



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Medeiros Vilela Daros, Thuinie; Daros Junior, Armando

O ensino da linguagem escrita das crianças de cinco anos inseridas na reorganização do  
ensino fundamental

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 65-76

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061926007>

- 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

# O ensino da linguagem escrita das crianças de cinco anos inseridas na reorganização do ensino fundamental

*The teaching of written language for five-year-old children integrated in the new reorganization of elementary school*

Thuinie Medeiros Vilela Daros<sup>1</sup>

Armando Daros Junior<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo trata do processo de consolidação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública de Ensino de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, e põe em questão as peculiaridades da inserção das crianças com cinco anos de idade. A pesquisa teve como foco verificar os encaminhamentos pedagógicos acerca do ensino da linguagem escrita nas classes de primeiro ano das escolas públicas entre 2009 e 2010. Como resultado aponta-se para a prevalência dos métodos tradicionais nas atividades de ensino, embora os documentos orientadores oficiais tragam no seu bojo a necessidade de uma metodologia que supere a mera readequação da antiga divisão à nova. Os episódios analisados neste trabalho fizeram parte dos procedimentos metodológicos organizados em duas etapas inter-relacionadas: pesquisa de campo e revisão bibliográfica/documental ancorada nos pressupostos da Teoria histórico-cultural.

**Palavras-chave:** Crianças. Ensino. Ensino fundamental de nove anos. Linguagem escrita.

## Abstract

*This article discusses the process of consolidating the nine-year Elementary School in the public school system in Foz do Iguaçu, Paraná, Brazil, and it specifically focuses on the integration of five-year-old children. The focus of the research was to check the pedagogical referral regarding the teaching of written language for children in the first year in public schools in 2009 and 2010. As a result, there was the prevalence of traditional teaching methods, although the official guiding documents bring in it the need of a methodology that overcomes the simple adjustment of the old to the new division. The episodes analyzed in this study were part of the methodological procedures organized into two interrelated stages: field research and literature/documents review based on the assumptions of the historical-cultural theory.*

**Keywords:** Children. Education. Nine-year elementary school. Written language.

<sup>1</sup> Mestranda, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Mestrado em Educação. R. Universitária, 2069, Sala 85, Bairro Universitário, 85819-110, Cascavel, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: T.M.V. DAROS. E-mail: <thuinie@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Mestrando, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira. Foz do Iguaçu, PR, Brasil.

## Introdução

A ampliação dos anos de escolaridade e a antecipação da idade no Ensino Fundamental, resultante da promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, têm sido estudadas por diversos pesquisadores, como: Arelaro (2005), Bragagnolo (2007), Gorni (2007), Goulart (2007), Santos (2008), Paschoal (2009) e Rapoport (2009).

O Ensino Fundamental de nove anos vem sendo discutido desde o ano de 2005, embora sua adoção tenha ocorrido apenas em 6 de fevereiro de 2006, conforme descrito na Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), que consolida a proposição de expansão do Plano Nacional de Educação, mais especificamente com a Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001).

Segundo o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), esta decisão é motivada pela necessidade de garantir o ingresso, no sistema educacional obrigatório, de um número maior de crianças advindas das classes populares - isso diante da constatação de que um número significativo de crianças com seis anos já se encontravam inseridas no ambiente escolar, em escolas de iniciativa privada, seja na pré-escola ou no Ensino Fundamental (Brasil, 2007, p.5) -, o que o MEC caracteriza como uma "política de inclusão".

Neste sentido, tem-se o documento oficial, publicado pelo MEC, intitulado "*Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*", que reitera a necessidade do acréscimo de um ano com intuito de garantir maiores oportunidades de aprendizado, principalmente às crianças que não puderam iniciar a sua escolarização aos seis anos.

Esta antecipação obrigatória tem, no entanto, levantado discussões entre os profissionais envolvidos com a educação quanto aos impactos ocasionados no processo de ensino da linguagem escrita para os alunos que passam a ingressar no Ensino Fundamental, especialmente no Estado do Paraná, que, a partir da publicação da Lei Estadual nº 16.049/2009, permitiu a antecipação ainda maior, autorizando a matrícula das crianças com apenas cinco anos no primeiro ano do Ensino Fundamental (Paraná, 2009).

A Lei Estadual nº 16.049/2009 foi promulgada em decorrência de disputas judiciais iniciadas pelas escolas particulares que, nos anos de 2008 e de 2009, buscaram o consentimento legal para antecipar a entrada destas crianças. A referida lei confirma poder usufruir do direito à matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a criança que completar seis anos no ano em curso (Paraná, 2009). Em ofício, Miranda (2009, p.1), representante do Conselho Estadual de Educação do Paraná, anunciou essa regulamentação:

Informamos que, com fundamentos na Lei Federal 11.274/2006 e a LDB nº 9494/1996 essa deverá ser feita aos seis anos de idade como já expresso pelo Conselho Nacional de vários de seus Pareceres, aferido no início do ano letivo. Entretanto, enquanto vigorar a Lei Estadual nº 16049/2009, fica assegurado, no Estado do Paraná, o direito à matrícula no primeiro ano dos alunos que completarem seis anos até o final do ano em curso, ao pai ou responsável que invocar a sua aplicação. Assim, sugerimos atenção à legislação acima mencionada e às normas do CNE, e que seja feita a matrícula, no primeiro ano do Ensino Fundamental com nove anos de duração, das crianças que completarem seis anos no início do ano letivo em curso, ressalvando o dispositivo do parágrafo anterior.

É importante destacar que a polêmica gerada em torno da antecipação da idade ou até sobre a idade considerada mais apropriada para as crianças ingressarem no Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná é decorrente da manifestação, tanto pelas escolas particulares, quanto pelas escolas públicas, pelo interesse em ficar com o público infantil de cinco anos. Isso ocorreu devido ao fato de que a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), naquele momento, não indicou com precisão a idade e o mês da data de corte para efetivar a matrícula das crianças com seis anos, de modo que esta brecha legal acabou por permitir aos pais ou responsáveis de todas as crianças - com até cinco anos e onze meses - a opção da matrícula ora na Educação Infantil ora no Ensino Fundamental. Entretanto, a Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (PR), entre 2009 e de 2010,

passou a ofertar suas vagas para crianças de cinco anos exclusivamente no Ensino Fundamental, não dando a opção de escolha aos pais ou responsáveis pela efetivação da matrícula no segmento desejado.

Diante desta constatação de que as crianças com cinco anos estavam automaticamente inseridas no Ensino Fundamental, para além das questões legais e burocráticas de implantação e de implementação, considerou-se relevante eleger como objeto de estudo o que vem sendo praticado nas salas de aula e investigar questões como: quais práticas vêm sido desenvolvidas nas salas de aula do primeiro ano? Existe uma preocupação com a alfabetização? Qual a concepção de linguagem escrita contida nessas práticas? As crianças seguem uma rotina que permite a brincadeira e o lúdico no momento de aprender?

Os pressupostos para a referida análise da pesquisa de campo estão ancorados nos autores e pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural (THC), que comprehende a criança como:

[...] um ser histórico e cultural que apreende sua humanidade por meio de sua atividade no mundo, e se apropria das qualidades humanas histórica e socialmente construídas por meio das inter-relações com seu entorno - as pessoas e os objetos da cultura - e constitui, por essa via, novas formações psíquicas (Souza, 2007, p.7).

O referencial pautado nos pressupostos da THC aponta para o fato de que muitas práticas educativas vigentes sustentam-se por concepções superadas acerca da relação entre educação, linguagem e desenvolvimento, o que conduz a equívocos que empobrecem o desenvolvimento das crianças em nome de garantir a antecipação das aprendizagens.

## Métodos

A pesquisa realizada teve caráter qualitativo e aconteceu em duas etapas inter-relacionadas: a) revisão bibliográfica e análise documental (etapa teórica) e b) pesquisa de campo, que teve como principais procedimentos a realização de entrevistas semiestruturadas, a análise dos cadernos escolares e

o acompanhamento e observação da rotina de doze classes de primeiro ano, distribuídas em oito escolas públicas municipais de Foz do Iguaçu, entre 2009 e 2010. Durante a investigação, com duração aproximada de oito meses, as professoras regentes deram depoimentos que permitiram a compreensão de seus dramas vividos diante das dificuldades em organizar o trabalho pedagógico em relação à nova realidade etária.

O roteiro de perguntas das entrevistas semi-estruturadas foi elaborado a partir das orientações propostas por Triviños (1987). A opção por essa forma de entrevista permite levantar questionamentos precisos, no sentido de compreender as questões da organização do ensino do primeiro ano nas instituições escolares. Para o autor, essa modalidade é:

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 1987, p.146).

Os depoimentos coletados mediante as entrevistas semiestruturadas com as doze professoras regentes do primeiro ano foram transcritos para um caderno de campo e digitalizados; no entanto, para este artigo, apresentar-se-ão apenas alguns depoimentos, uma vez que as falas em geral trouxeram informações muito próximas e considera-se que representam o coletivo das falas das professoras.

## As práticas pedagógicas nas turmas do primeiro ano

A partir dos dados que emergiram da investigação realizada - mediante a inserção e o acompanhamento das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, nos diálogos estabelecidos com os professores e também na observação das atividades pedagógicas materializadas nos cadernos escolares, nos quadros-negros e nos cartazes expostos nas paredes das salas de aula, foi possível constatar

que, embora “[...] o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização” (Brasil, 2007, p.9), as atividades desenvolvidas para esse novo ano significam uma antecipação da antiga primeira série. Em outras palavras, o que era objetivo e metodologia do trabalho da primeira série, atualmente, passou a ser do primeiro ano, mesmo considerando que a rede municipal já atendia crianças nesta faixa etária em nível pré-escolar e, ao que parece, realizava um trabalho voltado para as necessidades da infância.

O depoimento das professoras 1 e 2<sup>3</sup>, docentes do pré-escolar antes da reorganização do Ensino Fundamental, relata como era a organização do ensino para esta faixa etária.

*Pesquisadora: Vocês conheciam o trabalho realizado com as crianças que frequentavam o pré-escolar desta escola?*

*Professora 1: Sim, eu e a Vera que trabalhávamos com as turmas.*

*Pesquisadora: Vocês podem me contar se mudou alguma coisa no que diz respeito ao trabalho pedagógico que desenvolvem?*

*Professora 2: Antes era mais leve, a gente brincava mais, dava uns trabalhinhos mais de coordenação motora, trabalhava com as letras do alfabeto. Agora não, a gente cobra mais, e como as crianças demoram muito, não sobra tempo para fazer quase nada além das atividades do livro ou caderno.*

*Professora 1: Mudou completamente, quando eu trabalhava no prézinho, eu dava trabalhinhos de artes, brincava, contava mais histórias, ensinava o alfabeto, até dava as famílias silábicas simples, e se os alfabetizassem tudo bem, mas agora no primeiro ano a alfabetização é uma obrigação.*

*Pesquisadora: O discurso do MEC diz que com a inclusão de seis anos as crianças ganham um ano a mais e que não é preciso voltar-se unicamente para alfabetização por considerar que é um processo complexo.*

*Professora 1: Mas é cobrado, né?!*

*Professora 2: Cinco anos você quer dizer, a maioria dos meus alunos nem fizeram aniversário e só farão no final do ano, eles são imaturos, pequenos, aí é mais difícil, porque se distraem com mais facilidade. Fora os hiperativos! É o caos sobre caos (Caderno de campo, jun. 2010).*

Algumas especificidades compõem o quadro de professoras alfabetizadoras do município em questão. Trata-se de um grupo com grande homogeneidade etária, ao contrário de outras redes municipais e, em especial, difere também por receber uma gratificação salarial instituída por Lei Municipal para trabalhar com as turmas alfabetizadoras, além de o critério de escolha das vagas por pontuação beneficiar aquelas com maior experiência e mais tempo de serviço e mais pontuação. Assim, grande parte das alfabetizadoras tem mais de vinte anos de atuação, algumas professoras em vias de se aposentar, com uma formação em nível superior após o ano 2000 em cursos não presenciais. Seguem, ainda, alguns contextos:

A Rede Municipal Pública de Educação adotou, a partir de 2009, o método fônico como “alternativa” metodológica e não como obrigação para o primeiro e o segundo ano, adquirindo o pacote de livros do professor e do aluno dos autores Seabra e Capovilla (2009), que foi comprado e distribuído, além dos livros do Programa Nacional do Livro Didático como complementares ao trabalho e objetos de avaliação do aprendizado e acompanhamento do trabalho docente.

Na ocasião, 2009, a “velha novidade” do método fônico foi apresentada como redentora de todas as dificuldades de aprendizagem, um método de sucesso absoluto na França e que traria o retorno da especificidade do alfabetizar, em especial a ênfase na relação grafema e fonema e com algumas doses de “todos estariam salvos” do não se alfabetizar. No entanto, independentemente das escolhas que farão as professoras, essas precisam mostrar resultados, a

<sup>3</sup> Embora as professoras tenham autorizado por escrito a publicação de seus depoimentos, optou-se pela não identificação das mesmas para preservá-las.

partir da matriz das relações grafemas e fonemas e da decifração dos textos. Ora, se a professora optar por uma metodologia diferente daquela ofertada e não mostrar resultados da matriz baseada no sistema de notação alfabético-ortográfico, ou seja, não conseguir “alfabetizar” as crianças do primeiro ano, ela poderá ser avaliada como incompetente; no entanto, se optar pelo material fônico e fracassar, a metodologia proposta é que será ineficiente, porém, desta vez, ela estará resguardada. Tais elementos são representados na transcrição das falas: “O método fônico produz resultado a curto prazo” (professora 4); “Se eu alfabetizar do meu jeito e as crianças não se alfabetizarem, a culpa é minha, mas, se eu alfabetizar pelo método fônico e as crianças não alfabetizarem, a responsabilidade é da coordenação” (professora 5).

Implicitamente, as professoras desta escola não optaram pela alfabetização fônica, por não acreditarem na ênfase na correspondência entre som e letra como prática exitosa, e declararam preferir o uso do método silábico:

Pesquisadora: Qual é a sua maneira de alfabetizar?

Professora 6: A gente tem um livro da alfabetização fônica, que é proposta do município, e eu uso outras atividades no caderno ou em folhas separadas.

Pesquisadora: Você usa o método fônico?

Professora 6: Sim e não (risos). Eu uso porque tem que usar, para não parecer uma resistência minha, mas na sala de aula eu já trabalhava com as famílias silábicas, textinhos, e este negócio de fazer os sons dão mais confusão na criança. Elas ficam (F) (A) e não (FA).

Pesquisadora: Faz tempo que prioriza o uso das famílias silábicas?

Professora 6: Desde que eu comecei, eu aprendi assim e assim que faço há anos. Este método só não dá certo com quem tem algum problema de cabeça, que toma remédio, a gente tem muito disto aqui.

Pesquisadora: Como você aprendeu este método?

Professora 6: Tudo que eu sei, eu aprendi com uma colega minha, que não está mais nesta escola. Ela

foi uma mãe para mim, no começo eu fiquei na cola dela e ela me ajudou muito (Caderno de campo, jun. 2010).

Com a investigação compreendeu-se melhor as apropriações e os usos que essas professoras fazem dos conhecimentos pedagógicos que estão subsidiados por concepções behavioristas/gestaltistas a respeito da linguagem, interpretando-a como mera representação da linguagem oral e apresentada aos alunos como um processo sistematizado e mecânico de codificação e decodificação dos signos lingüísticos.

Durante as entrevistas realizadas percebeu-se que as professoras, em geral, foram alfabetizadas e aprenderam alfabetizar mediante a cópia, o ditado, a leitura em voz alta, por meio de um material estruturado para facilitar a associação entre os elementos da língua oral e escrita. Assim, o ensino se desenvolve com essa abordagem, e por isso muitos professores consideram necessária a reinvenção da alfabetização na centralidade e autonomia do sistema alfabético-ortográfico, em uma reafirmação perigosa de um retorno à alfabetização como separado do letramento, com ênfase e defesa no ensino direto e explícito das relações fonema-grafema. Fenômeno perigoso porque pode representar um retrocesso a paradigmas anteriores a 1985, com perda dos avanços e conquistas das últimas décadas.

Faz-se oportuno destacar que, embora neste momento, não se pretenda responder qual é o melhor método ou mais exitoso para alfabetizar, pois uma metodologia é decorrente de formas para ensinar os conteúdos e somente pode ser considerada boa ou ruim de acordo com as significações dos sujeitos a respeito das concepções de linguagens que carregam consigo -, ainda sim é necessário apontar quais as consequências geradas por tais métodos. Conforme Vygotsky (2001, p.247):

O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta

mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado.

Os métodos apresentados pelas professoras, sejam silábicos ou fônicos, apresentam uma visão distorcida de como se aprende a ler e a escrever, pois os métodos tradicionais nunca garantiram a superação do fracasso escolar na alfabetização e continuam produzindo muitos alunos que “tiram do quadro” e que “decoram cartilhas”.

Os métodos tradicionais adiam o contato com os textos, usam pseudotextos, promovendo leituras somente para fins de “localização de informações” e “cópiação”, sendo necessária a prontidão para dar início ao processo da alfabetização: as habilidades motoras e perceptivas eram importantes para o aprendizado da leitura e da escrita. O aluno deve aprender recebendo e memorizando informações prontas sobre as letras e os sons.

Para quem encaminha suas atividades sob este prisma, a lógica é que primeiro se domine o sistema de escrita alfabético-ortográfico e somente mais tarde venha a se preocupar com a elaboração textual e com a produção de significados da leitura.

O processo de alfabetização decorrente dos métodos sintéticos e analíticos, anteriores a 1985, perpetuou uma geração de copistas, que, mesmo alfabetizados, não eram capazes de utilizar a língua escrita de modo autônomo, autêntico e criativo e, principalmente, não atenderam às exigências sociais.

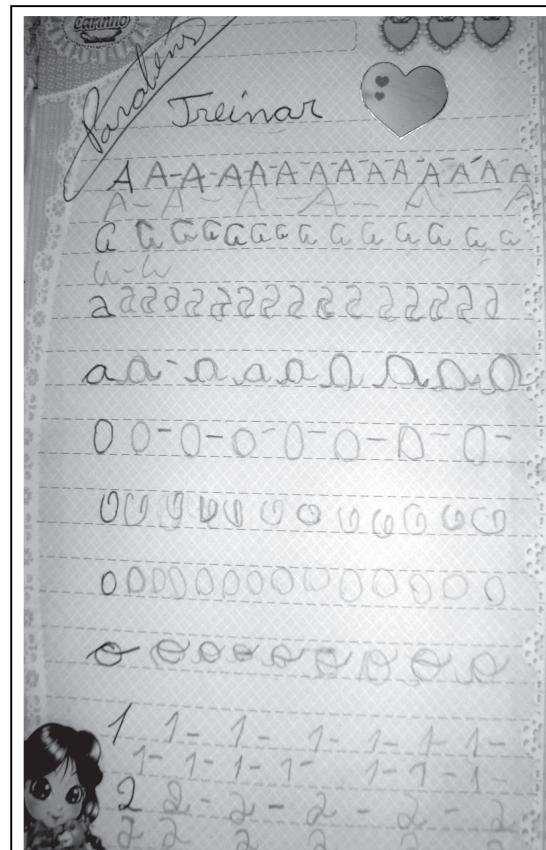
Na sequência, são elencadas algumas atividades fotografadas dos cadernos escolares. Os conteúdos dessas atividades selecionadas representam, em grande parte, todas as outras que foram observadas, variando nas apresentações de letras, desenhos e palavras.

A Figura 1 é possível identificar um treino mecânico e repetitivo da escrita, valorizando o traçado perfeito das letras ao invés de trabalhar com a legibilidade da letra maiúscula e minúscula, até o aluno compreender o funcionamento da escrita.

Parte do treino da unidade menor para a maior das partes, propondo, nesta atividade, Figura 2, a

escrita como um fim em si mesma ao invés de partir da unidade de sentido da língua (texto) e propor uma análise significativa, estabelecendo a existência de um interlocutor real presente ou ausente.

Nas Figuras 3 e 4 as crianças escreveram a mesma lista de palavras ditadas. A criança da Figura 3 recebeu um total de cem pontos por dez palavras escritas de forma alfabética; já a criança da Figura 4 recebeu um total de vinte pontos por ter realizado a escrita silábica em oito palavras e duas com escrita alfabética, sendo que a professora desconsiderou os acertos silábicos (uma letra para cada sílaba oral) e considerou apenas as palavras alfabéticas, embora para a criança o esforço seja o mesmo, e todas as letras colocadas tenham correspondência sonora adequada para a sílaba.



**Figura 1.** Treino das vogais e dos números. Foz do Iguaçu (PR), 2010.

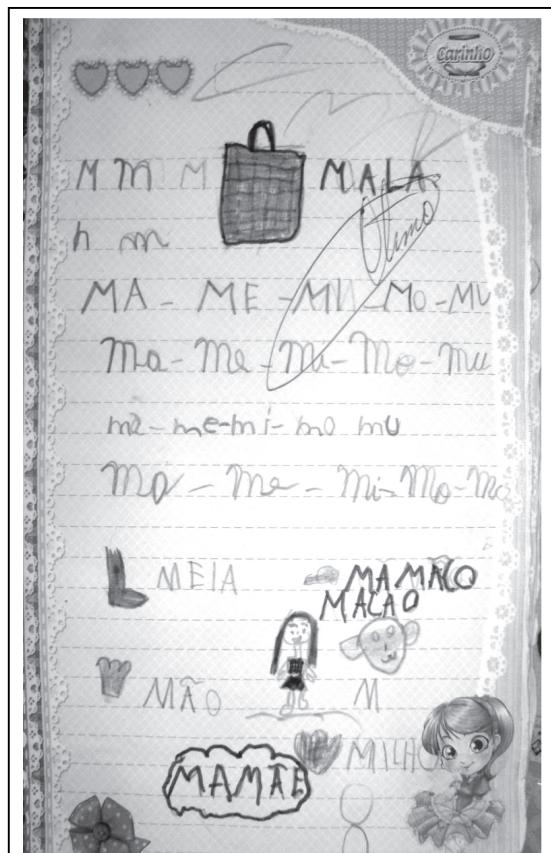
**Fonte:** A autora (2010).

Comparando as atividades e as notas, percebe-se que a professora desconsidera as hipóteses que as crianças realizam antes de se apropriarem da escrita convencional alfabética e ortográfica e utiliza o ditado como avaliação para atribuição de notas e não como diagnóstico de escrita, ou seja, de verificação das hipóteses que as crianças apresentaram.

Constatou-se também que o ditado tradicional, realizado como avaliação, ainda é uma atividade muito utilizada nas salas de alfabetização das oito escolas acompanhadas, pois as professoras o consideram eficiente, justificando que, além de avaliar seus alunos, este serve de reforço para o aprendizado. Como assim? Que reforço para o aprendiza-

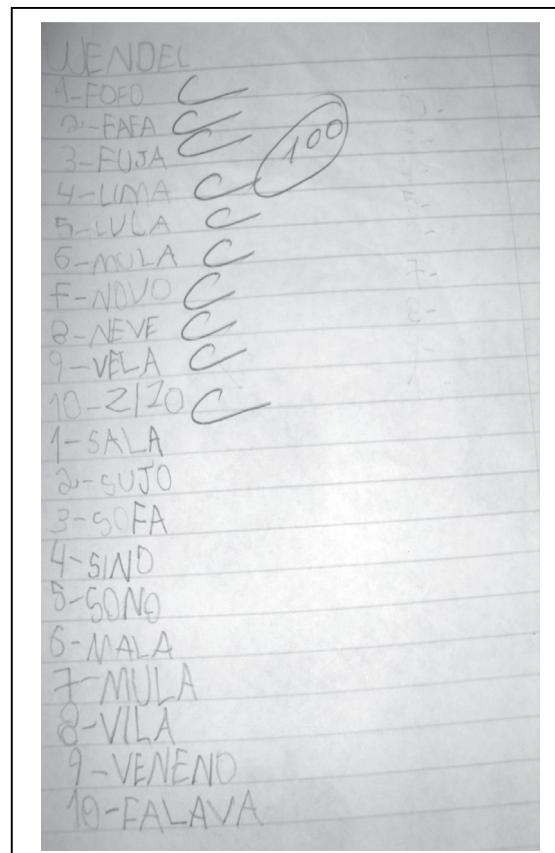
do o aluno (Figura 3) tem ao ver todas as suas hipóteses silábicas desenvolvidas corretamente e quanto ao valor sonoro serem consideradas erradas?

Os dados preliminarmente coletados permitem descrever o cenário que se apresentou nas salas de aula dos primeiros anos de Foz do Iguaçu até o ano de 2011: crianças com cinco anos incompletos (assegurados pela legislação estadual), crianças com seis anos completos (obrigatoriamente introduzidos pela legislação nacional), ambas inseridas num trabalho organizado e desenvolvido para crianças com sete anos, voltado para práticas antecipatórias que desrespeitam o direito da criança ao lúdico, às atividades significativas e desenvolventes<sup>4</sup>, aos tem-



**Figura 2.** Treino da família silábica da letra M e trabalho com palavras isoladas. Foz do Iguaçu (PR), 2010.

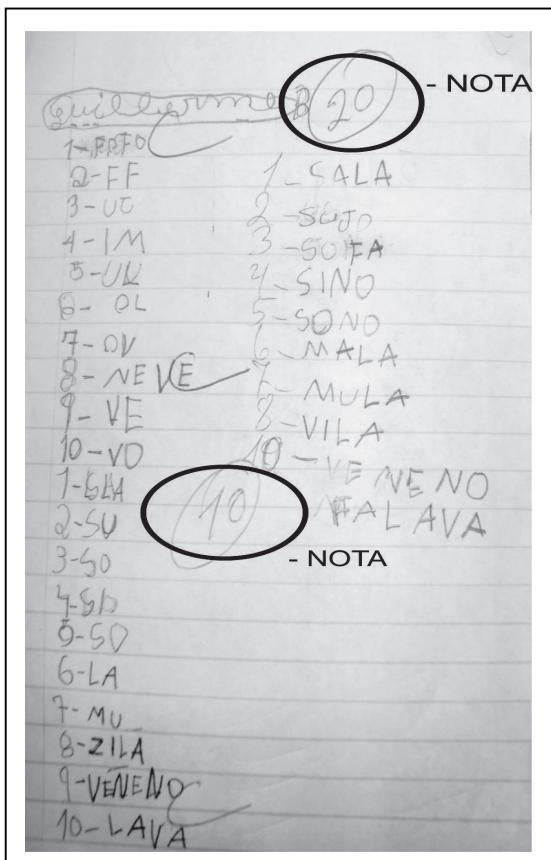
**Fonte:** A autora (2010).



**Figura 3.** Ditado enquanto instrumento de avaliação A. Foz do Iguaçu (PR), 2010.

**Fonte:** A autora (2010).

<sup>4</sup> Atividades desenvolventes se referem às ações pedagógicas intencionalmente organizadas de modo em que as condições materiais de vida e educação permitam a apropriação das máximas qualidades humanas realizadas por cada uma das crianças.



**Figura 4.** Ditado enquanto instrumento de avaliação B. Foz do Iguaçu (PR), 2010.

**Fonte:** A autora (2010).

pos e espaços livres. Assim, consequentemente, promovem a privação de atividades próprias da infância aos cinco/seis anos de idade.

O trabalho pedagógico dos professores que atuam com o primeiro ano - centralizado exclusivamente na antecipação da alfabetização, submetendo as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita via treino de letras, sílabas e palavras caracterizadas pela falta de sentido textual -, pode causar prejuízos para o desenvolvimento dos educandos. Segundo Mello e Miller (2008, p.2):

Esse treino de escrita, num momento em que a criança não está ainda preparada para essa aprendizagem, torna-se lento e demorado, exige um esforço enorme da criança e, por isto, acaba por tomar a maior parte do seu tempo na escola. Além disto, na maior parte

das vezes, acaba sendo uma experiência de fracasso para a criança, pois em geral ela não cumpre a expectativa da professora que é inadequada para a idade, é importante que se diga! [...] com isso, paradoxalmente, as crianças deixam de formar as bases necessárias para aprendizagem da escrita; a função simbólica que se forma no desenho, na pintura e na modelagem; o controle da vontade e da conduta favorecido pelo jogo do faz-de-conta; a necessidade de expressão que se forma com a vivência em atividades que tenham sentido e significado para as crianças, como o canto, a dança etc.

É importante frisar que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas para as crianças que ingressam com cinco anos nesse novo ano (e em todos os outros) devem respeitar as características do desenvolvimento das crianças. Estas não devem ser adaptadas ao conteúdo; ao contrário, o conteúdo é que deve ser adaptado e organizado para as crianças. Embora esta afirmação pareça uma obviedade, infelizmente, ainda não é realidade em muitas salas de aulas, dados que são constantemente demonstrados em pesquisas científicas, publicadas em todo o território nacional.

Acreditar que o aprendizado da linguagem escrita apenas se desenvolverá na medida em que a criança ingressar na escola, com a ideia de que somente na escola ela é inserida em um trabalho metodológico voltado para aquisição desta habilidade, é uma ideia parcial, pois desconsidera o papel principal da linguagem na cultura escrita. Corroborando, Luria (1986, p.37) afirma que:

Ao generalizar objetos a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso ao designar com uma ou outra palavra este ou outro objeto, o incluímos em determinada categoria. Isto significa que a palavra não somente um meio de substituição das coisas é cada célula do pensamento precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização.

Por compreender que a linguagem é uma prática construída socialmente, ela assume um papel fundamental não apenas na comunicação entre os indivíduos, mas nos significados compartilhados, constituindo, assim, a base fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Pelo termo linguagem humana, entende-se que este representa “[...] um complexo sistema de códigos que designam objetos, ações, ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas” (Luria, 1986, p.251).

Além disso, se faz necessário evidenciar que de acordo com Vygotsky (2002, p. 143), o aprendizado da escrita é um processo complexo que é iniciado para a criança “[...] muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras”.

A Teoria Histórico-Cultural defende que a escrita é um sistema de signos socialmente construídos e descreve seu processo de apropriação como um processo cultural, de caráter histórico, que envolve práticas interativas, pois pressupõe o outro em uma relação de comunicação real, e, portanto, segundo Vygotsky (2002), cada criança tem uma história de origens fora da escola. Essa história de cada indivíduo consolida o processo do desenvolvimento da apropriação do sistema da escrita e, também, da formação psíquica do ser humano em sua totalidade. Mello (2009, p.24) afirma que ‘a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da linguagem escrita. Essa história que é, na verdade uma história das formas de expressão da criança - é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com gesto da criança ao qual nós adultos atribuímos um significado’.

Nesse sentido, considera-se que a opção metodológica adotada pelo município de Foz do Iguaçu seja ineficiente no ponto de vista da aquisição da linguagem escrita, pois esta metodologia não trata o ensino como uma atividade que se realiza entre

sujeitos na forma de produção e compreensão de sentidos ou de discursos que podem ser materializados em textos orais e escritos (unidades de sentidos), produzidos nas situações de interlocução, com o conjunto de recursos expressivos da língua enquanto sistema de referências simbólico-culturais.

O professor que se dispõe a envolver-se com o processo de aquisição da linguagem escrita, especificamente das crianças que ingressam no ensino obrigatório com cinco ou seis anos, necessariamente precisa conhecer os diversos fatores que determinam este processo, tanto em seus aspectos conceituais, quanto nos que concernem à organização desses elementos, com intuito de materializar-se nas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas, por sua vez, devem estar organizadas com base em uma proposta lúdica, em que o tempo na sala de aula seja distribuído de forma equilibrada, de modo que, durante a semana, contemplem a utilização de diversas atividades e superem o uso excessivo do caderno de sala ou dos livros didáticos, através de atividades como brincadeiras livres, brincadeiras direcionadas, utilização de jogos pedagógicos, desenhos, contar histórias, teatro, biblioteca, recorte, modelagem, pintura, dança, música, leitura de vários gêneros textuais, debates, apresentações orais, entre outras. São atividades que permitem que crianças expressem-se por meio de diferentes linguagens, sem perder de vista o que há de infantil nelas, “reconhecendo aquilo que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (Kramer, 2007, p.15).

Partindo do pressuposto do discurso vigente que, repetidamente, afirma que lugar de criança é na escola, acredita-se que a escola também deva ser o lugar dessas crianças e ser o melhor lugar para se estar - próprio, específico, atraente, bonito e, essencialmente, produtivo intelectualmente, permitindo aos alunos o exercício de pensar, elaborar, levantar e testar suas hipóteses -, pois é realidade que muitas dessas crianças que entram pela primeira vez na escola estão automaticamente sendo tomadas pelos ambientes enfadonhos, cuja centralidade do trabalho

pedagógico dá-se apenas no processo de aquisição da escrita, e, ao se antecipar os conteúdos, antecipa-se também o processo de exclusão.

A escola, na perspectiva da THC, é responsável pela organização intencional de um processo educativo que possibilite as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas geradas pelas novas gerações, o que não significa antecipar as aprendizagens, mas, ao contrário, explorar ao máximo a capacidade humana naquela determinada idade que a criança está vivenciando. Assim, a busca por um ensino de qualidade somente se efetivará por meio de uma proposta pedagógica consistente, que atenda às necessidades infantis que durante o seu processo possam contribuir efetivamente para a formação de crianças que se desenvolvam como pessoas plenas, através do exercício, não somente de uma linguagem - a linguagem escrita -, mas das múltiplas linguagens existentes. Isso coloca as crianças em contato com os sentidos que circulam em sua cultura através de diferentes formas de representação e, ao serem desafiadas a deles fazerem uso, descobrem e, progressivamente, aprendem a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhes é mais peculiar e específica, a linguagem do faz de conta e das brincadeiras, estabelecendo sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza que as circundam, mediadas por essas formas de expressão e comunicação.

### Considerações Finais

Dada à complexidade da argumentação que reflete a importância do estudo do Ensino Fundamental de nove anos, procura-se, neste texto, aprofundar os conhecimentos sobre as concepções de linguagem contidas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores e justificadas pela possibilidade de não somente compreender o encaminhamento dado ao ensino da linguagem atualmente, mas também de construir, com os profissionais da educação, uma nova e

necessária significação para o ensino mediante as relações de infância e linguagem nos marcos da Lei Federal nº 11.274/2006.

Durante a realização da análise proposta, a partir dos dados coletados no campo de pesquisa, foi possível verificar que as apropriações e os usos que as professoras realizavam estavam sendo subsidiados por concepções reducionistas a respeito da linguagem, interpretando-a como mera representação da linguagem oral e apresentada aos alunos como um processo sistematizado e mecânico de codificação e decodificação dos signos lingüísticos.

Embora não se tenha pretendido desqualificar o trabalho pedagógico realizado pelos professores com relação ao ensino da linguagem nas turmas das crianças que ingressam com cinco anos - inclusive reconhece-se aqui o esforço e a seriedade dos profissionais que atuam -, cabe, porém, encontrar um espaço de registro para a manifestação de uma posição contrária a esta concepção descrita e reforçar a necessidade de romper definitivamente com o engessamento do modelo tradicional, combatendo o ideário que defende que antecipar as aprendizagens significa qualidade.

A linguagem escrita é um dos mais importantes legados humanos, e, por ser capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, logo seu aprendizado é uma condição fundamental para que a criança se aproprie do conjunto das formas verdadeiras humanas de existência e, portanto, para atividade da criança no universo sócio-cultural.

Desse modo a escolarização assume fundamental importância no processo de desenvolvimento da criança, mediante a apropriação da escrita. Nesta perspectiva, corroborando com Duarte (1994, p.147), "[...] cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural".

Para que isso aconteça, o Ensino Fundamental deve estar vinculado à construção de uma nova concepção de anos iniciais, que respeitem o desenvolvimento infantil a partir do aprendizado não

somente da escrita, que é uma das muitas linguagens da nossa cultura languageira, mas, sobretudo, da opção por práticas que atendam às necessidades infantis, como dramatizar, cantar, pular, brincar, modelar, correr, pintar, entre outras atividades que permitem que as crianças adquiram autonomia para se desenvolver integralmente.

Isto é possível se não for subestimada a capacidade de as crianças aprenderem da forma pela qual se relacionam melhor com o mundo e em cada idade, ou seja, ao invés de se encurtar a infância por meio de práticas fragmentadas, isoladas e com conhecimentos pontuais, sejam exploradas ao máximo todas as potencialidades da criança através do desenvolvimento das múltiplas linguagens existentes.

Diante do exposto, defende-se que a legislação não deve ser traduzida apenas como modificação da nomenclatura, ou seja, como antecipação das atividades típicas destinadas às crianças de sete para as de cinco (Paraná) e de seis anos (Brasil), de modo que, em seu percurso, possa ser garantido um ensino que priorize o espaço para o lúdico, o respeito dos diferentes ritmos, a valorização das experiências e a inserção das crianças na cultura escrita.

## Referências

- Arelaro, L.R.G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92, p.1039-1066, 2005.
- Bragagnolo, A. A criança de seis anos no ensino fundamental: as armadilhas e os desafios da formação. In: Congresso de Leitura no Brasil, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007.
- Brasil. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.
- Brasil. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006a. Seção 1, p.1.
- Brasil. Lei nº 11.275, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe 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*, 6 fev. 2006b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.
- Duarte, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Demeval Saviani e a educação brasileira. In: Silva Junior, C.A. (Org.). *Demeval Saviani e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Gorni, D.A.P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.15, p.67-80, 2007.
- Goulart, C.M.A. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. *Revista Eletrônica Escrita*, v.1, p.1-10, 2007.
- Kramer, S. A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.
- Luria, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- Mello, S.A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: Faria, A.L.G.; Mello, S.A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- Miller, S.; Mello S.A. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.
- Miranda, R.G. Ofício nº 1.023, de 10 de novembro de 2009. Conselho Estadual de Educação CEE-PR. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.undimepr.org.br/principal.php?Menu=4>>. Acesso em: 22 jun. 2010.
- Paraná. Lei Estadual nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009. Dispõe que terá direito à matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a criança que completar seis anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. *Diário Oficial da União*, 19 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.
- Paschoal, J.D. et al. *Ensino fundamental de nove anos teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.
- Rapoport, A. et al. *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- Santos, L.D.N.; Bolzan, D.P.V. A ampliação do ensino fundamental para nove anos: desafios à prática pedagógica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Endipe, 2008.

Seabra, A.G.; Capovilla, F. *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e de escrita*. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

Souza, M.C.B.R. *Concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

Triviños, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Vygotsky, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em 28/7/2011 e aceito para publicação em 7/3/2012.