LDB (BRASIL, 1996), o ensino fundamental é de direito público subjetivo, ou seja, trata-se de um direito legal, sendo necessário reconhecê-lo, promovê-lo e assegurá-lo. De acordo com essa perspectiva, no sistema de educação brasileira, tal nível de ensino é prioridade e, como tal, deve ser assegurado. Os demais níveis de ensino serão priorizados a partir dele.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a Resolução nº 03/2005 (BRASIL, 2005b), em seu Artigo 2º, apresenta a nomenclatura para a organização do EF de nove anos que exemplificamos no quadro 2:

Quadro 2 – Ensino fundamental de nove anos

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino fundamental	até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL, 2005b, p. 27.

O Parecer CNE/CEB nº 6/2005, aprovado em 8 de junho de 2006, define claramente que

[...] os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar 6 anos no início do ano letivo. (BRASIL, 2006c, p. 10)

Essas alterações refletiram diretamente na administração pública municipal, que tem a incumbência constitucional de atender ao ensino fundamental e, para tanto, precisa arcar com o aumento de despesas decorrente das modificações legais impostas, o que pressupõe abertura de novas turmas, aquisição de material didático em quantidade suficiente e adequada aos novos alunos, disponibilidade de espaços físicos e de recursos humanos aptos à execução das atividades propostas.

Durante esse período de transição, os sistemas escolares devem apresentar propostas curriculares que assegurem o prosseguimento, com sucesso, no desenvolvimento das crianças – tanto as de seis anos quanto as de sete – e estabelecer providências para as necessidades dos recursos humanos, desde a formação continuada até os materiais didáticos necessários para a realização do trabalho, não se esquecendo da questão dos móveis das salas de aula, pois estes devem ser adaptados para receber a nova clientela (BRASIL, 2004b). Faz-se necessário, portanto, destacar que tanto as crianças de seis anos de idade quanto as de sete anos necessitam de uma proposta curricular nacional que atenda às suas características, potencialidades e necessidades.

Diante dessa situação, que, de um lado, demonstra avanços reais em relação às necessidades do próprio espírito humano do educando e, de outro, a convivência com concepções antigas,⁶ emergem várias discussões. Um dos fatores presentes nas discussões trata da alfabetização dos alunos atendidos nos anos iniciais do EF de nove anos e, consequentemente, de seu letramento. Esses são os dois aspectos de que nos ocupamos na seção seguinte a fim de apresentar indicativos iniciais para a elucidação da problemática motivadora exposta na parte introdutória deste texto.

Implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil: bases pedagógicas

Atendendo às determinações da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação

6- Segundo as contribuições históricas de Ariès (1978), o conceito de infância começa a surgir no final do século XVII, consolidando-se ao longo dos séculos e afirmando-se no século XIX. O autor remonta essa história a partir da análise de pinturas, retratos, literatura e roupas da época, e demonstra que, até o século XII, as crianças eram retratadas nas pinturas como adultos em miniaturas; no século XIII, começam a aparecer figuras de anjo (infâncias santas); no século XVI, surge a representação via puto (crianças sem roupa) e retratos de crianças mortas ao lado da família. Tal característica marca o início da mudança no conceito de infância, pois se começa a considerar que elas tinham alma, o que se deve muito à cristianização. Diante disso, assistiu-se, no século XVII, ao fato de que toda família passa a querer possuir retratos de seus filhos enquanto eles ainda são crianças. Assim, o retrato de crianças sozinhas e vivas se tornou comum.

infantil é a primeira etapa da educação básica, o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI) vem auxiliar a realização do trabalho educativo diário junto às crianças (de 0 a 5 anos de idade).

Outro documento de valor igual ao do RCNEI foi elaborado em nível estadual – neste caso, no Estado do Paraná –, entrando em vigor a partir do ano de 2010. Trata-se das *Orientações Pedagógicas dos Anos Iniciais da Secretaria de Educação do Paraná* (PARANÁ, 2010), documento organizado para oportunizar reflexões teórico-metodológicas para reorganização da proposta pedagógica para o EF de nove anos, abarcando a educação infantil e os anos iniciais do EF.

É nesses dois documentos (RCNEI e *Orientações Pedagógicas do Paraná*), portanto, que buscaremos reconhecer a concepção de leitura e escrita que embasarão o trabalho com a oralidade e a escrita dos anos iniciais do EF de nove anos. Vale ainda ressaltar que não pretendemos esboçar aqui uma trilha analítica ou conceitual dos documentos, mas apenas desejamos delinear como os documentos supramencionados tratam das questões da alfabetização e do letramento, e como, a partir disso, apresentam uma proposta didático-pedagógica para o EF de nove anos.

Em relação à concepção de língua, especialmente de língua escrita, é possível reconhecer que não há um avanço significativo em relação ao conceito de letramento. No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998d), a questão da oralidade é tratada de forma dividida. Isso porque o documento explicita a questão do letramento da seguinte forma:

Pesquisas na área de linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, onde grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto. (BRASIL, 1998d, p. 121)

Nessa afirmação, fica evidente que o documento reconhece a oralidade como constituinte do letramento. Nas declarações ao longo do texto sobre o desenvolvimento da linguagem oral, esta é tida como natural e desenvolvida pelo contato com os adultos, por meio da participação em conversas cotidianas e em situações que envolvem leitura de textos escritos.

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos. (BRASIL, 1998d, p. 127)

Trata-se, nesse caso, de uma preocupação com o desenvolvimento da prática da oralidade, para a qual o texto escrito teria uma função. Entretanto, nessa citação, assim como nas orientações específicas apresentadas pelo documento para a disciplina de língua portuguesa, não há evidências de como o processo de letramento está associado à construção do discurso oral e do discurso escrito.

Gusso (2010) apresenta separadamente as orientações para a prática da oralidade, da leitura e da escrita. Nesse caso, fica difícil para o professor de língua portuguesa reconhecer o modo como a oralidade e a escrita constituem o letramento, ou seja, o modo como a leitura e a produção de diferentes gêneros escritos podem subsidiar as “reflexões sobre a multiculturalidade e a eliminação de preconceitos, inclusive do preconceito linguístico” (GUSSO, 2010, p.140). Ou então: como a oralidade pode levar o aluno a compreender que, em um texto escrito, “o autor assume diferentes papéis: o de quem planeja, o de quem escreve e o de quem lê para revisar e corrigir as falhas detectadas” (GUSSO, 2010, p. 147)? Parece-nos que uma perspectiva cultural de oralidade e de escrita auxiliaria nessa

compreensão, a qual o próprio documento já poderia explicitar.

Para fundamentar teoricamente a concepção de letramento adotada, o primeiro capítulo das *Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação do Paraná* (PARANÁ, 2010) constitui-se de um texto de Magda Soares (2010b) em que ela apresenta o conceito de língua que orienta a proposta:

Lançando mão de uma comparação com a exigência de um passaporte, para que seja permitida a entrada em outros países, pode-se dizer que também a entrada no país ou no mundo da escrita exige passaporte, mas essa exigência tem uma peculiaridade: são necessários dois passaportes, não apenas um. Um passaporte é a aquisição de uma *tecnologia* – o sistema de escrita alfabetico e ortográfico, e as convenções para seu uso; o outro passaporte é o desenvolvimento de *competências para o uso dessa tecnologia* em práticas sociais que envolvem a língua escrita. (p. 16)

Mais uma vez, observa-se uma separação clara entre alfabetização e letramento, ou seja, entre uma aprendizagem que seria a do sistema alfabetico e ortográfico de escrita e das técnicas para seu uso – a alfabetização –, e outra que seria o desenvolvimento de competências para o uso da tecnologia da escrita – o letramento. Para a autora, o professor deve ensinar a ler e escrever na etapa inicial da escolarização, alfabetizando e letrando, simultânea e indissociavelmente. Para tanto,

[...] já não se pode pretender utilizar de UM único método para a orientação da aprendizagem inicial da língua escrita, é preciso lançar mão de MÉTODOS, no plural: uma articulação de procedimentos que alfabetizem e letrem, propiciando à criança uma entrada plena no mundo da escrita, que é a finalidade última da aprendizagem inicial da língua escrita. (SOARES, 2010b, p. 27)

Uma das questões que merecem ser destacadas nessa orientação é a de que o professor não consegue perceber que a alfabetização é uma parte do processo muito mais amplo do letramento. Segundo Cerutti-Rizzatti (2009),

[...] entendemos explicitada a proposta de alfabetização como *conteúdo* e letramento como *continente*, dado estar bastante evidente a compreensão de que não há alfabetização sem domínio do código alfabetico, mas que isso é parte de um fenômeno maior, que é a funcionalidade da língua escrita na vida humana. (p. 13)

Trata-se, pois, de um processo de ensino e aprendizagem que deve possibilitar ao aluno o domínio das relações entre grafema e fonema para o uso social da escrita. Portanto, concordamos com Soares na ideia de que não há necessidade de adotar um método ou outro exclusivamente, mas reiteramos a afirmação de Cerutti-Rizzatti de que os alunos precisam ser levados a reconhecer essa relação entre língua falada e língua escrita no processo de alfabetização para que tenham condições de reconhecer efetivamente a funcionalidade da língua escrita na vida humana.

No que se refere à concepção de letramento no RCNEI, esse documento apresenta o estudo da escrita nos anos iniciais do EF da seguinte forma:

É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem [...] indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo. (BRASIL, 1998d, p. 127)

A concepção de letramento que orienta o RCNEI para o EF de nove anos parece apontar mais claramente para a distinção entre alfabetização e letramento.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. (p. 128)

O documento menciona dois processos de aprendizagem – da natureza do sistema de escrita e das características da linguagem usadas para escrever –, os quais as crianças aprenderiam em contato com textos diversos e com práticas de escrita. Ou seja, ele não menciona alfabetização e letramento e não explicita claramente qual é o papel da escola nessa aprendizagem.

Ao justificar o trabalho com a prática da oralidade e da escrita, o documento reconhece o papel ativo da própria criança em sua aprendizagem.

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. (p. 120)

Parece-nos, no entanto, que sem um conhecimento de como as crianças participam nos eventos de letramento na família, na escola e em outros domínios, torna-se difícil para o professor compreender as formas de participação

da criança nos eventos de letramento escolares, ou melhor, a agentividade da criança que o documento menciona (GIDDENS, 1989).

Isso demonstra que há grande quantidade de lutas e avanços necessários para que o letramento torne-se uma prática e aconteça de forma a abarcar o atendimento à infância e à população brasileira em sua totalidade, e para que a oralidade seja concebida como uma parte do letramento que envolve, no novo cenário educacional com EF de nove anos, os componentes básicos tidos como *evento e prática de letramento*.

O que é importante ressaltar é a concepção de letramento como prática social, pois ela revela uma indispensável contribuição aos anos iniciais do EF de nove anos na medida em que possibilita a compreensão de que toda discussão oral mediada pela escrita é um evento de letramento, pois proporciona ao sujeito a construção e a reconstrução de conhecimentos a partir da discursividade oral marcada pela discursividade escrita. Tal contato ou relação com o texto escrito permitirá à criança perceber as convenções que são próprias da escrita – como as convenções de letra, sílaba, palavra, frase, oração, texto – e distingui-las das convenções da oralidade.

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental suscita inúmeros debates acerca do processo ensino-aprendizagem que, inevitavelmente, vem à tona com diferentes visões sobre este processo por parte de professores e famílias. Um dos aspectos que merece destaque é a organização do trabalho pedagógico e a concepção que o conduzirá. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham clareza acerca da perspectiva teórica adotada e expressa na proposta pedagógica da escola e ainda sobre como conduzir este processo de trabalho, conferindo importância a todas as disciplinas escolares. (PARANÁ, 2010, p. 14)

Torna-se evidente, portanto, segundo as *Orientações Pedagógicas* (PARANÁ, 2010), que os professores precisariam ter clareza em relação à

concepção de língua presente na proposta do EF de nove anos e a respeito de como conduzir o processo de aquisição da língua, pois só assim a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental poderá ser significativa e justificada, permitindo o contato da criança com o mundo da leitura e da escrita.

Nesse sentido, vale ainda destacar, de acordo com Street (2010), que:

Usar a escrita é um componente para ajudar uma luta política mais ampla. No final das contas, é isso que todos fazemos o tempo todo. Mas como sabemos e como fazemos? Sugiro o uso de perspectivas etnográficas que se baseiam em teorias de letramento de tipos sociais que observam educação mais de perto, não somente como ensino, mas como aprendizagem. (p. 52)

Conclusão

A *Constituição Federal* (BRASIL 2004c), hoje, prescreve que a educação infantil atende crianças até cinco anos de idade e que toda criança com seis anos completos ou a completar, no ano em curso, tem o direito assegurado de estar matriculada na escola obrigatória, a qual, no Brasil, denomina-se ensino fundamental. A ampliação da escolaridade obrigatória é uma conquista para as classes populares e, a nosso ver, precisa ser defendida e deve ser estendida cada vez mais, agora incluindo as crianças de seis anos.

A preocupação maior deste trabalho foi verificar as bases legais e pedagógicas que constituem as orientações do EF de nove anos, procurando reconhecer se há uma preocupação efetiva em garantir a aprendizagem e a mobilidade social das crianças por meio da garantia de acesso à escolaridade um ano mais cedo.

Em termos de resultados, os dados evidenciam que, infelizmente, ainda não se

estabeleceu um caminho no intuito de se tornar prática real e/ou conhecida na educação brasileira um trabalho significativo com o letramento como prática social (STREET, 1995; HEATH, 1982, 1983). A distinção entre alfabetização e letramento nem sempre é apresentada de forma muito clara e, para se pensar em uma política efetiva de letramento, há a necessidade de mais estudos a partir de tal perspectiva.

É importante entender que a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental é um direito social dos mais contundentes para a cidadania dos brasileiros; no entanto, ele precisa ser assegurado em termos pedagógicos, propondo uma política educacional que dê conta da singularidade das ações infantis e das práticas culturais de contato com o texto escrito que a criança já adquiriu. É preciso garantir às crianças dessa faixa etária o atendimento às suas necessidades – de aprender e brincar (ROJO 1995) –, e isso não vale apenas para as crianças de seis anos, mas para todas as crianças entre seis e dez anos, faixa etária abarcada pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, outras medidas de cunho pedagógico, administrativo e financeiro devem acompanhar a atual política educacional do EF de nove anos, pois não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional 1^a série, mas de desenvolver uma proposta pedagógica que, por um lado, considere a singularidade das crianças dessa faixa etária e suas práticas culturais de escrita e, por outro, apresente uma proposta de *aprendizagem* na qual oralidade e escrita constituam práticas sociais.

No caso particular deste trabalho, a proposta pedagógica é o modo de participação da criança, mesmo que ainda na oralidade, nas práticas de leitura e escrita, pois é por meio dessas práticas que ela vai reconhecendo o ato de ler como outro modo de falar e o texto escrito como um mediador de sua relação com o mundo e com o Outro.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC, 2007. p. 11-22.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

ARELALO, Lisete R. Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London; Nova York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: CNE, 1997.

_____. Resolução nº 2, de 7 abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998a.

_____. Parecer CEB nº 4/98. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 mar. 1998b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

_____. Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Criação do Bolsa Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 abr. 2001b. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/lei%20n%C2%BA%2010.219-2001%20bolsa%20familia.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

_____. Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003. Cria o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.689.htm>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 19 dez. 2011.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004b.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 2004c.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005a. Disponível em: <<http://www.educandariorp.com.br/Legislacao/Lei-11114-05.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. Resolução nº 03/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção I, p. 27, 8 ago. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2011.

_____. 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 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, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 22 dez. 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006b. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/30/2006/53.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

_____. CNE/CEB nº 6, de 08 de junho de 2006. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão das crianças com seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006e.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, DF: MEC, 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (dês)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

_____. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012.

CORRÊA, Manoel L. Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

GORNI, Doralice A. Paranzini. **Sistema estadual de educação do Paraná**: qualidade e avaliação. 1999. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

_____. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 67-80, 2007.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Tradução de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GUSSO, Angela Mari. Língua portuguesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010. p. 135-154.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, Standford, v.11, p. 49-76, 1982.

_____. **Ways with words**: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina B. de Oliveira (Orgs.). **Prática de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 79-106.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006a.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 17-30.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

NEVES, Lucia M. Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OREALC/UNESCO. **Situación educativa de América Latina y el Caribe**: garantizando la educación de calidad para todos, 2007.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n° 09/01**, Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Curitiba, CEE, 1 out. 2001. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/ammorte/arquivos/File/Deliberacao-09-01.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

_____. Introduction. In: _____. **Literacy and development**: ethnographic perspectives. London: Routledge, 2001. p. 1-17.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 54-67.

_____. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010b. p. 21-27.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

Recebido em: 12.06.2012

Aprovado em: 18.09.2012

Jonathas de Paula Chaguri é mestre em Educação e professor assistente no Colegiado do curso de Letras (português/ inglês) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranavaí (FAFIPA).

Neiva Maria Jung é doutora em Letras e professora associada da Universidade Estadual de Maringá, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras.