

Processo de aquisição da linguagem escrita e a idade das crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos no município de Foz do Iguaçu-PR

Thuinie Medeiros Vilela Daros¹

RESUMO:

A ampliação dos anos de escolaridade das crianças com base na Lei nº11.274/2006 que amplia o período de permanência de oito para nove anos no Ensino Fundamental põe em destaque a necessidade de políticas com enfoque nas séries iniciais no país, no entanto, esta antecipação obrigatória tem levantado discussões entre os profissionais envolvidos com a educação em relação aos impactos ocasionados no processo de ensino da linguagem escrita para os alunos que passam a ingressar mais cedo, especialmente no estado do Paraná, que a partir da publicação da Lei estadual nº16.049/2009 permitiu a antecipação ainda maior, autorizando a matrícula das crianças com cinco anos no ensino fundamental. Neste sentido, o presente texto tem como principal objetivo socializar parte dos resultados coletados de uma pesquisa, que trata a respeito das políticas de inclusão das crianças de seis anos e a sua repercussão no processo de aquisição da linguagem escrita nas escolas públicas do município de Foz do Iguaçu nos anos de 2009 e 2010. A partir da análise dos dados coletados na presente investigação, pretendeu-se estudar elementos teóricos acerca do processo de desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita em crianças do primeiro ano, além de chamar a atenção para as demais linguagens existentes. Os episódios que foram analisados neste trabalho fizeram parte de procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa organizados em duas etapas inter-relacionadas: pesquisa de campo e revisão bibliográfica e documental ancorada nos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Palavras chave: linguagem escrita; idade das crianças; ensino fundamental.

Área: Educação

¹ Pós-Graduada em Fundamentos Políticos e Filosóficos da educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Pesquisadora do Grupo de estudos e Pesquisas em Práticas Educativas MEDIAR da mesma universidade e docente da disciplina de Alfabetização da Faculdade União das Américas - UNIAMÉRICA. E-mail: thuinie@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A ampliação dos anos de escolaridade, resultante da promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, que antecipa a entrada das crianças de seis anos, é uma decisão motivada pela necessidade de garantir o ingresso de um número maior de crianças advindas das classes populares, diante da constatação de que um número significativo de crianças com essa idade e matriculadas em escolas de iniciativa privada já se encontravam inseridas no ambiente escolar, seja pré-escolar ou no ensino fundamental, caracterizando-a pelo MEC como uma “política de inclusão” (BRASIL, 2007, p. 5).

Neste sentido, tem-se o documento oficial, publicado pelo Ministério da Educação (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 das crianças que não puderam iniciar a sua escolarização mais cedo.

Cabe ressaltar, no entanto, que o aumento da escolaridade por si só não garantirá o desenvolvimento previsto na documentação oficial, mas antes, a valorização de diferentes elementos, como por exemplo, formação de professores para atuarem com esta nova realidade etária, materiais pedagógicos de toda natureza, recursos financeiros, e principalmente um trabalho pedagógico que concretize o acesso ao conhecimento produzido socialmente, entre os quais eleger-se em um lugar especial, o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler, compreender e produzir textos.

Outro aspecto a ser levado em consideração é que, a partir do momento em que se trata do ensino, implica a necessidade de versar primeiramente sobre quem ensina, e quem ensina, por sua vez, é constituído com base em suas histórias pessoais e profissionais, fruto das mediações formais e informais, dos diálogos e da valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação do cotidiano escolar. Assim, embora sejam produzidas e publicadas orientações acerca do processo de sua implantação, concomitantemente a qualquer política educacional, pode-se observar que, historicamente, não são os discursos alheios que ocasionam mudanças efetivas nas práticas docentes.

Desse modo, o presente texto visa relatar as práticas desenvolvidas com as crianças de cinco/seis anos nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita, problematizando os aspectos pertinentes ao conhecimento das realidades infantis, tanto sob o ponto de vista do desenvolvimento frente às diversas formas de expressão, quanto ao ensino desta criança que ingressa na nova etapa de escolarização.

1. OS ASPECTOS LEGAIS DO INGRESSO DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU.

A antecipação da entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, decorrente da publicação da Lei Federal nº11.274/2006, estabelece que a data de para matrículas efetivadas obrigatoriamente devem ocorrer com as crianças que completam seis anos até o dia 31 de março do ano em curso. Isto significa que as crianças que não possuem seis anos completos podem continuar freqüentando os espaços coletivos de atendimento a infância como as pré-escolas, entre outros.

No Estado do Paraná, no entanto, em decorrência de disputas judiciais incitadas pelas escolas particulares que no ano de 2008 e 2009 buscaram o consentimento legal para antecipar ainda mais as matrículas das crianças, neste caso, com cinco anos, ocasionou a publicação da Lei Estadual nº16049/99 que confirma poder usufruir o direito à matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, a criança que completar seis anos durante todo o ano em curso, segundo Paraná (2009). Em ofício, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, anunciou:

Informamos que, com fundamentos na lei federal 11.274/2006 e na LDB nº9494/1996, essa deverá ser feita aos seis anos de idade, como já expresso pelo Conselho Nacional em vários de seus pareceres e aferido no início do ano letivo. Entretanto, enquanto vigorar a lei estadual 16049/99, 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 (PARANÁ, 2009, p. 1).

Com a vigência da Lei Estadual n. 16049/2009, a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) passou a ofertar, nos anos de 2009 e 2010, suas vagas para crianças de cinco anos exclusivamente no primeiro ano do ensino fundamental, retirando as turmas pré-escolares que havia nas escolas de ensino fundamental, o que levou à impossibilidade de os responsáveis fazerem a escolha no segmento de ensino desejado, fato que ocorreu e ainda é realidade nas escolas particulares do município referido.

Somente para constar, no início do ano letivo de 2011, determinado pela SMED, houve uma nova reorganização no âmbito municipal em relação ao acesso das crianças ao primeiro ano, cuja

divisão estava condicionada com base nos seguintes critérios: crianças com seis anos (completos até o dia 31 de março) e crianças com cinco anos advindas da educação infantil municipal, neste ano passaram a ingressar diretamente no primeiro ano; crianças com cinco anos que nunca estudaram e nem frequentaram outras instituições que não pertencem à rede pública, só puderam entrar no primeiro ano diante de um bom desempenho numa avaliação realizada no início do ano letivo e, em casos de não aprovação, esses alunos com cinco anos foram encaminhados para as turmas de pré-escola reabertas nas escolas municipais.

Diante destas constatações, houve a necessidade de conhecer como os professores estavam desenvolvendo o trabalho pedagógico com as crianças que chegavam com apenas cinco e que, durante o ano, completavam seis anos. Trata-se de pensar em: - Quais as práticas que têm sido desenvolvidas nas salas de aula do primeiro ano? - Existe uma preocupação com a alfabetização? - Qual é a concepção de linguagem escrita contida nestas práticas? - As crianças seguem uma rotina que permite a brincadeira e o lúdico no momento de aprender? Estas são as indagações que motivaram a investigação dos impactos da ampliação do ensino fundamental nas escolas municipais de Foz do Iguaçu.

É importante destacar que, neste momento, não se pretende entrar na discussão sobre as "querelas dos métodos"², nem responder qual é o melhor método ou o mais exitoso para alfabetizar, pois uma metodologia é decorrente de formas para ensinar os conteúdos e só pode ser considerada boa ou ruim de acordo com as significações dos sujeitos a respeito das concepções de linguagens que carregam consigo. Esta afirmação corrobora o que está expresso em Cagliari (2005):

A linguagem exerce, na alfabetização, uma importância fundamental, na verdade tudo gira em torno dela. Por isso, dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que é linguagem e como funciona, que usos tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico, e método diferente na prática escolar (CAGLIARI, 2005, p. 41).

O que se almeja neste trabalho é, contudo, relatar as práticas desenvolvidas com as crianças de cinco/seis anos nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita, problematizando os

² A frase "querela dos métodos" foi utilizada primeiramente por Mortatti (2008). Em seu artigo, promove uma discussão sobre a história dos métodos e suas implicações.

aspectos pertinentes ao conhecimento das realidades infantis, tanto sob o ponto de vista do desenvolvimento frente às diversas formas de expressão quanto ao ensino desta criança que ingressa na nova etapa de escolarização.

O que se almeja neste trabalho é, contudo, relatar as práticas desenvolvidas com as crianças de cinco/seis anos nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita, problematizando os aspectos pertinentes ao conhecimento das realidades infantis, tanto sob o ponto de vista do desenvolvimento frente às diversas formas de expressão quanto ao ensino desta criança que ingressa na nova etapa de escolarização.

Os pressupostos para a referida análise da pesquisa de campo estão ancorados nos autores e pesquisadores da teoria histórico-cultural que compreende 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).

Essa teoria se denomina de histórico-cultural justamente por conceber a criança como “sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais” e ao mesmo tempo fomentar as produções científicas no sentido de chamar a atenção para a necessidade de “reconhecer a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, e à produção cultural” (KRAMER, 2006, p. 83).

Desta forma, a relevância da pesquisa está em realizar alguns apontamentos referentes ao processo de aquisição da linguagem e à idade das crianças que circulam nestes espaços, por considerar a singularidade das infâncias, o papel da brincadeira no aprendizado via escolarização formal e a sua função humanizadora da cultura, afirmando a necessidade de opção por práticas pedagógicas para além do código da escrita, de modo que, no ensino, evidenciem-se também as múltiplas linguagens (verbais, artísticas e científicas), garantindo assim a alfabetização numa perspectiva mais ampla.

2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS TURMAS DO PRIMEIRO ANO EM FOZ DO IGUAÇU

A pesquisa de campo foi realizada no primeiro semestre de 2010 em oito escolas públicas do município de Foz do Iguaçu, totalizando 12 salas de aula, divididas nos turnos matutino e vespertino. Na ocasião, foi acompanhada a rotina das crianças,

promoveu-se também diálogo com os professores nos períodos de hora-atividade, além da aplicação de um questionário semiestruturado com perguntas que descreviam a rotina escolar.

A inserção e acompanhamento das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, os diálogos estabelecidos com os professores e também a observação das atividades pedagógicas materializadas nos cadernos escolares, quadro-negro, cartazes expostos nas paredes da sala de aula permitiram concluir que estes consideram o primeiro ano uma antecipação da antiga primeira série, ou seja, o que era objetivo e metodologia do trabalho da primeira série 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, realizavam um trabalho voltado para as necessidades da infância.

A rede municipal pública de educação também adotou, a partir de 2009, o método fônico como alternativa metodológica para aquele novo ano, inclusive foram comprados e distribuídos os livros do autor Fernando Capovilla, embora o conteúdo exposto não esteja presente no Currículo Básico para Escola Pública Municipal, documento orientador curricular assumido até o ano de 2010 pelo município.

Segundo as orientações do documento publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) intitulado "Ensino Fundamental de nove anos, orientações para a inclusão de seis anos de idade", tudo deve ser organizado em torno de um objetivo central: subsidiar todos os envolvidos no processo de incorporação das crianças de seis anos em relação às expectativas do ponto de vista escolar para o ensino das crianças desta faixa etária:

Espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. É importante observar que essas respostas variam de criança para criança e a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças (GOULART, 2007, p. 87).

A autora chama a atenção para a importância de que o ensino para a criança de seis anos seja uma continuidade da educação infantil e que priorize o desenvolvimento integral da criança.

É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação

às crianças que não frequentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado (GOULART, 2007, p. 90).

Na tentativa de situar as diferenças entre os discursos orientadores do documento e observar a realidade materializada pelas práticas docentes, percebeu-se pelas falas das professoras que há uma grande dificuldade a respeito desta “não ruptura” da Educação Infantil. A informação é conhecida por todas elas, no entanto demonstram não saber como implementá-la e ainda afirmam que o curso de formação continuada oferecido não atendeu esta necessidade, pois não abordou a temática. Então, elas alfabetizam, ou seja, ensinam a ler e a escrever, mas não realizam um trabalho de inserção da cultura escrita articulada com o desenvolvimento das capacidades linguísticas fundamentais para o trabalho prévio de alfabetização voltado para as necessidades da faixa etária.

Apesar da satisfação demonstrada com a inclusão das crianças no Ensino Fundamental, ao que parece, as professoras não consideram como um ano a mais para desenvolver o trabalho de alfabetização, mas sim, um ano a menos. Isto acontece, pois nas turmas do primeiro ano existem crianças que acabaram de completar cinco anos, crianças de seis anos completos, com trabalho pedagógico de crianças de sete anos. Conseqüentemente, as professoras acabam caracterizando-as como “imaturas”, “distraídas”, “pequenas”, ou seja, as crianças não atendem as expectativas da idade que os professores estabeleceram para esta nova etapa.

Verificou-se, ainda, que a opção metodológica para esta nova proposta de ensino ocorre a partir de um treino de habilidades motoras, memorização e decodificação de palavras isoladas, exercícios de prontidão que, erroneamente, podem ser considerados como prática necessária para o aperfeiçoamento da percepção visual e motora, do desenvolvimento da lateralidade, da noção espaço-temporal e outras noções adultocêntricas na hora de sequenciar as unidades de trabalho.

A análise realizada a partir dos dados coletados no campo de pesquisa possibilitou a compreensão de que as apropriações e usos que os professores realizam estão 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 linguísticos, isto é, a linguagem, neste caso, não é compreendida e nem apresentada para as crianças como “(...) necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se” (BAKTHIN, 2000, p. 289).

Os dados preliminarmente coletados permitiram descrever o cenário que se apresenta atualmente nas salas de aula do primeiro ano de Foz do Iguaçu: crianças com cinco anos incompletos (assegurados pela legislação estadual), crianças com seis anos completos (obrigatoriamente introduzidos pela legislação nacional), todos inseridos num trabalho organizado e desenvolvido para crianças com sete anos, trabalho este voltado para práticas antecipatórias que desrespeitam o direito da criança ao lúdico, a atividades significativas e desenvolventes, aos tempos e espaços livres. Assim, conseqüentemente, promovem a privação de atividades próprias da infância aos cinco/seis anos de idade.

Observou-se também que os professores não são um bloco homogêneo, pois existem excelentes profissionais, competentes e dedicados, mas com práticas anacrônicas, que mais se parecem com o que acontecia há trinta anos, no início da década de 1980, cujo ensino baseava-se na abordagem tradicional.

Embora não se tenha pretendido desqualificar o trabalho pedagógico realizado pelos professores com relação ao ensino da linguagem nas turmas dos primeiros anos - inclusive se reconhece aqui o esforço e 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 de ensino.

A metodologia tradicional é considerada 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.

Todos os métodos tradicionais de alfabetização, quer os sintéticos, quer os analíticos (Erasmus Pilotto, global, lúdico, natural, fônico), ou ainda, os ditos ecléticos trabalhados anteriormente, priorizam o trabalho com o código escrito (...), isto é, independente do significado - das ideias vinculadas - o que importa é a fixação de determinados fonemas trabalhados a partir de letras, sílabas, palavras ou frases. Eis a origem de famosas recorrentes frases como 'A baba do bebê é boa', 'A mula mói limão', 'O dedo de didi dói', 'O vovô viu o ovo do Ivo'" (BOZZA, 2008, p. 16).

Acredita-se que desconsiderar que no ato de ensinar a língua escrita existe uma dissociação do aprender a empregar a linguagem nas suas diversas manifestações, significa ignorar o sujeito como principal agente das relações sociais. Segundo

Vigotsky:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (VIGOTSKI, 2002, p. 138).

Dito isto, pergunta-se: - As crianças de seis anos, por passarem ao ensino fundamental, necessitam estudar "seriamente" e não vão mais poder brincar? - O que significa "estudar seriamente"? - Há um modo único de se tornar alfabetizado ou de se alfabetizar? - De que forma as crianças interagem umas com as outras e com os diversos objetos de conhecimento, na perspectiva de conhecer e representar o mundo? - Que significado tem a linguagem escrita para uma criança de seis anos? - Que condições ela apresenta para se apropriar dessa linguagem? - O que as crianças gostariam de aprender e como, de fato, aprendem?

O ingresso das crianças de cinco/seis anos no Ensino Fundamental deve estar vinculado à construção de uma nova concepção de anos iniciais, em que se respeite o desenvolvimento infantil a partir do aprendizado não somente da escrita, que é uma das muitas linguagens da nossa cultura linguageira, mas, sobretudo, de práticas que atendam as necessidades infantis, como: dramatizar, cantar, pular, brincar, modelar, correr, pintar, entre outras atividades que permitem que as crianças adquiram autonomia para se desenvolver integralmente.

Neste sentido a legislação não pode ser encarada apenas como modificação da nomenclatura, ou seja, como antecipação das atividades típicas destinadas às crianças de sete, para as de cinco/seis anos, e, neste sentido, o próximo tópico apontará fundamentos para o processo de aquisição da linguagem de modo que, em seu percurso, possa ser garantido um ensino que priorize o espaço para o lúdico, o respeito dos diferentes ritmos, valorização das experiências e a inserção das crianças na cultura escrita.

3. A CRIANÇA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A ação de alfabetizar pode ser interpretada como a abordagem mecânica do processo de aquisição da escrita, fundamentada na racionalidade técnica, cuja preocupação central é o como fazer, quais métodos e técnicas utilizar e, no final deste processo, o alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever, que se

apropriou do código da escrita (SOARES, 2001, p. 21).

Entretanto, ensinar a linguagem escrita transcende esta abordagem mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação), e, nesse aspecto, a alfabetização é compreendida como um processo histórico-social, multifacetado, que envolve a natureza da língua escrita, suas práticas culturais e seus usos. Assim, "alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada" (FRAGO, 1993, p. 27).

Nesse sentido, observa-se que a concepção de alfabetização se ampliou no cenário educacional, levando à organização das práticas escolares diferenciadas que vão além do ensino da leitura e da escrita. São também denominadas por processos de letramento³. O letramento para Brotto:

Nesse âmbito, o termo tem sido utilizado largamente para designar a participação de sujeitos alfabetizados, mas não letrados, em sociedade. Alfabetizados, por se tratar de sujeitos que sabem ler, escrever, contar. No entanto, esse conhecimento básico de letras e números não é suficiente para inserir os sujeitos em práticas sociais que exigem o domínio efetivo e consequente da leitura e da escrita – isso é o letramento. Em decorrência da necessidade dessa inserção é que o tema letramento, ao longo de quase três décadas, especialmente no meio acadêmico, tem estado presente nas mais diversas formas de divulgação (BROTTO, 2008, p. 01)

Dadas essas concepções de alfabetização e de letramento, elas remetem a outras indagações: - Como tornar letrada a criança destituindo a escrita escolar das marcas socioculturais? - O que fazer perante a nova perspectiva de ensino que antecipa a entrada das crianças, com argumento de que elas terão maiores oportunidades de aprendizagem?

³ A análise de Soares (2001) fornece embasamento teórico sobre as significativas mudanças em relação à concepção do que é a alfabetização a partir da década de 80, fundamentadas nas contribuições das Ciências Linguísticas e na influência da teoria psicogenética da escrita, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro, evidenciando que criança aprende a escrever num processo de interação e ação com a língua escrita, construindo e testando suas hipóteses durante o processo de aquisição da linguagem escrita.

Esta concepção que defende a antecipação precoce da escolarização é constituída pelo ideário de que, quanto mais cedo a criança é introduzida de modo sistemático no ensino da leitura e da escrita, melhor é a qualidade desta escola e maiores são as possibilidades destas crianças obterem sucesso em suas carreiras profissionais e na vida. Ocorre, no entanto, que, no momento em que o trabalho pedagógico dos professores que atuam com o primeiro ano centraliza-se exclusivamente na antecipação da alfabetização, submetendo as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita via treino de letras, sílabas ocupam o tempo da criança na escola e tomam o lugar da brincadeira e do faz de conta e, conseqüentemente, estão causando prejuízos para o desenvolvimento satisfatório das crianças. Segundo Miller e Mello:

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 (...). Com isso, paradoxalmente, as crianças deixam de formar as bases necessárias para a 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. (MILLER; MELLO, 2008, p. 2).

É importante frisar que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas para este novo ano (e todos os outros) devem respeitar as características do desenvolvimento das crianças. A criança não deve ser adaptada ao conteúdo, mas ao contrário, o conteúdo e 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, conforme dados que são constantemente demonstrados em pesquisas científicas, publicadas em todo o território nacional.

Acreditar que o aprendizado da linguagem escrita apenas se desenvolverá à medida que a criança ingressar na escola, com a ideia de que somente na escola ela é inserida num trabalho metodológico voltado para a aquisição desta habilidade, é uma ideia parcial, pois desconsidera o papel principal da linguagem na cultura escrita. Para Vigotski, o aprendizado da escrita é um processo complexo e 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" (VIGOTSKY, 2002 p.143)

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 e que envolve práticas interativas, pois pressupõe o outro numa relação de comunicação real, e, portanto, segundo Vigotsky (2002), “cada criança tem uma história de origens fora da escola, esta 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) afirma que para Vigotsky:

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 (MELLO, 2009, p. 24).

Inicialmente, as práticas pedagógicas devem ser organizadas de modo que o processo de aquisição da linguagem escrita permita que as crianças se desenvolvam por meio de gestos, dos signos visuais, do brinquedo, do desenho e do faz de conta, como experiências de cultura.

O desenho, por exemplo, que é uma continuidade do gesto, inicialmente é uma representação gráfica, mas aos poucos, se torna uma representação simbólica e gráfica do objeto a ser representado.

A criança que registra por meio de imagens e precisa registrar algo mais complexo, pode se recusar a fazer ou buscar outra forma para tal e, então, ela começa a desenhar objetos que se relacionem, ou faz uma marca arbitrária no lugar do objeto, e estes caminhos levam à escrita simbólica, ou seja, a criança cria sua forma própria de contornar o problema, por meio de uma situação colocada a ela.

O desenho é considerado uma necessidade infantil e, assim como a escrita, é um sistema de linguagem e representação, mas, para que as crianças passem da fase dos rabiscos, que nada querem dizer a um sistema que tenha significado de fato, é necessário que a criança aprenda a desenhar.

Nesse processo, a criança passará por estágios exatamente como é o processo de aquisição do código da escrita. Assim, recomenda-se que, desde os primeiros dias de aula, a criança seja submetida diariamente a situações que contemplem o registro do desenho espontâneo e produção espontânea de texto, mesmo que ainda não domine esses sistemas.

A partir do momento que a escrita começa a ter um

significado simbólico, então passa a ter um significado funcional, assim a criança começa a refletir sobre o que deve registrar, pois compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mesmo não entendendo como fazê-lo, então apesar de ela se tornar confiante em sua escrita, ainda não sabe usá-la, remetendo o encaminhamento pedagógico para outro direcionamento.

Outro aspecto a ser destacado por Vigotsky (2002) é que no desenvolvimento infantil, os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela acerca do desenvolvimento do significado das palavras.

O desenvolvimento da escrita ocorrerá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras e, por este motivo, as ações como desenhar e vivenciar o faz de conta pelo ato de brincar são consideradas atividades essenciais para o desenvolvimento da escrita, justamente por conterem dimensões representativas.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento deve ser compreendido numa perspectiva social e, portanto, pressupõe a interação com os outros nos processos de aprendizagem individual. É através das interações cotidianas que a criança vai ampliando a sua comunicação. É avançando da gestualidade para a oralidade que o brincar, o faz de conta começa a se tornar uma atividade mais presente em suas ações.

Segundo Vigotsky (2002, p. 136) “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos pelos objetos externos”; sendo assim, é através da situação imaginária que a criança atribui novos significados aos objetos e norteia a sua ação, não somente pelo percebido, mas principalmente pelo imaginado.

O profissional professor que se dispõe a envolver-se com o processo de aquisição da linguagem escrita, especificamente com as crianças de cinco /seis anos, necessariamente precisa conhecer os diversos fatores que determinam este processo, tanto em seus aspectos conceituais quanto nos concernentes à organização desses elementos com intuito de materializar-se nas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas, por sua vez, devem estar organizadas com base numa 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 que 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, contação de histórias, teatro, biblioteca, recorte, modelagem, pintura, dança, música leitura de vários gêneros textuais, debates, apresentações orais etc., pois são atividades que permitem que as crianças se expressem por meio de diferentes linguagens, sem perderem de vista o que há de infantil nelas; e ainda, “reconhecendo aquilo que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia,

a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura". (KRAMER, 2002, p. 2006). Confirmando, Kramer, Leontiev (2004) defende que:

A criança de seis anos pode perfeitamente saber ler e, em certas circunstâncias, os seus conhecimentos podem ser relativamente extensos. Todavia, isso não pode bastar para apagar o que nela há de infantil e de verdadeiramente pré-escola: todos os seus conhecimentos tomam uma coloração infantil (LEONTIEV, 2004, p. 307).

Assim, espera-se que as reflexões apresentadas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita envolvendo as crianças de cinco/ seis anos de idade possam contribuir para enriquecer a mediação entre alunos e a alfabetização no contexto do letramento, através de práticas pedagógicas que se consolidem com respeito à infância e que possibilitem a cada criança a máxima apropriação e fruição dos elementos produzidos em sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar a língua não é ensinar uma série de listas ou tarefas de repetição que exigem do aprendiz que apenas siga o modelo para memorizar estas regras. Considera-se a língua um objeto histórico, construído e constantemente modificado pelos sujeitos que a utilizam em suas interações sociais e, portanto, o seu ensino deve contemplar atividades que permitam às crianças a elaboração de significados, de usos e de sentidos da linguagem, reconhecendo-se como principais mediadores das relações sociais.

Acredita-se que a nova legislação possibilita a reflexão da educação das crianças, agora imersas numa nova perspectiva do Ensino Fundamental, de modo que ao proporcionar um tempo maior visando à garantia do aprendizado das crianças que não puderam iniciar a sua escolarização mais cedo, não se permita que o processo de escolarização leve ao abandono prematuro das brincadeiras em benefício da aprendizagem formal das salas de aula tradicionais, quando estas centralizam o ensino numa abordagem sistemática da língua escrita.

As salas de aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como as outras referentes aos anos iniciais, devem colocar as crianças em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, através de diferentes formas de representação e sendo desafiadas a fazerem uso delas, assim a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do fazer-de-conta e das brincadeiras, estabelecendo uma relação com o

outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza que a circundam, mediada por essas formas de expressão e comunicação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOZZA, S. **Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social**. Pinhais – PR: Mello, 2008

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

BRASIL. **Lei federal n. 11. 275, de seis 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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 fev.2006. Disponível em: < www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10. Mar.2011.

BROTTO, I. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Curitiba, 2008, 223 f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná.

CAGLIARI, C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2005.

FRAGO, A. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico; alfabetização e letramento com eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KRAMER, S.; BASILIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez,2006

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

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. de. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pró-Infantil Editora, 2008.

MORTATTI, M. R. L. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Ofício n. 1023/2009 de 10 de novembro de 2009**. Disponível em: <<http://www.undimepr.org.br/principal.php?menu=4>>. Acesso em 11 de setembro 2011.

PARANÁ. Lei estadual nº. 16049, 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 República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 fev.2009. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10. Mar.2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, M. C. B. R. de. **Concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

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