



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

THUINIE MEDEIROS VILELA DAROS

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À LINGUAGEM ESCRITA POR CRIANÇAS DO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CASCADEL, PR

2014

THUINIE MEDEIROS VILELA DAROS

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À LINGUAGEM ESCRITA POR CRIANÇAS DO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para obtenção parcial do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Nível de Mestrado - área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto

CASCADEL,PR

2014

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

D24s Daros, Thuinie Medeiros Vilela
Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do ensino fundamental / Thuinie Medeiros Vilela Daros.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014.
191 f. ; 30 cm

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Alfabetização. 2. Linguagem escrita. 3. Criança. 4. Infância. 5. Primeiro ano-Ensino Fundamental.II.Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 372.4

Bibliotecária: Helena Soterio Bejio CRB-9^a/965

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

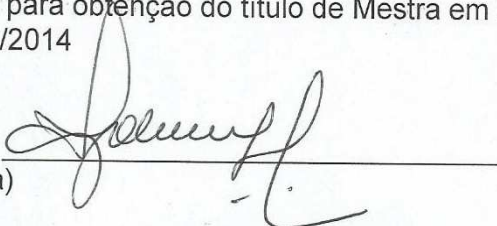
**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À LINGUAGEM ESCRITA POR
CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: Thuinie Medeiros Vilela Daros

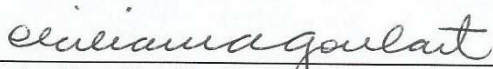
Orientadora: Ivete Janice de Oliveira Brotto

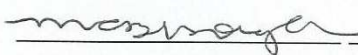
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Thuinie Medeiros Vilela Daros aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 28/04/2014

Assinatura:
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:


Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart


Profa. Dra. Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza

Aos meus filhos, **Arthur e Sofia**, motivos de minha militância, com um pedido de desculpas pelo tempo em que deixei de ouvi-los para ouvir outras crianças.

Ao meu marido, **Daros**, por ter compartilhado minhas aflições, com tanto amor e compreensão, chamando-me, para a vida nos momentos certos e realimentando-me do convívio familiar mesmo estando na mesma condição de mestrando como eu.

Aos meus pais, **Lauro e Rose**, pelo incentivo que sempre me deram para meu crescimento pessoal e profissional, encorajando-me, apoiando-me e, sobretudo dando-me o suporte tão necessário em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE pelos 14 anos de formação.

Em especial, a professora Dr. *Ivete Janice de Oliveira Brotto*, com muito orgulho - minha orientadora e interlocutora. Uma grande mulher, professora e, sobretudo, grande profissional. Suas orientações constituíram-se na competência teórica com confiança, incentivo, paciência e compreensão. Elementos fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, professora Dr^a. *Maria Cecília Braz Ribeiro Souza* e a professora Dr^a. *Cecília Maria Aldigueri Goulart* pelo tempo demandado à leitura atenta. Foram valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação pela oportunidade do Mestrado em Educação.

Agradeço a todos os docentes do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste, em especial, a *Ivete Janice de Oliveira Brotto*, *Maria Lidia Sica Szymanski*, *Sônia Maria dos Santos Marques*, *Tiago Emanuel Klüber*, *Vilmar Malacarne*, *Elisabeth Rosseto*, *Carmen Célia Barradas Correia Bastos* e *Lourdes Aparecida Della Justina* pelas disciplinas ministradas, que contribuíram para minha formação e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor *Alexandre Felipe Fiuza*, pelo excelente trabalho como coordenador do Programa de Mestrado e pelo estímulo na pesquisa durante o percurso.

A *Sandra Maria Gausmann Köerich*, assistente do Programa de Mestrado, pelo trabalho desempenhado com tanta dedicação, comprometimento e, sobretudo, muito carinho.

A todos os *colegas de turma*, companheiros nesse processo, pelas calorosas discussões durante a realização das disciplinas, de modo especial a *Carla Ramos de Paula*. A *Carlinha*! Companheira de orientação.

A todos profissionais da *Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu* pela autorização e confiança à minha entrada a campo.

Com muito carinho e respeito, às *67 crianças* que tive o privilégio de interagir. Suas enunciações estão contidas nas minhas.

Aos *profissionais da faculdade União das Américas - UNIAMÉRICA* pelo incentivo.

Ao grupo de *pesquisa em Práticas Educativas - MEDIAR* pelas frutíferas discussões.

A professora *Janaína Almeida* pelas verdadeiras e positivas vibrações.

A professora *Tamara Cardoso André* por possibilitar a ampliação de meus horizontes no campo da linguagem.

Aos professores *Flávia Anastácio de Paula* e *João Jorge Corrêa* pelas contribuições e aconselhamentos.

As minhas amigas e colegas de trabalho, *Juliana Serraglio Pasini* e *Jamily Charão Vargas*. Foram ouvintes e grandes incentivadoras neste processo.

A minha amiga *Luiza Franco Duarte* pelo incentivo e pela interlocução neste processo.

Aos meus pais *Lauro Dias Vilela* e *Rosemarie Medeiros Vilela* pelo apoio de sempre, por me ajudar a minizar o sentimento de culpa pelas minhas longas ausências. Pelos cuidados comigo e com meus filhos.

Ao meu irmão *Carlos Eduardo Medeiros Vilela* pelo carinho.

Ao meu marido, *Armando Daros Junior*, meu companheiro, meu amor eterno. Há 10 anos casados, compartilhando os piores e melhores momentos da vida profissional e acadêmica. Com você, sou melhor.

Aos meus filhos *Arthur Vilela Daros* e *Sofia Vilela Daros*, vocês foram as pessoas mais presentes durante todo processo de escrita. Aos 8 anos de idade, me ditaram grandes excertos, me acompanharam a campo, separaram o material com cuidado, apontando lápis, preparando sulfites, empilhando livros. Sempre em volta, por perto...São a minha fonte de inspiração e meu melhor amor.

Por último, não menos importante, *Ivanir Gomes da Silva*, *Luzia Franco Duarte* e *Vanessa Woicolesco*, minhas grandes amigas de estrada e da vida. Vocês tornaram as minhas idas à Cascavel extremamente divertidas. Rimos juntas, passeamos juntas, sofremos juntas e aprendemos juntas. O mestrado acaba a amizade continua...

Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentidos das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo. Uma escrita dinâmica se relaciona com a vida, com as suas contradições, diferenças, tantas vozes nela presentes quanto são as possibilidades de entendimento. A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo, não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhonovo, novovelho num processo que rasga e tece as palavras, que rasga e tece história.

SÔNIA KRAMER

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. **Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO: Esta dissertação é o resultado de pesquisa realizada entre 2012 e 2014 alocada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Abordou a seguinte questão: *Que sentidos as crianças atribuem à linguagem escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental?* A problemática levantada teve um duplo desdobramento: por um lado, a necessidade de tratar das concepções de linguagem frente ao processo de apropriação da escrita no contexto da ampliação da escolaridade obrigatória, por outro, compreender as crianças enquanto sujeitos sociais, pertencentes a grupos sociais, em condições reais de existência. A investigação correspondeu a uma pesquisa de abordagem qualitativa organizada em duas etapas: a) pesquisa bibliográfica e documental e b) pesquisa de campo. Utilizou como instrumentos para geração de dados a realização de entrevistas semiestruturada e a coleta de desenhos infantis, com 67 crianças entre 5 e 6 anos, matriculadas regularmente em quatro turmas de escolas públicas do município de Foz do Iguaçu-PR. A análise das enunciações dos sujeitos da pesquisa foi realizada com base no referencial teórico da Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin, principalmente a partir das categorias de *interação verbal*, *dialogismo*, *polifonia* e *alteridade*. Com o intuito de compreender os modos de pensar próprios das crianças, recorreu-se aos estudos de Lev Semenovitch Vigotski e Alexis Nikoláievitch Leontiev. Os resultados da investigação apontaram que há diferentes sentidos atribuídos à linguagem escrita pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Estes diferentes sentidos são decorrentes da maneira como as professoras têm concebido e conduzido o ensino da linguagem escrita, bem como consideram as especificidades das crianças e suas infâncias. Buscar compreender os sentidos atribuídos à linguagem escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo a criança como sujeito ativo no processo de pesquisa, permitiu evidenciar a necessidade posta aos profissionais da educação de promover, por meio de suas práticas pedagógicas, interlocuções discursivas durante o ensino da linguagem escrita.

Palavras-chave: alfabetização, linguagem escrita, criança, infância, primeiro ano do Ensino Fundamental.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. The meanings assigned to written language by children from the first year of Elementary School. 2014. 191 f. Dissertation (Masters in Education) State University of West Paraná- UNIOESTE.

ABSTRACT: This dissertation is a result of research carried out between 2012 and 2014, linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of West Paraná. The aim was to address the following question: *What meanings do the children assign to written language in the first year of Elementary School?* The issue raised here is twofolded: on the one hand, there is the need to address the concepts of language regarding the writing appropriation process in the context of the expansion of compulsory schooling; on the other hand, there is the need to conceive children as social subjects, belonging to social groups, in real conditions of existence. The study is a qualitative research organized into two steps: a) literature review and documentary research, and b) field research. The instrument of data collection consisted of semi-structured interviews and collection of children's drawings, involving 67 children between 5 and 6 years old attending regularly four classes in public schools in Foz do Iguaçu (Paraná, Brazil). The analysis of the research subjects' utterances was based on the theoretical framework of Mikhail Bakhtin's Theory of Enunciation, particularly the concepts of *verbal interaction*, *dialogism*, *polyphony* and *otherness*. In order to understand the ways of thinking that are peculiar to children, the study was based on works by Lev Semenovitch Vigotski and Alexis Leontiev. The results showed that there are different meanings assigned to written language by children in the first year of Elementary School. These different meanings are due to the way the teachers have designed and conducted the teaching of written language, as well as the way they consider the specificities of children in their childhoods. The attempt to understand the meanings assigned to written language in the first year of Elementary School, viewing the child as an active subject in the research process allowed to realize the necessity of education professionals promoting, by means of their teaching practices, discursive interlocutions during the education of written language.

Keywords: literacy, language, child, childhood, the first year of Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE - CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE

CNE/CEB – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CMEI - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

COEF - COORDENAÇÃO GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

DPE- DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INAF - INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

IPARDES - INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

SAEB - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEB – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SMED-FI - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da fronteira Brasil, Paraguai e Argentina	79
Figura 2 – Desenho de C29, escola B, 6 anos, 2012.	94
Figura 3 – Desenho de C12, escola A, 6 anos, 2012	104
Figura 4 - Desenho de C47, escola C, 6 anos, 2012.....	105
Figura 5 – Desenho de C03, Escola A, 2012, 6 anos.....	114
Figura 6 – Atividade Fotografada do caderno de um aluno de 1° ano – Escola B, 2012.	116
Figura 7- Atividade fotografada do caderno de um aluno de 1° ano – Escola A, 2012.	119
Figura 8 - Atividade fotografada do caderno de um aluno de 1° ano – Escola A, 2012.	120
Figura 09 - Desenho C60, escola D, 6 anos, 2012.....	123
Figura 10 - Atividade Fotografada do caderno de um aluno de 1° ano – Escola B, 2012.	134
Figura 11 – Desenho C38, escola B, 5 anos, 2012	134
Figura 12 - Desenho C17, Escola A, 2012	142
Figura 13- Desenho de C53, escola C, 2012	144
Figura 14 – Desenho de C49, escola C 2012.....	145
Figura 15 – Atividade fotografada do caderno de sala de um aluno do primeiro ano, escola B – 2012.....	147
Figura 16 – Atividade fotografada do caderno de um aluno - Escola B.....	155
Figura 17 – Atividade fotografada do caderno do aluno - Escola C, 2012.	160
Figura 18 - Atividade fotografada do caderno do aluno - Escola C, 2012	161
Figura 19 - Capa fotografada do caderno do aluno- Escola C, 2012.	162
Figura 20 - Desenho de C48, Escola C, 2012.....	163
Figura 21 - Atividade fotografada do caderno do aluno - Escola C, 2012	164
Figura 22 - Atividade fotografada do caderno do aluno, Escola C, 2012. Escola C, 2012	165
Figura 23 - Desenho de C56, escola C, 2012	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados Quantitativos da Escola A.....	83
Quadro 2 – Dados Quantitativos da Escola B.....	84
Quadro 3 – Dados Quantitativos da Escola C.....	85
Quadro 4 – Dados Quantitativos da Escola D.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS ORIENTADORES DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL.....	20
2 LINGUAGEM, INFÂNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	33
2.1 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A ALFABETIZAÇÃO NO DISCURSO SOCIAL.....	48
2.1.1 Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.....	49
2.1.2 Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano é fundamental.....	51
2.1.3 A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos.....	63
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS.....	73
3.1 O TIPO DE PESQUISA ADOTADA.....	75
3.2 O LOCAL DA PESQUISA	78
3.3 AS ESCOLAS DA PESQUISA	82
3.4 INSTRUMENTOS E DESENVOLVIMENTO DA COLETA DE DADOS	86
4. PARA QUE SE APRENDE A LER E A ESCREVER NA ESCOLA? SENTIDOS QUE TRAZEM AS CRIANÇAS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA	97
4.1 SER GENTE GRANDE IMPORTANTE: FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NAS ENUNCIÇÕES DAS CRIANÇAS.....	102
4.2 TREINOS, PONTINHOS, RISQUINHOS E TAREFAS: O QUE FAZEM AS CRIANÇAS PARA APRENDEREM A LINGUAGEM ESCRITA NA ESCOLA?.....	111
4.3 TODA CRIANÇA PRECISA BRINCAR, SENÃO FICA TRISTE! ESCOLA É LUGAR DE BRINCAR?	138
4.4 LER E ESCREVER SERVE PARA LER AS COISAS QUE A PROFESSORA MANDA OU PARA LER AS COISAS DO MUNDO?.....	153
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS.....	176
LISTA DE ANEXOS.....	187

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a última década do século XIX, acompanhamos discursos acerca da necessidade da inserção social na cultura letrada e a alfabetização como direito básico do cidadão.

As políticas educacionais apregoam, por meio das legislações e das orientações oficiais, a reorganização da estrutura escolar, a necessidade de rever o currículo e os processos avaliativos, enfatizando, a cada nova geração, a necessidade de expansão e de democratização da escolaridade básica com vistas à superação do fracasso escolar¹, sobretudo no Ensino Fundamental.

Nesse viés, são anunciados *novos* empreendimentos na busca de soluções para os *velhos* problemas da educação brasileira, problemas esses detectados pelos indicadores de desempenho escolar, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de outros, como o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Reconhecemos que a superação do fracasso escolar é fundamental, pois assume papel determinante no percurso da vida escolar das crianças e da continuidade de seus estudos, sendo a leitura e a escrita práticas indispensáveis para a apropriação de novos conhecimentos, não só âmbito escolar, mas fora dele.

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos² e o aumento da escolaridade obrigatória garantida à população entre 4 e 17³ anos representam as alterações mais recentes. Nesse sentido, coadunam com a defesa da proposta de que o aumento do tempo de permanência na escola pode garantir maiores oportunidades de aprendizado.

Com relação a esse aspecto, faz-se necessário levar em consideração que, mesmo com 8 anos de escolarização obrigatória, o Brasil está entre os 12 países

¹O termo fracasso escolar, refere-se, conforme apresentado por Maria Helena Souza Patto (2008), à evasão, repetência e, especialmente, às dificuldades da aprendizagem das crianças durante o processo de escolarização.

²A ampliação de oito para nove anos foi decorrente da publicação da Lei Federal nº11. 274/2006.

³Antes da mudança na Constituição, o Ensino Fundamental era a única fase escolar obrigatória no Brasil. Depois da aprovação da Emenda Constitucional nº 12796/2013, o ensino passou a ser obrigatório para crianças dos 4 aos 17 anos, incluindo a Pré-Escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, estabelecendo que os estados e municípios têm prazo até 2016 para garantir vagas às crianças nessa faixa etária.

que concentram 75% dos analfabetos jovens e adultos e abriga a 7ª população analfabeta do planeta⁴.

O mais agravante é que, além dos analfabetos propriamente ditos, a população que se encontra em níveis rudimentares de alfabetismo, em níveis básicos, está majoritariamente nas classes economicamente desfavorecidas, e nos leva a questionar se o aumento da escolaridade obrigatória recente pode, de fato, garantir o maior aprendizado das crianças.

Na tentativa de enfrentar o fracasso escolar, não se pode ignorar a complexidade que a alfabetização assume nesse contexto. A apropriação da linguagem é um aprendizado que envolve um conjunto de processos que precisam ser, necessariamente, mediados pelo outro na e pela linguagem. São processos que para além do conhecimento das letras e as suas associações, existem os aspectos linguísticos, sociais, pedagógicos, psicomotores e outros que, em conjunto, constituem as bases necessárias para o uso da linguagem em sua plenitude.

Em nome da ampliação do direito à educação, milhares de crianças brasileiras estão sendo introduzidas no Ensino Fundamental aos seis anos⁵ de idade e, em alguns estados da federação, como é o caso Paraná⁶, aos 5 anos.

Ao inserir as crianças de cinco ou seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, para os profissionais da educação há preocupações legítimas sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Preocupações que acabaram reabrindo velhas questões no campo dos estudos de pesquisadores da alfabetização, como: – Alfabetizar ou não alfabetizar as crianças com menos de sete anos? – Qual metodologia deve ser utilizada? – As crianças seguem uma rotina que permite a brincadeira e o lúdico no momento de aprender? – Alfabetizar ou letrar? Quais as concepções de criança e de infância que têm orientado as práticas pedagógicas? Trata-se de questões que têm sido amplamente retomadas e refletidas por todo território nacional.

⁴ Os dados citados são retirados de Barbosa e Craidy (2012).

⁵ A Lei Federal nº 11.114/2005 tornou obrigatória a matrícula de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental.

⁶ A Lei Estadual nº 16049/2009 permite, caso os pais ou responsáveis acionem, a matrícula da criança a completar 6 anos do ano em curso.

Refletir significa discutir, argumentar, esclarecer, compartilhar dúvidas e experiências e, ainda, convencer de que é possível buscar uma prática diferenciada da anterior, e empreender-se nessas ações no âmbito individual e coletivo.

Diante da preocupação do atual contexto político, de implantação e de implementação das leis supracitadas, e, ainda, com a necessidade emergente de tecer reflexões acerca dos impactos que as modificações causaram nas vidas das crianças envolvidas, consideramos relevante, para o fomento do debate, a reflexão sobre o processo de apropriação da linguagem escrita das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Foz do Iguaçu-PR.

Nesse sentido, o recorte de pesquisa volta-se para as relações entre infância, linguagem e processo de alfabetização, recorte delineado para buscar responder o seguinte problema: – *Que sentidos as crianças estão atribuindo à linguagem escrita no início do processo de escolarização?*

Decorrente do problema levantado, o objetivo da pesquisa está em compreender quais sentidos estão sendo atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Visando bem alcançar o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: i) analisar documentos oficiais para o Ensino Fundamental de nove anos com enfoque na infância e no processo de apropriação da linguagem escrita ii) identificar por meio das enunciações infantis, como o processo de apropriação da linguagem escrita tem sido conduzido nas turmas de primeiro ano. iii) apontar que vozes estão presentes nas enunciações infantis com relação à linguagem escrita e o processo de escolarização.

Em consonância com os objetivos definidos para a investigação do objeto de estudo, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa e a dividimos em duas etapas inter-relacionadas: a) revisão bibliográfica e documental e b) pesquisa de campo.

Depois, para apresentarmos o resultado da investigação, organizamos a dissertação em quatro capítulos.

O capítulo um, intitulado *Os pressupostos bakhtinianos orientadores da concepção de linguagem como interação social*, dedica-se à exposição da concepção norteadora de linguagem aqui assumida, concepção que tem sua base principal assentada nas teorizações do pensador e autor Mikhail Bakhtin(1997, 2009,

2010, 2011, 2013), além de outros estudiosos que utilizam o *corpus* teórico bakhtiniano, como é o caso de Amorin (2004), Barros (2011), Brotto (2008), Fiorin (2006, 2007) Geraldi (1984, 2009, 2013,) e de Goulart (2001, 2003, 2007, 2013).

De acordo com a teoria bakhtiniana, a linguagem constitui a consciência do homem. Consciência que é tecida nas interações e interlocuções estabelecidas nas relações sociais e por meio dos signos constituídos e compartilhados socialmente. Logo, o acesso à linguagem escrita, bem como o pleno domínio dela, possibilita que o sujeito mantenha processos interlocutivos ampliadores e otimizadores das suas condições de constituição e de existência.

Assim, diante da concepção de linguagem assumida, elegemos as seguintes categorias norteadoras que serão utilizadas para analisar o material empírico, categorias como: *interação verbal*, *dialogismo*, *polifonia* e *alteridade*, apresentadas neste primeiro capítulo. No entanto, o aprofundamento da compreensão já articulado com os enunciados registrados das crianças será apresentado somente mais à frente, no quarto capítulo.

Após nos posicionarmos com relação à concepção norteadora de linguagem abordada no primeiro capítulo, seguimos ao segundo para apresentar os aspectos legais que levaram à ampliação da escolaridade obrigatória e à inserção das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental. Desse modo, o segundo capítulo, nomeado *Linguagem, infância e Ensino Fundamental de nove anos*, tem o intuito de buscar um maior entendimento das políticas educacionais, seus contextos, bem como os motivos que têm ocasionado o movimento de ampliação da escolaridade obrigatória no decorrer do processo histórico da educação brasileira.

Após a descrição das determinações políticas da ampliação do Ensino Fundamental, finalizamos o segundo capítulo abordando diretamente as orientações pedagógicas geradas nos discursos oficiais publicadas pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) mais especificamente em três documentos: (i) “Ensino Fundamental: orientações” (2004), (ii) “Orientações para inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: + um ano é fundamental” (2006) e (iii) “A criança de seis anos: a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (2009).

O objetivo é o de apontar como as orientações oficiais abordam o processo de apropriação da escrita no Ensino Fundamental de nove anos, mais

especificamente no ciclo da infância, evidenciando como compreendem a criança e suas infâncias e de que maneira expressam a participação infantil ou o próprio processo de alfabetização no contexto escolarizado, de modo que possamos perceber se há alguma materialização das reflexões apresentadas nesses documentos.

Ao situar o leitor a respeito dos motivos pelos quais tem ocorrido a ampliação gradativa da escolarização obrigatória, evidenciando o conteúdo das orientações oficiais no que se refere ao ensino da criança de 6 anos do Ensino Fundamental, passamos ao terceiro capítulo.

Como a presente pesquisa tem como principais sujeitos de pesquisa as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e como essa ação de envolver crianças requer necessariamente uma metodologia apropriada, no terceiro capítulo, intitulado: *Os aspectos metodológicos da pesquisa com as crianças*, trouxemos a descrição metodológica adotada no campo de pesquisa. Dessa maneira, com base no referencial de Faria, Demartini & Prado (2009), de Filho & Prado (2011), de Leite (2003) e de Cruz (2008), de Oliveira-Formosinho (2008) e de Graue & Walsh (2003), o terceiro capítulo tem o objetivo de demonstrar os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os sujeitos envolvidos, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2009), toda enunciação discursiva integra um conjunto de outras vozes sociais. Portanto, num ato de fala, na manifestação da voz do falante, há uma multiplicidade de vozes que se fazem presentes nesse mesmo enunciado. Assim embasadas, destacamos que os principais instrumentos de obtenção de dados foram as entrevistas semiestruturadas e a coleta de desenhos que expressassem o cotidiano escolarizado.

Ao término da investigação no campo, feita a contagem, registramos o total de 67 entrevistas de crianças entre 5 e 6 anos de idade e 48 desenhos, cujas enunciações foram consideradas a principal base da presente investigação. Também optamos por inserir, em nosso portfólio de investigação, as imagens dos cadernos escolares. O intuito dessa opção foi visualizar as atividades que as crianças costumam realizar em sala de aula.

No quarto capítulo, intitulado *Para que se aprende ler e escrever na escola? Sentidos que trazem as crianças sobre o ensino da linguagem escrita*, são apresentadas a análise e a discussão da temática em foco. Assim, para compreender os modos de pensar próprios da infância, além do referencial bakhtiniano, recorreremos aos pressupostos teóricos de Vigotski e de Leontiev.

Compreender os sentidos que as crianças estão atribuindo à linguagem escrita, recorreu a um duplo desdobramento: por um lado, a necessidade de tratar das concepções de linguagem frente ao processo de apropriação da linguagem escrita presentes no contexto e, por outro, compreender as crianças enquanto sujeitos sociais, pertencentes a grupos sociais e em condições reais de existência.

Ressaltamos que a criança é frequentemente, esquecida nos debates acerca das práticas pedagógicas. Fala-se sobre ela, supõe-se o que lhe seja melhor, mas pouquíssimas vezes se dá a oportunidade de ela exteriorizar seus modos de enxergar a realidade ou de expor a sua opinião para de fato considerá-la.

Pesquisas que elegem as crianças como principais sujeitos revestem-se de importância, visto que podem representar uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas nos papéis sociais estabelecidos culturalmente.

Durante a investigação percebemos, por meio das enunciações infantis, diferentes sentidos atribuídos à linguagem pelas crianças que adentram a etapa da escolarização. Esses diferentes sentidos são decorrentes da maneira como as professoras têm concebido e conduzido o ensino da linguagem escrita e também dos modos com compreendem as crianças, suas necessidades e potencialidades.

1 PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS ORIENTADORES DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL

Com o intuito de compreender os sentidos que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental estão atribuindo à linguagem escrita, elegemos os estudos teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin para proceder à análise do material empírico.

As principais obras de Bakhtin que servirão de alicerce teórico para as reflexões tecidas neste trabalho são: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009), por tratar principalmente das relações entre linguagem e sociedade, e *Estética da Criação Verbal* (2011), que é abordado os gêneros do discurso, livro no qual se discute a noção de que todos os enunciados possuem formas relativamente estáveis, formas estas que vão sendo organizado e construído com intuito comunicativo a partir dos contextos sociais e históricos e dos diferentes campos da atividade humana.

Para que conste, Mikhail Bakhtin⁷ nasceu em 1895, em Orel, ao sul de Moscou, e morreu em 1975, advindo de uma família pertencente à velha nobreza, mas arruinada, cujo pai foi empregado de banco.

De acordo com Fiorin (2006), Bakhtin marcou sua época como representante das figuras mais importantes do universo intelectual do século XX.

Conforme publicado por Fiorin (2006), entre 1918 e 1920, Bakhtin foi professor em Nevel, onde constituiu um grupo de amigos que, mais tarde, viria a ser chamado de *Círculo de Bakhtin*. De 1920 à 1924 morou em Vitebsk, cidade onde havia um centro cultural muito importante e bastante frequentado por artistas e filósofos. Nessa cidade, Bakhtin continua a lecionar. Fiorin (2006) relata que participam do Círculo, entre outros, o filósofo Matvei Issaévith Kagan, Valentin Nikolaévitch Volochinov e Pável Nikolaévitch Medvedev.

Bakhtin e seu Círculo dialogavam sobre filosofia, estética, arte, cultura, psicologia. Estes, entre outros estudos contribuíram para uma concepção distinta e ampliada acerca da linguagem. Desenvolvem sua concepção de linguagem a partir de uma crítica radical às duas correntes teóricas da linguística contemporânea: o

⁷ No livro intitulado *Introdução ao Pensamento de Bakhtin* (2006), escrito por José Luiz Fiorin, há um capítulo destinado a narrar a vida e a obra de Mikhail Bakhtin, livro no qual o leitor pode aprofundar-se, caso seja do seu interesse.

objetivismo abstrato de Saussure e o subjetivismo idealista representando por Humboldt. A partir de tais críticas indagam sobre o verdadeiro núcleo da realidade linguística. Na sua concepção, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas.

Bakhtin casou-se com Elena Aleksandrovna em 1921, que foi a sua companheira até 1971, ano de sua morte.

De acordo com Yaguello (2009), em 1921, Bakhtin adoeceu de osteomielite e, em decorrência dessa doença, acaba por ter sua perna amputada. A doença, já em estágio avançado, impossibilitou-o de trabalhar, ocasionando-lhe uma situação material difícil. Em condições de saúde mais avançadas, muda-se para Leningrado, mas, já sem emprego, acaba por sobreviver com um auxílio doença.

Mesmo doente e com marcante privação econômica, Bakhtin continua escrever. No período de 1924 a 1929 publica importantes obras,⁸ no entanto, em Leningrado não foi alguém reconhecido entre o círculo de intelectuais oficiais.

Bakhtin foi preso em 1929 e condenado a 5 anos de trabalhos forçados em um campo de concentração em Solóv, mas de acordo com Fiorin (2006), não se sabe bem ao certo as razões desta condenação. Com base em outras obras consultadas sobre Bakhtin, Fiorin (2006) coloca que o motivo de sua prisão pode estar nas relações entre Bakhtin e a Igreja Ortodoxa⁹.

Decorrente do agravamento de sua saúde, Bakhtin é enviado à cidade de Kustanai - cidade fronteiriça com Cazaquistão e Sibéria. Neste local passa a exercer pequenos trabalhos conforme exposto por Fiorin (2006, p.10) “[...] guarda-livros, professor de contabilidade para empregados de fazendas coletivas, redator de verbetes de enciclopédia.”

Em 1940, Bakhtin apresenta, no instituto de Gorki, a sua tese de doutoramento intitulada *Rabelais e a cultura popular*. No entanto, devido à guerra, só consegue defendê-la em 1946.

Na recente publicação dos estudos de Bakhtin, intitulada *Questões de estilística no ensino da língua*, organizado por Serguei Botcharov e Liudmila

⁸ As obras publicadas por Bakhtin neste período foram 1) O método formal nos estudos literários, 2) Discurso na vida e discurso na linguagem; 3) Freudismo: uma crítica marxista e 4) Marxismo e filosofia da linguagem.

⁹ O tipo de relação entre Bakhtin e a Igreja Ortodoxa não é evidenciada por Fiorin (2006).

Gogotichvíli, expõe a experiência de Bakhtin como professor de Ensino Médio em duas escolas no interior da Rússia entre 1937 e 1945.

Fiorin (2006) expõe que devido à grande polêmica de seus escritos, o trabalho gerou muitas idas e vindas a um comitê encarregado de sua avaliação, e somente em 1952 o comitê chega a uma conclusão e acaba negando o título de doutor à Bakhtin.

Durante este período Bakhtin já havia retornado à Saransk onde lecionava Literatura e chefiava o Departamento de Estudos Literários no Instituto Pedagógico de Saransk.

De acordo com os estudos de Fiorin (2006) Bakhtin se aposenta em 1961, muda-se para Moscou em 1969 para tratar a sua enfermidade, onde reside até a sua morte em 1975.

De acordo com Fiorin (2006, p.12), na história da publicação das suas obras de Bakhtin “[...] há dois problemas: obras que são de nome de outros autores e textos que vieram à luz postumamente”. Conforme a mesma fonte, o problema da autoria¹⁰ ocorreu devido a razões políticas do Regime Soviético. Assim, Volochínov e Medviédiev, motivados pelo desejo de ajudar financeiramente seu mestre e, ao mesmo tempo, motivados a divulgar suas ideias, ofereceram seus nomes a fim de tornar possível a publicação dos primeiros escritos de Bakhtin.

Ainda de acordo com Fiorin (2006), esse problema da autoria somente aparece na década de 1970, quando, após quase três décadas de silêncio, Bakhtin, ao publicar a obra *Problemas da Poética de Dostoievski*, em 1963, e *Rabelais e seu Mundo*, em 1965, entra novamente no círculo acadêmico. Nessa época o linguista Viatcheslav V. Ivanov afirma que a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é de autoria de Bakhtin. Desse modo, ainda que mais tarde, atribuiu-se a ele a autoria da totalidade dos textos que aqui serão mencionados. Assim, de acordo com Fiorin (2006), são consideradas, entre outras, obras de Bakhtin: *O Discurso e o Discurso na Arte* (1966), *Freudismo: esboço crítico* (1927) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), assinadas por V. N. Volochinov. Já a obra do *Método Formal nos Estudos Literários* (1928) foi assinada por a P. N. Medvedev. Ainda que Mikhail

¹⁰ Não estamos desconsiderando que existem outras explicações sobre o problema da autoria das obras de Bakhtin, no entanto, optamos pela explicação elaborada por Fiorin (2006).

Bakhtin e seu Círculo tenham produzido sobre diversos assuntos, como já mencionado, é sobre os seus estudos acerca da linguagem nos ateremos.

É relevante considerar que os estudos de Bakhtin acerca da linguagem e seus usos sociais se apresentam como algo muito original, sobretudo em seu tempo histórico, uma vez que é no campo científico de uma linguística recém-formulada que procuram defender seu modo de compreender a linguagem humana e vão “desestabilizar” dadas concepções de linguagem delas revelando seu caráter sógnico e ideológico.

Inferimos que o princípio dialógico permeia a concepção de linguagem bakhtiniana, em oposição ao monologismo que rege a cultura ideológica dos tempos modernos. Mais ainda, o dialogismo é característica essencial da linguagem. Bakhtin/Volochinov¹¹ (2009) afirmam que a língua é inseparável do fluxo de comunicação verbal e, por isso, não pode ser considerada como um produto pronto e acabado, do qual o sujeito precisa se apropriar.

A própria compreensão é dialógica e a interação extrapola a presença material dos participantes e a ideia de intercâmbio verbal face a face. A relação dialógica e a interação pode não ser consensual, admitindo-se, inclusive, que o silêncio pode ser um elemento da interação relacionado às condições de compreensão do sentido. Da interação ativa emerge a possibilidade da significação, visto que esta, conforme Bakhtin (2011, p.132):

[...] não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Dessa forma, conforme exposto por Bakhtin (2011), as produções verbais, orais ou escritas, devem ser consideradas como réplicas no contexto dialógico,

¹¹ Optamos por usar a escrita do nome dos dois autores separados por barra (Bakhtin/Volochinov) quando a referência for do livro intitulado *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*.

mesmo quando, aparentemente, são monológicas e unilaterais. Ao considerar que a linguagem é uma atividade constitutiva do sujeito, cujo lócus de realização é a interação verbal, pode-se afirmar que a significação do mundo é realizada pelo uso da linguagem.

Na corrente bakhtiniana, a linguagem é constitutiva da existência humana e, por isso, é completamente social. As suas significações e compreensões pressupõem a interação de diversos elementos, ou seja, qualquer enunciação é produto da interação com um interlocutor, logo, é produto da interação social.

É importante esclarecer que com o termo *enunciado* referimo-nos à compreensão aproximada do significado atual de texto (oral ou escrito). Segundo Barros (2011, p.01), “[...] o texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um ‘tecido’ organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação ou, melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico”

Parte-se do princípio de que toda a enunciação completa é constituída de significação e de sentido. Tais elementos se integram constituindo um todo e sua compreensão é possível na medida em que se estabelece a interação. Para Bakhtin (2011, p.57), todo enunciado

[...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.

Desse modo, as interações podem ser consideradas como o espaço da produção de sentidos e, ainda, espaço de manifestação e de produção das relações sociais. Essas interações não se restringem somente às verbalizações, tampouco se configuram, necessariamente, apenas na presença física dos interlocutores.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009) os enunciados produzidos em outras situações de interlocução são constantemente atualizados na medida em que são tomados por novos usos ou em novos contextos. Nesse sentido, toda a enunciação

é um diálogo e faz parte de um processo ininterrupto ou, pelas palavras do próprio autor (2009, p.129), “[...] um enunciado é apenas um elo da cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia”

Como o objeto deste estudo trata de compreender que sentidos as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental estão atribuindo à linguagem escrita, procuramos levar em consideração tanto os fatores que intervêm nos processos de produção dos enunciados, como os modos de construção desse discurso considerando variados *corpora* de dados.

Em nosso estudo, as crianças sujeitos da pesquisa manifestaram-se tanto por meio de entrevistas, como por meio de desenhos, elementos esses entendidos como enunciados, conforme a perspectiva bakhtiniana.

Dos estudos bakhtinianos, privilegiamos as categorias de *interação verbal*, *dialogismo*, *polifonia* e *alteridade*¹² para procedermos à análise do material documental e também dos enunciados registrados das crianças. Entendemos essas categorias como fundamentais para o estudo do discurso nos enunciados, trazidos nesta dissertação, enfatizadas e discutidas no quarto capítulo.

A interação verbal são as palavras lançadas entre um locutor e um interlocutor socialmente situado. Trata-se da necessidade humana de provocar no outro uma resposta às suas ações, uma resposta, seja ela de natureza atitudinal ou linguística. Nessa perspectiva, a palavra lançada possui endereçamento ao outro, do qual se espera uma atitude e/ou uma resposta. Conforme Bakhtin/Volochínov (2009, p.117):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação entre o locutor e o ouvinte.

Na abordagem bakhtiniana, a esse contexto comunicativo deve-se ainda a compreensão de que a palavra não é sinônimo de um vocábulo descontextualizado. É, contudo, uma palavra que assume a condição de signo e, por isso, inteiramente

¹² As categorias escolhidas neste estudo foram elencadas a partir da análise das enunciações infantis.

determinada pelas relações sociais. A esse respeito Bakhtin/Volochínov (2009, p.97) destaca-se que:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor apenas como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem. Até mesmo ali a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de sinalidade e de identificação que lhe é correlata seja real.

Nessas relações, é incontestavelmente preponderante o papel do outro. Nesse sentido, na mesma obra, Bakhtin/Volochínov (2009, p.117) há a proposição da seguinte metáfora: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e interlocutor”

Para que uma unidade linguística se concretize de fato há de ocorrer, necessariamente, a adesão desse parceiro que se disponha a acolher, mesmo não acatando, a palavra que lhe é dirigida e que sobre ela exerça um trabalho ativo, capaz de sustentar essa ponte sobre a qual trafegam os sentidos socialmente construídos e por meio da qual se efetiva a vida em sociedade. Desse modo, pode-se afirmar que a responsividade é, na verdade, uma exigência das práticas sociais da interação por suscitar a atividade no outro.

Em função da natureza eminentemente social das atividades realizadas pela língua, o próprio processo de produção dos enunciados das crianças não é encarado como um fato individual isolado, pois, conforme anunciam Bakhtin/Volochinov (2009, p.182) “[...] qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração da corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)”. Assim, para que se conheçam os sentidos atribuídos à linguagem escrita pelas crianças, há que se remeter aos elementos propulsores desses sentidos.

Independentemente de sua dimensão, todos os enunciados, são dialógicos. Nessa perspectiva, a dialogia, outra categoria eleita, torna-se fundamental para a compreensão da produção desses sentidos justamente pela condição de elo no qual trafegam as ideias que se estabelecem no ato de conhecer.

O dialogismo refere-se aos diálogos falados ou escritos estabelecidos entre os sujeitos, decorrentes da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário. Qualquer enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu, isto é, todo discurso esta necessariamente, atravessado pelo discurso alheio.

Ao reconhecer a importância do outro no elo de uma cadeia dialógica, Bakhtin (2009) defende que os elos que se estabelecem com o outro também são manifestados nas relações dialógicas com os textos (orais /escritos) utilizados pela sociedade. Partimos do princípio de que, conforme apresentado por Bakhtin/Volochínov (2009, p.129), “[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica”. Se não há a interação e os sujeitos não são compreendidos, não há o dialogismo.

Desse modo, o dialogismo bakhtiniano manifesta-se, para além da comunicação entre as pessoas, na interação ativa estabelecida por meio do diálogo entre os diversos enunciados/textos da cultura e das características que se instalam no interior de cada um diferenciando-os dos demais e os definindo. É nas interações verbais estabelecidas com as crianças, pela realização das entrevistas e também pelos desenhos por elas produzidos, que se apresentarão as bases do dialogismo em Bakhtin.

A polifonia, categoria aqui utilizada, refere-se à multiplicidade de vozes presentes em cada discurso. Segundo Castro (1993, p.09), para Bakhtin a polifonia “[...] é a presença do outro, da avaliação, da visão de mundo de um personagem (de sua voz) na composição da consciência e do discurso de outro na literatura de Dostoievski”. Ainda que possa ser considerado não adequado empregar o termo polifonia em situações semelhantes, ela pode ser vivenciada/acentuada em contextos reais como no caso das falas infantis.

Ao se comunicarem, os sujeitos manifestam o que está em si, mas o que está em si, na verdade, foi anteriormente constituído por meio das relações estabelecidas com esses outros. Em relação a esse aspecto, Fiorin (2006, p.55) contribui ao afirmar que:

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com os outros(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, aprendendo as vozes sociais que

constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, em suas inter-relações dialógicas.

A realidade, por ser heterogênea, impossibilita que o sujeito se aproprie apenas de uma única voz social, mas de uma multiplicidade de vozes. Assim, o sujeito vai se constituindo dialogicamente, seja pela negação ou pela afirmação dessas vozes.

A natureza dialógica da linguagem apresentada por Bakhtin corresponde ao fato de que uma relação de diálogo entre o enunciante e os diferentes enunciados povoam seu discurso, pois que cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes, uma resposta que se polemiza com esses enunciados, rejeitando-os, confirmando-os, baseando-se neles ou os completando. Corroborando com o que tem sido exposto, Goulart (2001, p.07) em um de seus trabalhos, ao abordar a polifonia na perspectiva bakhtiniana, explicita a mesma compreensão que adotamos a categoria:

A noção de polifonia é aqui entendida por meio do fenômeno social da interação verbal como realidade fundamental constitutiva da linguagem e da consciência dos sujeitos. No movimento de interação social, os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), que ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as contrapalavras, as réplicas ao dizer do outro, que, por sua vez, vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante.

Bakhtin (2011) defende que todo discurso integra um conjunto de vozes sociais. No ato de fala está presente a manifestação da voz do falante concomitante com a inclusão do que foi dito por outros, isto é, uma multiplicidade de vozes se faz presente em um mesmo enunciado.

Nesse contexto, Bakhtin (2011, p.272) afirma que o enunciante:

[...] não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou

naquelas relações [...]. Cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados.

Dessa forma, é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições, pois, conforme Bakhtin (2011, p.297) “[...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de cada esfera da comunicação discursiva.”

Segundo esse pensamento, por mais monológico que possa parecer um enunciado, ele não deixa de ser uma resposta àquilo que já foi dito. Tomemos como exemplo uma produção científica, que, ainda que não pareça, certamente é resposta a, ou diálogo com produções anteriores em sua área. O que ocorre é que, como afirma Bakhtin (2011, p.298), “[...] a própria ideia, [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros.”

Em relação à categoria alteridade, tem-se que, a alteridade em Bakhtin, conforme Ponzio (2008, p. 1), indica o que se “[...] encontra dentro do sujeito, do eu, que é ele próprio diálogo, relação eu-outro”, ou seja, é aquilo que, apesar de ter sido apropriado pela relação com o outro, passa a ser meu como algo individual. Para Bakhtin, citado por Ponzio (2008, p.192):

A palavra não está na língua de uma forma neutra e impessoal, não está no dicionário (de fato, não é no dicionário que o falante capta as palavras!), mas nos lábios alheios, nos contextos alheios, a serviço das intenções alheias: é o falante que deve captar as palavras e fazê-las próprias.

Ao ouvir as crianças sobre seu cotidiano escolar, busca-se a alteridade na medida em que se entende, com base no apontado por Ponzio (2008, p.193) o “[...] outro que está dentro do eu é o que produz, em um nível linguístico, dialogização interna da palavra, o que impede que seja palavra integral”

Assim, na medida em que as crianças vão verbalizando seu cotidiano e as relações estabelecidas com a escrita e com os outros, permitem-nos perceber que o aparentemente individual, na verdade, é decorrente das relações estabelecidas com os outros situados em seus contextos históricos, sociais e culturais. É na direção desse outro que as palavras são lançadas.

Neste sentido, cabe compreendê-las a partir das significações numa enunciação particular que se produz dentro de uma esfera social. Pode-se perceber isso em sua obra *Problemas da Poética de Dostoievski*¹³, na qual Bakhtin, ao analisar o estilo específico de Dostoievski, acaba por apresentar a concepção de sujeito. Conforme Bakhtin (1997, p.58 - 59):

Não se pode transformar um homem vivo em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia. No homem sempre há algo, algo que ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que não está no sujeito a uma definição à revelia, exteriorizante. [...]. Todos sentem vivamente a sua imperfeição interna, sua capacidade de superar-se como que interiormente e de converter em falsidade qualquer definição que os torne exteriorizados e acabados. O homem não é uma magnitude final e definida, que possa servir de base à construção de qualquer cálculo; o homem é livre e por isto pode violar quaisquer leis que lhe são impostas.

O fato de concebermos a linguagem como produto humano acontecido na história, por meio das relações sociais que são estabelecidas por diálogos vivos, isto é, produzidos por sujeitos reais em condições reais de existência, leva-nos a refletir sobre como a escrita (a escrita também é linguagem e constitui o homem igualmente) tem sido apresentada às crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Perguntamo-nos, ainda, como as crianças concebem seu valor social? – Como têm sido as interações propostas por meio da escrita? – Como o ensino da escrita leva em consideração a pouca idade das crianças? – Em que contextos políticos, sociais e econômicos esses sentidos têm sido produzidos?

As crianças, durante o processo de aprendizado da escrita, precisam se apropriar de determinados conhecimentos que vão além de questões que envolvem a codificação e a decodificação. Para que possam ingressar verdadeiramente na cultura escrita, é preciso que elas se apropriem não só do código linguístico, mas

¹³ Conforme Schaefer (2011, p.195) a publicação da obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, em 1929 foi uma forma de “[...] contestação subversiva ao regime centralizador implantado na Rússia a partir de 1917, que ia se tornando cada vez mais totalitário, intransigente e terrorista”. Schaefer (2011, p.196) segue afirmando que “[...] os governos autoritários prezavam os discursos monológicos - de mão única – reduzindo as várias vozes a uma e não aceitavam que a realidade - de modo particular, a realidade do poder”. Dessa forma, Bakhtin e os demais membros do seu Círculo contestam o governo da época insistindo na existência da essência democrática da palavra.

também, e principalmente, de questões relativas às diferentes discursividades, isto é, relativas às características de diferentes textos em linguagem escrita.

A cultura escrita é um modo de organização social cuja centralidade se dá pelos usos da escrita. Assim, partimos do pressuposto de que, para apresentar a escrita às crianças, sobretudo às que estão iniciando esse contato pelo processo de escolarização, é preciso, apresentá-la como sistema de representação complexo de linguagem, cuja especificidade é a natureza simbólica, o caráter expressiva e, essencialmente um objeto cultural.

Cabe, então questionar: – Mas será que isso tem sido levado em consideração na organização escolar, atualmente?

Entendemos que inserir obrigatoriamente as crianças de seis anos no Ensino Fundamental sem discutir o lugar da escrita nesse contexto (se é que isso acontece), é desconsiderar as exigências sociais.

A concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana que defendemos não compartilha a ideia de que ensinar a linguagem escrita se faz mediante a proposição de atividades mecânicas, voltadas exclusivamente para a codificação e decodificação, exercícios motores, atividades que envolvem a realização de traços intermináveis de letras, de repetição de sílabas e de palavras isoladas. No caso de exercícios escolares com frases construídas com a seguinte estrutura: *Papai passa pomada na panela, O dedo de Didi dói* ou, ainda, *O boi babou na babá*, não acreditamos que trabalhar com textos (ou pseudotextos) desse tipo faça sentido para sujeito algum!

Este é o motivo pelo qual, durante esta pesquisa, estivemos atentas para observar se essas crianças apresentam, em suas enunciações, uma fala atravessada pelo valor social que a escrita possui em nossa sociedade.

Acreditamos, que pesquisar o universo discursivo das crianças inseridas no processo de escolarização e refletir sobre as várias vozes que trazem para a sala de aula, observando, por meio das interações verbais, o dialogismo, a polifonia e a alteridade, é o que poderá contribuir com a compreensão desse espaço como um

ambiente de interdiscursividade, onde há a necessidade de conhecimentos em substituição a um ensino unidirecional¹⁴.

Diante do exposto e da necessidade de responder que sentidos as crianças do primeiro ano estão atribuindo à linguagem escrita, questão balizadora desta dissertação, outras questões suscitam: – Estamos antecipando a entrada das crianças cada vez mais cedo no processo de escolarização para quê? – Quais são os motivos que têm levado a essas modificações legais? – Qual é a relação da antecipação desse novo grupo etário no Ensino Fundamental com o ensino da linguagem escrita? – Como a infância tem sido vivida nesse contexto? – O que orienta os documentos oficiais com relação à apropriação da escrita? – Como é considerada a participação da criança na documentação oficial?

No próximo capítulo, apresentaremos, em linhas gerais, os pressupostos legais, bem como os aspectos políticos que motivaram a ampliação da escolarização obrigatória e a inserção do grupo etário no Ensino Fundamental.

¹⁴ O uso da palavra unidirecional refere-se a uma relação centralizada no professor, de modo que o ensino é organizado com base na desconsideração do outro-aluno. Numa relação unidirecional o aluno ocupa o lugar de adaptação e obediência.

2 LINGUAGEM, INFÂNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil pode ser considerada como um avanço para a educação das crianças. Crianças de seis anos que antes não tinham a oportunidade de frequentar a Educação Infantil, têm agora a garantia de estar na escola.

A educação, ao ser reconhecida como um direito fundamental (direito humano), cuja efetivação se deu através de dispositivos legais, representa um instrumento para assegurar sua oferta e implica necessariamente a obrigatoriedade, isto é, ao garantir o acesso ao ensino, garante-se o direito à educação. De acordo com Cury (2002, p.22):

O sujeito deste direito (da educação) é o indivíduo e o sujeito do dever é o Estado, sob cuja competência estiver esta etapa de escolaridade. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo quando negado. Qualquer criança, adolescente, jovem ou idoso que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir direta e imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O não cumprimento por parte de quem de direito quanto a isto implica responsabilidade da autoridade competente.

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos é parte de um movimento contínuo de modificações legais que tem se efetivado durante o processo histórico da educação brasileira com o intuito de universalizar¹⁵ a educação, concebida como a concretização de um direito¹⁶. Desse modo, faz-se necessário buscar um maior entendimento dessas políticas educacionais brasileiras, seus contextos, bem como os motivos que têm ocasionado esse movimento de ampliação da idade escolar obrigatória no decorrer do processo histórico.

¹⁵ De acordo com Horta (1998, p. 10), a universalização corresponde ao “[...] ato ou efeito de tornar-se comum, universal, geral. Corresponde à meta da educação para todos”.

¹⁶ Ao tratar de direito e obrigação escolar, vale registrar que a educação representa um direito e, ao mesmo tempo, uma obrigação (direito/dever). De acordo com Horta (1998 p. 10-11): “Durante muito tempo, no Brasil, ao direito de educar por parte do Estado correspondeu a obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo. Só muito recentemente, ao direito à educação, por parte do indivíduo, corresponde a obrigatoriedade de oferecer educação, por parte do Estado”.

Ao realizar um levantamento dos documentos legais que tratam de demonstrar o aumento da escolarização como conquista de direito da educação brasileira, pode-se constatar que a obrigatoriedade no ensino tem aumentado paulatinamente por meio de um processo contínuo, que passa pelo ensino primário com quatro anos de duração em 1934, depois elevando a educação para quase toda a Educação Básica até o presente momento.

Em 1961, a ampliação da escolarização obrigatória no sistema educacional brasileiro pode ser observada com a publicação da Lei Federal nº 4.024/1961, na qual seu 4º artigo já indicava a ampliação de quatro para seis anos obrigatórios. Conforme o texto de Brasil (1961, p.01):

O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até os seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas adequadas ao sexo e à idade.

O Brasil assumiu a ampliação escolar para seis anos até 1970, quando, no ano seguinte, a Lei Federal nº 5.692/1971 definiu oito anos para o ensino obrigatório, conforme publicado nos artigos 18 e 19, por Brasil (1971, p.01):

Art. 18 - O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.
Art. 19 - Para o ingresso de 1º grau, deverá o aluno ter idade mínima de sete anos. §1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

O aumento da escolaridade obrigatória e a inserção de mais um grupo etário no Ensino Fundamental na década de 1970 fez permanecer a propagação de um discurso inspirado nos ideais democráticos liberais, discurso segundo o qual o aumento dos anos escolares representaria, de fato, um instrumento para a conquista da igualdade de oportunidades. Entretanto, de acordo com o texto de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), os dados produzidos pelo Censo realizado no início da década de 1980 apontaram que o aumento da escolaridade não garantiu o acesso

ao conhecimento, como demonstrado por um quadro educacional preocupante.

Conforme dados das autoras Shiroma, Moraes, Evangelista (2000, p.44),

[...] em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries, que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente.

O discurso oficial pela democratização da escola, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo, procurou responder a uma demanda popular decorrente da necessidade de acesso ao conhecimento pela escolarização, mas os dados produzidos revelaram que o aumento da escolarização desse período não garantiu a democratização do conhecimento.

Também o aumento do tempo de escolaridade de oito para nove anos havia sido sinalizado em um tempo anterior. Essa indicação estava posta desde 1996 com a publicação da Lei Federal nº 9394/1996 (conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ou LDBEN), mais especificamente no artigo 87, parágrafo 3º, no qual consta conforme Brasil (1996)

[...] cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental.

Ressaltamos que esse aumento da escolarização obrigatória fez parte de um movimento intenso de reformas do Estado brasileiro, principalmente no setor educacional na década de 1990, que objetivou adequar o sistema ao processo de reestruturação produtiva aos novos rumos que a economia brasileira estava percorrendo.

O Brasil estava sendo pressionado a ampliar a obrigatoriedade escolar, pois é um dos países da América Latina com o menor tempo de obrigatoriedade de ensino

para as crianças. As orientações para a implementação dessas reformas se fizeram por meio de documentos como “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, elaborada em Jomtien/Tailândia (1990), como “Transformação Produtiva com Equidade (TPE)”, da Comissão para América Latina e Caribe – CEPAL (1990), como o documento da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1993 a 1996) e como o documento “Prioridade e Estratégias para a Educação, do Banco Mundial (1995).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, por exemplo, o Banco Mundial propôs políticas destinadas às necessidades básicas de aprendizagem para todos, trazendo à tona a questão da educação como direito e a necessidade de uma instrução básica, conforme publicado no documento produzido pela UNESCO (1990, p.02) que estabeleceu:

Artigo 3º - UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Para tornar a educação básica equitativa é necessário garantir a todas as crianças, a todos os jovens e a todos adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. Nesse contexto, o enfoque dessa política esteve voltado para o tema *metodologia de ensino* com o propósito de que aqueles que têm acesso à escola pública adquiram conhecimentos, competência, domínio de linguagens, habilidades e destrezas e o adquiriram para o alívio da pobreza e, conseqüentemente, isso refletiria em maiores rendimentos econômicos. De acordo com o texto de Jomtien, publicado pela UNESCO (1990, p.02):

Artigo 1º- SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM 1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de

aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Observamos que, de modo geral, a “Declaração de Educação para Todos”, bem como os outros documentos citados, indicaram a necessidade de construção de um novo modelo de gestão educacional, um modelo com a capacidade de garantir a todos uma educação básica de qualidade, considerada como uma das condições essenciais do desenvolvimento humano. Além disso, Soares (2002, p.08) coloca que “[...] as expressões ‘igualdade de oportunidades educacionais’ e ‘educação como direito de todos’ tornaram-se lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino”.

Pode-se, no entanto, ao mesmo tempo perceber que esse modo de ofertar a educação, exposto na documentação supracitada, esteve intimamente subordinado à preparação da população para a vida produtiva com a finalidade de que fossem atendidas as novas demandas sociais, sobretudo, as impostas pelo modelo neoliberal.

Destaca-se que as políticas destinadas à educação básica pública são resultantes das imposições estabelecidas pelas instituições internacionais, em especial o Banco Mundial, não exclusivamente pela condição financeira de que dispõem, mas pela capacidade de gerenciar o consentimento dos governados no sentido de se adequarem às políticas neoliberais de desenvolvimento econômico.

Deste modo, as reformas educacionais, em específico as ocorridas na década de 1990, vêm demonstrando uma perspectiva de escola redentora, como capaz de equacionar e amenizar as desigualdades sociais, sem, contudo, desconsiderar as relações de classe que fazem parte do sistema de produção vigente.

A sinalização da LDB de 1996 acerca do aumento da escolaridade de oito para nove anos tornou-se meta em 2001, quando essa proposta foi incluída no

Plano Nacional de Educação nos termos da Lei Federal nº 10.172/2001. Conforme o texto de Brasil (2001, p.01):

Objetivos e metas 2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que forem sendo universalizados o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

Em 2005 e 2006 essa meta foi alcançada por meio das Leis Federais nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. É importante destacar que, até a edição da Lei nº 11.114, de maio de 2005, a idade para que se efetuasse a matrícula no Ensino Fundamental era aos sete anos. Com o advento da Lei nº 11.274/2006, o dever dos pais ou responsáveis pela matrícula no Ensino Fundamental foi antecipado para o seis anos de idade, alterando apenas os aspectos referentes à idade de matrícula e mantendo a exigência de duração mínima do Ensino Fundamental com nove anos letivos de duração.

Algumas justificativas políticas e pedagógicas vêm sendo apontadas, tanto em documentos oficiais como por estudiosos e pesquisadores, para o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Verifica-se, por exemplo, que essa política é uma resposta ao enfrentamento de dois grandes desafios que se impõem à educação atualmente, quais sejam, a permanência dos alunos na escola e a qualidade do ensino oferecido.

De acordo com dados do PNE (BRASIL, 2001), o propósito da universalização do ensino foi atingido com 97% das crianças a partir dos sete anos matriculadas na escola, mas a existência de uma distorção em relação à idade/série no Ensino Fundamental, ocasionada pelos altos índices de repetência, ainda precisa ser enfrentada. Os alunos demoram em média 10,4 anos para completar as oito séries do Ensino Fundamental obrigatório, o que tem levado, de acordo com o PNE, a altos índices de evasão escolar e, principalmente, tem gerado altos custos para os sistemas de ensino. Verifica-se que a questão econômica aparece como um dos determinantes da tomada de decisão nos encaminhamentos das políticas educacionais.

Tendo como meta a correção dessa “dita” distorção, o PNE aponta a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade, garantindo, portanto, um maior tempo de escolaridade para a população em geral. Espera-se que a antecipação da entrada das crianças tenha como resultado a diminuição nos índices de fracasso escolar, sobretudo na fase inicial de alfabetização.

O estudo elaborado pela SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação), sob o título de “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004a), enfatiza a constatação de que as crianças das camadas médias e altas da sociedade ingressam na escola muito mais cedo que as crianças das classes populares, estando estas últimas em desvantagem em relação às primeiras. Essa medida pretende, portanto, “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004a, p. 14).

A partir dessas mudanças no Ensino Fundamental, a nomenclatura das etapas desse período escolar foi modificada. A Resolução nº 3, de 3 agosto de 2005, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB, determinou que o termo “pré-escola” passaria a denominar a etapa da faixa etária de quatro e cinco anos, que o termo “anos iniciais” se aplicasse à etapa da faixa etária de seis a dez anos e o termo “anos finais”, à etapa da faixa etária de onze a catorze anos de idade.

A publicação da Lei Federal nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006, alterou o artigo 32 da LDB de 1996, implantando a matrícula obrigatória de crianças de seis anos nas escolas de Ensino Fundamental, tanto nas públicas como nas privadas, no país. Para tal, os municípios, os estados e o Distrito Federal teriam até o ano de 2010 para se adaptarem à legislação vigente. Não foi, porém, o único documento a ser produzido com essa finalidade. Além dos documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (Pareceres CNE/CB nº 020/1998 – 2/12/1998, nº 24/2004 – 15/9/2004, nº 6/2005 – 8/6/2005), nº 39/2006 – 8/8/2006), nº 41/2006 – 9/8/2006 e a Resolução nº 3/2005 – 3/8/2005, esta de cunho organizacional) há ainda os documentos produzidos na âmbito da Secretaria da Educação Básica, como *Ensino Fundamental de 9 Anos: orientações gerais* (2004), *Ensino Fundamental de 9 Anos:*

relatório do programa (relatório nº1, de 2004, e nº 3, de 2006), *Indagações sobre o Currículo* (2006), *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano é fundamental* (2006), *A Criança de 6 Anos, Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com seis anos de idade* (2010).

Outras publicações a que se pode recorrer também são as informações demonstradas pelos censos escolares do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) durante o processo de implantação dessa política educacional vigente.

Ressalva-se que, posteriormente às publicações supracitadas, a aprovação da Lei Federal nº 12.796/2013 manifesta que a obrigatoriedade não mais está vinculada à etapa de um ensino específico (Fundamental), e sim a uma faixa etária que compreende dos quatro aos dezessete anos. Ou seja, a criança, obrigatoriamente, deve ingressar na pré-escola com quatro anos de idade, seguir no Ensino Fundamental após os seis anos e, a partir daí, permanecer na escola até os dezessete anos de idade, independentemente da série ou etapa do ensino, seja ele Fundamental ou Médio.

Os principais motivos apontados nos documentos oficiais, no que se refere às modificações legais, decorrem do cenário da educação brasileira, cenário em que o fracasso e a exclusão se configuram historicamente, sendo justificados pelos apontamentos de altas taxas de analfabetismo, evasão e repetência demonstrada por meio dos vários sistemas de avaliação e atualmente nos dados publicados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF¹⁷ (2011).

Além disso, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006) apresenta a informação de que a inclusão das crianças aos seis anos de idade nas instituições escolares deve-se aos resultados de estudos que demonstram que, quando elas iniciam o processo de escolarização antes dos sete anos de idade, maiores são as possibilidades de

¹⁷ O Indicador de Alfabetismo Funcional é um relatório que apresenta dados com o objetivo de “[...] analisar e interpretar os resultados da mais recente mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira” (INAF, 2009, p. 3). É realizado pelo Instituto “Paulo Montenegro” e a ONG Ação Educativa desde 2001. O último relatório foi publicado em 2011.

apresentarem resultados mais positivos em avaliações de larga escala conforme exemplo apontado por Brasil (2006, p.5-6):

[...] a exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.

De acordo com o documento oficial publicado pelo Ministério da Educação da Cultura e do Desporto (MEC), intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, a importância da decisão política de incluir crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental relaciona-se ao fato de que 81,7% das crianças brasileiras com seis anos de idade estão na escola, sendo que 38,9% já frequentavam a Educação Infantil, 13,6% pertenciam às classes de alfabetização e 29,6% estavam no Ensino Fundamental. O documento oficial ainda reitera que esse acréscimo de um ano tem o intuito de “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar garantindo maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 7), sobretudo às crianças que não puderam iniciar a sua escolarização mais cedo.

Embora a reorganização do Ensino Fundamental configure uma conquista significativa por efetivar o direito à educação, sobretudo de 18,3% das crianças que não estavam na escola, cabe ressaltar que o aumento da escolaridade por si só não garante a qualificação do ensino previsto na documentação oficial. É preciso igualmente estabelecer a valorização de diferentes elementos, como a formação de professores para atuarem com essa nova realidade etária, materiais pedagógicos de toda natureza, recursos financeiros, organização dos tempos e espaços e, principalmente, a realização de um trabalho pedagógico que concretize o acesso ao conhecimento produzido socialmente, respeitando as necessidades infantis.

É importante considerar a especificidade da antecipação da escolarização das crianças no Estado do Paraná. Ocorre que as escolas particulares, nos anos de 2008 e 2009, reivindicaram na Justiça e conseguiram o consentimento legal para antecipar ainda mais as matrículas das crianças do que já previsto pela Lei Federal

nº 11.274/2006, cuja data de corte estabelecida é de seis anos completos até o dia 31 de março do ano em vigor.

Tal reivindicação levou à promulgação e publicação da Lei Estadual nº 16049/2009, que dispõe acerca do direito à matrícula no primeiro ano do ensino fundamental às crianças com cinco anos que estão a completar seis ao longo do ano letivo, oferecendo assim, aos pais ou responsáveis a opção de escolha pela efetivação da matrícula na educação infantil ou no ensino fundamental.

Com a vigência da Lei Estadual nº 16049/2009, a SMED-FI passou a ofertar, nos anos de 2009 e 2010, suas vagas para crianças de cinco anos exclusivamente no primeiro ano Ensino Fundamental, extinguindo as turmas pré-escolares que haviam nas escolas de Ensino Fundamental, impossibilitando aos pais ou responsáveis de fazerem a escolha no segmento de ensino desejado, fato que ocorreu e ainda é realidade nas escolas particulares do município referido.

Já no início do ano letivo de 2011, determinado pela SMED-FI, 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, nesse 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.

No ano de 2012 até o presente momento, as crianças de Foz do Iguaçu ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental com 5 anos, a completarem 6 durante ano letivo em curso.

Durante a revisão documental observamos que, de modo geral, por meio das publicações oficiais são anunciados empreendimentos em nome das políticas educacionais na busca de soluções para os problemas da educação brasileira, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, anos escolares iniciais marcados historicamente por altos índices de evasão e repetência.

Diante do fracasso histórico da escola em garantir aos seus alunos os requisitos mínimos como ler, escrever e contar, a autora Maria do Rosário Longo Mortatti (2008a) evidencia que, no âmbito do projeto neoliberal democrático, a alfabetização se apresenta como signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade. Conforme as palavras de Mortatti (2008a, p.298):

Enquanto suposto e prometido resultado da ação da escola sobre o indivíduo e enquanto rito de iniciação na passagem do mundo privado para o mundo público da cultura e da linguagem, o ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças se torna índice de medida e testagem da eficiência da ação modernizadora da educação contra a barbárie.

Mortatti (2008a) segue afirmando que, no Brasil, desde a implantação do modelo republicano de escola, temos, ainda hoje, denúncias do fracasso em alfabetizar, justificado o problema ora no método, ora no aluno, ora no professor.

A escolarização das massas, isto é, obrigatoriedade de aprender a ler e escrever, é resultado das ideias do movimento iluminista do século XVIII europeu, que tinha no progresso e na evolução das sociedades e dos indivíduos sua meta central. Afirmava que, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, o povo sairia da sua condição de minoridade intelectual.

Nesse contexto, o Estado, ao que parece, vem assumindo um papel de “doador” de escola ao povo, mas, diferentemente disso, Soares (2002, p.09) aponta que:

A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo, ao contrário, a educação pública é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares em luta pela democratização do saber, através da democratização da escola

Em meio às essas mudanças, as discussões entre pesquisadores, legisladores, gestores e professores se direcionam para o desafio de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, especialmente na apropriação das habilidades da leitura e da escrita, considerando que os “anos iniciais” são destinados ao processo de alfabetização.

De tempos em tempos, por meio de alterações na legislação educacional, pelos próprios documentos oficiais ou pelas formulações dos teóricos da educação, podemos acompanhar novas propostas pedagógicas que, supostamente, ao serem materializadas em metodologias, em materiais didáticos, em cursos para a formação de professores, prometer garantir a “salvação” do “não alfabetizar-se”.

Contrariando, porém, tais esforços, muitas crianças seguem suas trajetórias de vida escolar sem dominarem, ou dominando apenas minimamente, a escrita alfabética, de tal forma que, mesmo depois de pelo menos oito anos de escolarização obrigatória, agora nove anos, a escola consegue produzir¹⁸ crianças e adolescentes incapazes de ler e escrever convencionalmente as palavras e frases ou incapazes de interpretar e produzir seus próprios textos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o ano escolar é composto por 200 dias letivos, com 800 horas anualmente (no mínimo). Então, ao multiplicarmos 200 dias letivos por oito anos de escolarização, chega-se ao total de 1.600 dias, ou seja, são, aproximadamente, 6.400 horas tomadas da vida de uma criança para que lhe ensinem os conhecimentos historicamente acumulados, entre eles, a escrita, mas, contraditoriamente, tais conhecimentos não são apropriados. Se uma criança frequenta pelo menos esses oito anos de escolarização obrigatória, essa apropriação não poderia não ocorrer: – Então, o que é que está acontecendo?

Reconhece-se que essa conta de 1.600 dias é bastante reducionista por desconsiderar uma série de fatores que concorrem para ocasionar o fracasso no ensino da linguagem escrita na escola. Entre esses fatores cabe contar as muitas ausências dos alunos ou uma frequência muitas vezes desqualificada por fatores vários, ou mesmo as condições adversas de exercício do trabalho docente, por exemplo, mas é importante considerar que tais dados revelam uma das facetas que compõem a realidade escolar.

Outro aspecto que se pode observar é a significativa distância entre a escrita utilizada socialmente e aquela que a escola ensina. Assim, as preocupações docentes (do tipo: – Como ensinar? – Que método utilizar? – Quais atividades

¹⁸ Neste ponto, esclarecemos que não estamos desconsiderando as condições reais de existência do sujeito e nem as condições de realização da escolarização, no entanto, evidenciamos que a escola possui uma função específica, - a de ensinar. Quando a escola não ensina, nega, o acesso ao conhecimento e ao negar, acaba produzindo o fracasso escolar.

aplicar?) acabam, conseqüentemente, materializando-se em opções metodológicas que reduzem a linguagem escrita à mera codificação e decodificação de um amontoado de palavras, frases e textos desconexos entre si, produzindo os analfabetos funcionais em todo o território nacional.

Desse modo, alfabetizar todos os ingressantes no Ensino Fundamental é o que se espera da Educação Básica, mas a realidade denuncia que esse propósito nacional não é concretizado.

De acordo com os dados de 2011 do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), 53% dos brasileiros entrevistados que estudaram até a quarta série atingem, no máximo, um grau rudimentar de alfabetismo. Para piorar essa realidade, acontece que, desse grupo, somente 43% conseguem chegar ao nível básico e somente 5% são classificados no nível pleno de alfabetismo.

Destacamos que o INAF, diferentemente de outros indicadores, tais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou Prova Brasil, retrata os dados de brasileiros de 15 a 64 anos que frequentaram ou não a escola. De acordo com o INAF (2009, p.04), os dados obtidos “[...] revelam, portanto, as condições de alfabetismo de uma população que, majoritariamente, já integra a força de trabalho do país e é composta por consumidores, eleitores, chefes de família”

Os dados do INAF (2011, p.04) revelam, portanto, que as pessoas que estão no grau rudimentar de alfabetismo foram classificadas no grupo de analfabetos funcionais. Isso significa que, ao serem entrevistadas, apresentaram apenas habilidades de “[...] localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares [...] ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica”

Em relação ao grupo entrevistado que nunca frequentou a escola, os dados do INAF (2011) apontam que são pessoas que se caracterizam, quase que na totalidade, pelo alfabetismo apenas funcional, chegando a 95% do grupo entrevistado, sendo que, desse mesmo grupo, 41% dessas pessoas foram consideradas analfabetas.

Ressaltamos que pessoas consideradas analfabetas, segundo o INAF (2011, p.04), são aquelas que “[...] conseguem realizar tarefas simples que envolvem a

leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.)” Também ressaltamos que pessoas que atingiram o nível básico de alfabetismo são aquelas que completaram, no mínimo, um ano entre 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, somando 59% da população entrevistada.

As pessoas que apresentaram nível básico de alfabetismo podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, de acordo com o INAF (2011, p. 4), são aquelas que já “[...] leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade”

É interessante destacar que as expectativas acerca das pessoas que estavam ou passaram pelo Ensino Médio eram de que todos estivessem no nível pleno de alfabetismo, ou seja, de acordo com o INAF (2011), ao serem testadas, não apresentariam restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais leriam os textos mais longos (analisando e relacionando suas partes), comparariam e avaliariam informações, distinguiriam fato de opinião, realizariam inferências e sínteses. Além disso, em relação aos conhecimentos matemáticos, resolveriam problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. Contrariamente, porém, os dados apontaram que somente 35% do grupo que completou o Ensino Médio estavam nesse patamar conforme INAF (2011).

Nem as pessoas que estão no ensino superior atingiram a totalidade de alfabetismo, pois de acordo com INAF (2009, p.11) “[...] somente 62% dos entrevistados atingiram o nível pleno”. O nível pleno, de acordo com o INAF (2009), é aquele atingido pelas pessoas que possuem habilidades que não lhes impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais. Trata-se de pessoas que, conforme INAF (2009, p.06) “[...] lêem textos longos, analisando e relacionados suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses”

Inferimos, e os dados do INAF de 2011 revelam isso, que o esperado é que quanto mais anos de escolaridade, embora não garantam, maiores são as possibilidades de as pessoas atingirem o nível pleno de alfabetismo.

Como já mencionado anteriormente, de acordo com o documento oficial intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006), a ampliação de mais um ano de ensino obrigatório visa assegurar a todas as crianças com seis anos de idade um período mais longo de convívio escolar com o intuito de garantir mais oportunidade de aprendizado, sobretudo daquelas crianças que ainda não frequentavam a educação infantil devido à não democratização do ensino para essa idade.

Acreditamos que o problema não é a idade do ingresso, ainda que isso tenha que ser considerado, mas, sim, como processo do aprendizado das crianças têm sido encaminhado nas escolas. Em nossa opinião, a solução não está em colocá-las mais cedo num sistema de ensino que tem mostrado que, embora tenha aumentado o tempo de permanência, ainda não tem dado conta de democratizar, ao conjunto da sociedade, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Apesar de não nos contrapormos a essa nova configuração do Ensino Fundamental, levantamos questões que consideramos pertinentes nesse contexto, como interrogar de que maneira essas políticas poderão gerar melhorias reais na qualidade do ensino. Há também que se revisitar velhas questões como: – Qual criança? – Qual infância? – Qual alfabetização? – Qual concepção de linguagem? – Qual escola? – Em quais contextos está esse Ensino Fundamental inserido?

Fazemos a ressalva positiva de que, no conjunto histórico dos debates sobre os direitos da criança, o direito à alfabetização está sempre entre as prioridades da infância. Inclusive ratificamos o posicionamento de que não há infância feliz onde ocorre fracasso escolar manifestado em repetência, evasão, reprovação ou em práticas pedagógicas que impossibilitam a plenitude do sujeito na apropriação de uma linguagem significativa que atenda de fato às exigências impostas socialmente.

Ao defendermos que a obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental não representa um modo de resolver o problema do analfabetismo e do fracasso escolar histórico do Brasil, acreditamos, no entanto, que possa contribuir com um conjunto de outras ações de cunho político e pedagógico para reverter esse quadro.

Sendo assim, a próxima sessão deste capítulo, tratará mais especificamente das orientações oficiais para a entrada da criança de seis anos na escola. A análise se restringirá aos documentos produzidos pelo MEC, documentos nos quais os

conteúdos trazidos são dirigidos aos gestores e aos professores das escolas públicas e particulares: (i) *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais* (2004), (ii) *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006) e (iii) *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* (2009).

O objetivo dessa análise está em demonstrar, em linhas gerais, as questões mais específicas de como os documentos oficiais têm orientado os professores das crianças de seis anos sobre o processo de apropriação da escrita mediante a participação infantil, o lugar da infância e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

2.1 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A ALFABETIZAÇÃO NO DISCURSO SOCIAL

Como já afirmado, a ampliação da escolarização para todas as crianças com seis anos de idade representa uma conquista significativa, afinal a democratização do acesso também indica a elevação da qualidade, porque efetiva um direito subjetivo de todos os cidadãos e cidadãs – o direito à educação. Consideramos, ainda, que, para que seja efetivado o cumprimento desse direito, de fato se faz necessário que o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esteja vinculado a uma concepção de que, para além do acesso, seja garantido o aprendizado com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração as necessidades das crianças.

Partimos da ideia inicial de que as concepções sobre a criança e sobre como vivenciam sua infância atravessam as reformas educacionais, mas também as práticas pedagógicas desenvolvidas com os grupos infantis, repercutindo diretamente na trajetória de vida dos professores e dos alunos que vivem, atualmente, os desafios da ampliação da escolarização obrigatória no Brasil.

Mediante esse contexto, faz-se necessário compreender o ideário oficial acerca de criança e de infância em que a Lei Federal nº11274/2006 foi embasada para orientar o processo de ensino da linguagem e, para além disso, há ainda a necessidade de conhecer como essas práticas vêm ocorrendo no chão da escola (se é que ocorrem), assuntos que abordaremos mais à frente, no quarto capítulo deste trabalho.

Em síntese, podemos afirmar que as proposições dos documentos oficiais do MEC evidenciam que o aumento da escolaridade trará benefícios para a criança, tal como afirma o texto publicado por Brasil (2009, p.05) a seguir:

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são: a) melhorar as condições de equidade e de qualidade na Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade, c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Nesse sentido, buscaremos demonstrar, nos limites desta análise, como o documento oficial tem orientado o trabalho pedagógico considerando a criança, a infância e a alfabetização.

2.1.1 Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais*, publicado dois anos antes da Lei Federal nº11274/2006, mais especificamente no ano de 2004, foi produzido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), no Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e na Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF).

De acordo com o citado documento oficial de 2004, o programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos” realizou, em fevereiro de 2004, sete encontros regionais com os diversos sistemas de ensino, encontros nos quais foram levantadas e discutidas várias questões com os gestores presentes, cujos diálogos geraram o conteúdo do documento orientador.

Por meio do documento orientador (2004), o MEC, ao colocar-se como indutor de políticas educacionais, desenvolve uma metodologia de trabalho de articulação com os sistemas de ensino e com as diversas entidades voltadas para a questão educacional. O MEC se assumiu como indutor dessas políticas com o argumento de que o exercício da gestão democrática foi apresentado como princípio para a

construção das políticas públicas em conjunto com os atores sociais nelas envolvidos.

Com relação às principais orientações acerca do processo de ensino da linguagem, pudemos observar que, de acordo com o documento orientador de 2004, é necessário ter cuidado com a sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade e que isso implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas, remetendo ao fato de que as orientações pedagógicas deverão estar atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado. Veja-se o que consta do texto publicado por Brasil (2004, p.18):

[...] com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

Nesse mesmo documento ainda se ressalta a ideia sobre a necessidade de respeitar as características infantis dessa faixa etária e que, embora o trabalho pedagógico, não deva estar exclusivamente voltado para o processo de alfabetização, reforça que as crianças já podem ser alfabetizadas nessa idade conforme Brasil (2004, p. 21):

O fato de as crianças serem alfabetizadas formalmente a partir dos seis anos não constitui uma novidade no meio educacional brasileiro. Sabemos que um grande número de crianças das camadas populares que têm experiências relacionadas à alfabetização na instituição de educação infantil, ou mesmo em casa, demonstra condições cognitivas necessárias a este aprendizado.

No decorrer da leitura deste documento, embora reconheça a importância de ensinar as várias áreas do conhecimento e a necessidade de se trabalhar com outras linguagens, observamos que o processo de alfabetização é fortemente evidenciado por meio de argumentos que vão justificando como deve ser realizado o trabalho de alfabetização, conforme o fragmento apresentado por Brasil (2004, p.13):

[...] somente possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem e que, não sendo um objeto de uso meramente escolar, as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos.

Em outro fragmento encontramos publicado por Brasil (2004, p. 16) que “[...] é necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação”

Esse mesmo documento chama a atenção para o fato de que a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas, sim, deve ser uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores, para que elas, “[...] gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita” (BRASIL, 2004, p. 18).

É importante destacar que, ao analisarmos o conteúdo do documento, embora tenhamos percebido a defesa da tese em prol de um trabalho voltado para atender as necessidades da infância, como brincar, por exemplo, pudemos observar a demasiada atenção dada ao fato de se iniciar um trabalho voltado para o processo de alfabetização.

Em síntese, o documento, cujo conteúdo é voltado para gestores das escolas brasileiras, revela que a ampliação da escolaridade obrigatória se concretiza como uma forma de intensificar o amplo projeto de reestruturação de todo o sistema de ensino nacional, com o argumento de que essa modificação possibilitará (se o professor fizer um trabalho adequado) reverter o fracasso e a exclusão escolar retratados pelo analfabetismo.

2.1.2 Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano é fundamental

Em 2006 é publicado o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano é fundamental* e, com relação às orientações pedagógicas oficiais, observamos a

existência do reconhecimento da infância enquanto um período a ser considerado por meio da defesa do argumento de que deve ser o eixo primordial para a compreensão da ampliação do Ensino Fundamental. Conforme o texto de Brasil (2006, p.09): “[...] consideramos a infância como eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino”

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006) é constituído por nove capítulos que têm como foco principal fortalecer o debate com os profissionais da educação, principalmente os professores, acerca da entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Participaram do documento, por meio de uma série de artigos, pesquisadores brasileiros renomados no campo dos estudos da infância, como Kramer, Borba, Corsino, Goulart, Moraes (para citar alguns).

No artigo “A infância e a sua singularidade”, Kramer (2006, p. 15), por exemplo, afirma que:

[...] crianças são sujeitos sociais e históricos marcados, portanto, pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança)”.

O documento citado manifesta a necessidade de se considerar que as crianças, ao adentrarem os espaços educacionais, carregam saberes e experiências próprias. Conforme publicado por Brasil (2006, p.09) : “[...] optamos por enfatizar a infância das crianças de seis a dez anos partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância”

Além disso, os artigos deste documento, dos pesquisadores referidos e de outros, apresentam uma proposta para a realização de um trabalho pedagógico. A proposta consiste em incluir, no ensino desse novo grupo etário, o respeito às necessidades da infância e às diversidades de linguagens presentes em nossa cultura.

É importante considerar que os argumentos trazidos nos textos que compõem o documento orientador fazem parte de um contexto de pesquisas brasileiras

produzidas sobre criança e infância. Esse âmbito de pesquisa tem, nas últimas décadas, demonstrado um grande esforço para consolidar uma concepção de criança como um sujeito individual e social, produto e produtora da cultura e da história, mas, sobretudo, como sujeito de direitos. Conforme apontado por Kramer (2002, p.43):

Temos feito no Brasil, nos últimos vinte anos, um esforço para consolidar uma visão de criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas.

Considerar a criança como um sujeito pleno de direitos, com características específicas, que desempenha um papel ativo no seu processo de socialização e que, pelas interações sociais, compreende o mundo que a circunda, implica no reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica e na, conforme Sarmento e Pinto (1997, p.20), “[...] constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”

Por compreendermos que cada criança e a maneira como vivencia sua infância é uma construção social, sua educação sempre está vinculada aos contextos históricos, territoriais e sociais, variando conforme a cultura, o gênero e condições de origem socioeconômicas. Corroborando o argumento, Arce e Jacomeli (2012, p.10) afirmam que “[...] o sentimento pela criança e pela infância é parte do conjunto das relações sociais, ou seja, é parte de uma totalidade e, conseqüentemente, não permanece alheio às contradições presentes em uma determinada sociedade”.

Destacamos que nos estudos do pesquisador francês Philippe Ariés, em especial, na sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada na década de 1960, a defesa da ideia de que a infância foi sendo historicamente construída e que as crianças, por muito tempo, ocuparam diferentes papéis sociais coadunando com o período histórico, a cultura e a situação econômica a que pertenciam, levando a afirmar que o termo infância é utilizado como uma categoria integrada na sociedade e construída comparativamente com outras estruturas sociais.

A criança, como sujeito social, ocupa o tempo e o espaço na sociedade de acordo com a forma da organização social. Não existe, portanto, uma infância linear

e universal, pois, dependendo da classe social em que ela está inserida, desempenha um determinado papel, usufruindo ou não de sua condição de infante.

Pode-se afirmar, desse modo, que a criança não se manifesta meramente em seus fatores biológicos para determinar as progressões no aprendizado e que a infância não é um estágio do desenvolvimento, mas uma construção histórica e, antes de tudo, é uma condição social, ou seja, ela ocupará determinado espaço ou papel de acordo com o que for atribuído a ela.

Os termos infância e criança merecem ser explicitados devido à distinção que pesquisadores do assunto ressaltam. Por *infância* compreende-se um período específico vivido pelos homens em que ocorre a apropriação individual de um sistema de comunicação coletivo de signos e sinais, e *criança*, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica¹⁹ referenciada ao indivíduo, ou seja, enquanto a infância representa uma condição social das crianças, a criança é o sujeito real que vive essa fase da vida e possui características psicobiológicas individuais.

Rocha (2008, p.234) sintetiza essa ideia ao afirmar que:

[...] as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social ou cultural. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de se constituir num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próximos de cada contexto. A infância como categoria social não é única e estável; sofre permanentes mudanças relacionadas com a inserção concreta da criança na história e no meio social. Esse processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e nas ideias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a inserção de novos sujeitos.

Diante desses contextos, concebemos a infância como um período da vida em que não há necessidade ainda de se preocupar em prover a sua existência, nem um período útil de preparação para a vida produtiva. É, principalmente, um período em que a criança deve poder brincar, vivenciar o faz de conta como experiência de cultura, aguçar os aspectos imaginativos, levantar hipóteses e aprender com o

¹⁹ Refere-se ao envolvimento dos aspectos ou fenômenos psíquicos e biológicos da constituição humana.

mundo à sua volta, reconhecê-lo, participar e ocupar o lugar que vive, tendo a sua existência valorizada, reconhecida, ouvida e, principalmente, levada a sério.

Compartilhamos com Malaguzzi citado por Edwards (1999, p.25) entendimento de que a “[...] criança é rica em potencial, forte, poderosa e competente [...] recebe uma centena de linguagens e nasce com muitas possibilidades, expressões e potencialidades que estimulam umas as outras”.

Concordamos com essa concepção de criança, que, por sua vez, está de acordo também com Souza (2007, p.07). Para ela, a criança é:

[...] 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.

Faz-se necessário, concordando com Dahlberg, Moss e Pence (2007), conceber a criança como uma criança rica de cultura, pois uma criança rica produz outras riquezas. Para a construção de uma criança “rica”, o processo de aprendizagem não é concebido como algo individual, mas como fruto de produção coletiva e comunicativa, pois, de acordo com esses autores (2007, p.72):

[...] a aprendizagem não é a transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduz passivo, uma criança pobre que aguarda esperançosa a receita de todo o seu conhecimento e enriquecimento do adulto.

Nesse sentido, defendemos que a proposta pedagógica precisa assegurar as vivências necessárias à infância, explorando o que melhor as crianças são capazes de realizar em cada idade, garantindo que esse período não seja encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas dos anos seguintes ou por práticas que reduzam o trabalho das crianças no esforço físico de apenas ler, colorir e desenhar, mas, antes, que atuem nos processos de apropriação de conhecimentos.

No documento orientador *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006), as autoras Borba e Goulart (2006, p.47), no texto “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, expõem que “[...] a dança, o teatro, a literatura, as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo”.

Compartilhamos com as autoras Borba e Goulart (2006, p.47) essa ideia e, ainda, quando afirmam que é nesses diferentes domínios de significados que se constituem “[...] espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão”.

Ao buscar responder ao questionamento sobre que sentidos as crianças estão atribuindo à linguagem escrita, e por acreditar que aprender é atribuir sentido ao que se aprende, perguntamos se, para além da escrita, são trabalhadas outras linguagens: – Será que as crianças pintam, colorem, modelam, esculpem e desenharam? – Será que a escola possibilita a expressão por meio de outras linguagens?

Acreditamos que o ensino das escolas deve ser organizado de modo que as crianças tenham a oportunidade de interagirem entre seus pares, com crianças de diferentes idades, aprendendo a se respeitarem, a serem solidários, a compartilharem, a viver com o outro! Tarefa complexa, mas fundamental para o universo infantil.

Por convivermos em uma sociedade grafocêntrica, na qual se veiculam diversos portadores de textos, a criança passa a construir outras formas de representação, como o desenho, por exemplo. É por meio dos desenhos e, posteriormente, por meio da escrita, que a criança expressa o modo como percebe e compreende o mundo circundante.

A imaginação criadora, nesse contexto, é potencializada na criança na medida em que lhe são criadas oportunidades de se expressar por meio de rabiscos, desenhos, pinturas, colagens e pelo contato com diferentes produções artísticas. Assim, o ato de desenhar é uma atividade simbólica e, como tal, a criança opera

com signos culturais motivados, repletos de sentidos, os quais estão relacionados diretamente com o desenvolvimento cultural da criança.

Nesse contexto, defende-se que a constituição do desenho e suas possíveis relações entre conhecimento, realidade e imaginação representam uma manifestação semiótica que evolui em conjunto com o desenvolvimento da cognição da criança, permitindo a expressão particular, fruto dos elementos constituídos dos contextos sociais, culturais e históricos. Os desenhos expressam conceitos construídos com relação a determinados objetos, pessoas, experiências, podendo fornecer “pistas” dos sentidos que as crianças atribuem às situações, experiências e conhecimentos.

Ressalva-se que o desenvolvimento da oralidade assume demasiada importância nesse processo, sendo correto afirmar que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica constituída pelo desenho. Sendo essa forma de registro imbricada e permeada de sentidos atribuídos por aquele que produz, não há outro caminho para o desvelamento desses significados que não seja pelo diálogo. Trata-se de diálogo a ser estabelecido entre aquele que produz o desenho e aquele que intenciona interpretá-lo. No caso, quem intenciona interpretar é o professor ou o pesquisador e só teremos acesso a significações se a escuta se fizer presente. Perguntamo-nos, então: – Em quais momentos e em quais circunstâncias são propostos os desenhos para as crianças que adentram o Ensino Fundamental? – Como os espaços têm sido planejados para desenvolver um ambiente de aprendizado por meio de diferentes linguagens? Diante disso, porém, qual é a diferença entre espaço e ambiente, já que esses dois termos são utilizados de maneira equivalente no momento de se fazer referência aos espaços das salas de aula?

Zabalza (1998, p. 232) discorre sobre o termo *espaço* e se refere “[...] ao espaço físico, ou seja, aos locais para atividade, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Já o termo *ambiente* representa o “[...] conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre criança e adultos, entre criança e sociedade em seu conjunto)”

Ao partimos do entendimento de que as crianças aprendem na interação com seus pares, é fundamental levar em consideração o planejamento de um espaço que

contemple essa premissa. É permitindo que ela conviva com grupos diversos que a criança assume diferentes papéis sociais. É por meio do incentivo ao faz de conta, vivenciando a brincadeira como experiência de cultura, que a criança exercita a sua capacidade de compreensão e de produção de conhecimento. Então, o que se requer é um espaço intencionalmente organizado, de modo que se desenvolva um ambiente rico de interações para as crianças.

A pesquisadora Maria da Graça Souza Horn, que se dedica aos estudos da organização dos espaços na Educação Infantil, defende que o papel do professor, como um mediador, deve provocar avanços no desenvolvimento infantil e que a organização dos espaços se torna fundamental para isso. Essa intervenção, de acordo com Horn (2004, p.20),

[...] dependerá do modo como o professor, o parceiro mais experiente, organiza, por exemplo, jogos e materiais relacionados aos mais diferentes campos do conhecimento (linguagens, matemática, ciências, artes) que, em tal estágio de desenvolvimento das crianças, serão os mais adequados e de modo como organiza cantos, recantos da sala de aula, como bibliotecas, casa de boneca, recanto de fantasias, das construções, os quais permitirão enredos com participação em duplas, trios ou grupos maiores de crianças.

Sabemos, segundo consta em pesquisas brasileiras, que os espaços são organizados com poucos materiais, com poucos brinquedos e com decorações feitas pelas professoras²⁰ e não pelas próprias crianças. Além de ser pouco em quantidade, também não são convidativos. Na maioria das escolas, os brinquedos, por exemplo, são adquiridos com recursos das próprias professoras ou trazidos pelos alunos.

Em relação aos espaços, o documento orientador *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006) traz ainda o texto “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”, da pesquisadora Corsino, que apresenta uma reflexão acerca da importância de um planejamento cuidadoso que possa assegurar, a todas as crianças, o seu desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento. Corsino (2006, p.67) defende

²⁰ Optamos, nesta dissertação, em lugar do masculino genérico, usar o feminino para designar as professoras, por constituírem a maioria das profissionais que atuam nessa etapa de ensino.

que “[...] as condições do espaço, organização dos recursos, diversidade de ambientes internos e em espaços livres, limpeza, segurança, etc., são fundamentais, mas são as interações que qualificam este espaço”

Consideramos que os espaços disponibilizados para as atividades precisam ser compreendidos como espaços sociais de vivência da infância, cabendo as professoras a organização e a distribuição do tempo, mediando as relações com as crianças de modo que sejam instigadas na busca constante de novos conhecimentos. Então logo se põe a questão: – Como esses espaços estão sendo planejados para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental?

As instituições escolares, atualmente, são idealizadas como um lugar de transmissão da cultura para um sujeito que está inserido na sociedade e em processo de transição. O mundo da cultura, por ser eminentemente humano e, portanto, social, é constituído, além dos costumes e dos valores, por múltiplas linguagens existentes, como a escrita, a arte, a música, os materiais, os instrumentos, as técnicas, entre outros. Logo, a passagem pelas instituições formais serve para que esses produtos de cultura sejam apropriados.

Defendemos, então, que o espaço deve conter instrumentos culturais sofisticados para que as crianças os possam utilizar como ferramentas de apropriação da escrita e desenvolvimento do pensamento, tais como computadores com *softwares* educativos, internet, lupas, microscópios, lunetas, jogos, brinquedos, peças de montar, tintas, livros de literatura infantil, revistas, jornais, enciclopédias, papéis diversificados, para citar alguns, suficientes e acessíveis para todas as crianças, de modo que seja possível, nesse espaço, o estabelecimento de relações para a constituição de um ambiente rico, produtivo e que favoreça interações qualitativas.

Ao compararmos a situação das escolas públicas brasileiras, esses materiais elencados podem até parecer quase que um desejo utópico a ser conquistado, no entanto acreditamos que se faz necessário disponibilizar um espaço que possibilite o acesso e a participação das crianças na cultura escrita. Alcançar essa meta é um desafio, mas possível de ser conquistada.

No documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano é fundamental*, o letramento é proposto como um elemento norteador para o trabalho pedagógico na alfabetização.

Isso significa que se deve superar a compreensão da linguagem escrita como mera representação da linguagem oral, interpretada e apresentada aos alunos como um processo sistematizado e mecânico de codificação e decodificação dos signos linguísticos. Essa superação permite permitir ao estudante que se aproprie das características e das finalidades dos gêneros discursivos escritos que circulam socialmente

Embora a defesa pela necessidade de se ensinar a ler e escrever por meio de práticas que promovam o letramento permeie todos os documentos promotores das orientações oficiais no contexto da ampliação do Ensino Fundamental, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano é fundamental*, mais especificamente no texto de Goulart (2006) intitulado “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”, expõe que a sala de aula tem que ser um espaço onde circulem e sejam trabalhados textos da sociedade letrada, isso quer dizer, textos práticos, textos científicos, textos literários, textos de todos os tipos que possam ser não só lidos e escritos, mas, principalmente, discutidos.

Nesse texto, Goulart (2006) aponta como práticas promotoras de letramento situações de ensino que possibilitem às crianças perceberem as manifestações das variações dialetais da língua oral por meio de seus registros escritos espontâneos, pois essas práticas, ao permitirem a livre escrita, os erros de oralidade aparecerão e então serão a base de discussão entre professores e alunos. Diante dessa afirmação nos ocorre a seguinte interrogação: – Como as questões dialetais estão sendo trabalhadas nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, sobretudo, por considerar que estamos situados em um contexto fronteiriço?

É importante considerar que, no âmbito da alfabetização, o termo letramento aparece como uma necessidade de caracterizar e diferenciar os estágios e os usos da apropriação da linguagem (oral /escrita) na sociedade. Sendo assim, o alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever, diferentemente do “letrado”, que, além de ler e escrever, faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, responde às exigências sociais de leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente. Com relação a esse aspecto, Brotto (2008, p.01) esclarece:

[...] nesse âmbito, o termo tem sido utilizado largamente para designar a participação de sujeitos alfabetizados, mas não letrados, em sociedade. Alfabetizados por se tratarem 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 conseqüente da leitura e da escrita – isso é o letramento.

Os textos orais ou escritos se caracterizam segundo a natureza da situação de interação em que são produzidas, suas finalidades, suas funções, constituindo diferentes gêneros. Conforme Bakhtin (2011, p. 279), “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Nesse sentido, conforme Goulart (2006, p.92), “[...] todo professor é um professor de linguagem”, na medida em que ocorrem as manifestações e as mediações que estabelecemos com os alunos. Deste modo, exteriorizam-se as concepções de mundo, que, para serem promotoras de letramento o trabalho pedagógico, deve materializar-se em práticas de produção de textos espontâneos e direcionados, em leituras de gêneros que circulam socialmente, evidenciando os seus autores e o momento histórico em que foram produzidos, etc.

Para Goulart (2006), a sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores e, portanto, de muitas leituras adentrando todas as áreas do conhecimento (história, geografia, ciências, matemática, etc.) desde o início do processo de alfabetização.

Outro ponto que destacamos são as brincadeiras. É por meio de brincadeiras que as crianças compartilham e produzem sentidos e significados para o mundo ao seu redor. Este destaque corrobora posicionamento de Borba (2009, p.70), que acrescenta que, ao

[...] brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e sua relação com o mundo e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida.

O brincar é, portanto, uma experiência de cultura, experiência por meio da qual os valores, as habilidades, os conhecimentos e as formas de participação social

são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças. No documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006), a mesma pesquisadora citada acima, Ângela Meyer Borba, defende que a brincadeira é uma palavra estreitamente ligada à infância e às crianças e ressalta a função humanizadora do brincar e do dialogar.

Borba (2006) chama atenção para o fato de que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, pois há de ser ensinado. A criança aprende a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura e que esse ato requer aprendizado. Em relação às crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, então, cabe questionar: – O que dizem acerca do brincar na escola? – Como brincam? –Quais materiais e espaços são destinados para a brincadeira?

Consideramos importante ressaltar que, ao lado do brincar, torna-se necessário refletir acerca das transformações que vêm ocorrendo em relação às diferentes representações sociais da infância. É importante considerar que essas noções foram se constituindo e se configurando em consonância com o contexto sociocultural, político e econômico vigente em determinadas sociedades, ou seja, da concepção de infância emerge, necessariamente, a forma de se pensar o brincar e o papel por ele ocupado no desenvolvimento infantil.

Diante do que foi exposto, o MEC (2006), por meio dos autores supracitados, aponta que, a partir do ponto de vista da legalidade, é preciso assegurar os direitos sociais e que o trabalho pedagógico precisa levar em consideração as singularidades da infância, o direito à brincadeira, sobretudo nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa da escolarização considerada como o ciclo da infância.

O ciclo da infância é uma denominação apresentada pelo governo federal para se referir aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme apresentado pelo Parecer nº 4/2008–CNE/CEB, por Brasil (2008, p. 02) “O antigo terceiro período da pré-escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que podemos denominar de ‘ciclo da infância’”.

Por meio da leitura do documento oficial *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006) foi possível

refletir sobre importantes questões, entre elas, as discussões em torno da alfabetização e do letramento, a importância que precisa ser dada à infância, não apenas uma etapa cronológica, mas condição social e histórica, o entendimento da criança como sujeito social e portador de direitos, a ênfase na valorização da escola como espaço privilegiado de aprendizado, a necessidade de os professores assumirem o papel de mediadores do conhecimento, o entendimento de que a brincadeira é condição fundamental para o aprendizado e, ainda, o enfoque na importância da escrita como elemento constituinte da formação humana e, portanto, imprescindível.

2.1.3 A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos

Em 2009 houve a publicação de outro documento oficial intitulado *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* (2009), cujo conteúdo é dirigido especificamente para professores das escolas públicas e privadas. As orientações tratam do trabalho pedagógico a ser realizado com a linguagem escrita em turmas de crianças com seis anos de idade.

O referido documento integra um conjunto de orientações para a implantação da política do Ensino Fundamental de nove anos referendado pelo MEC, juntamente com a Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica e Coordenação Geral do Ensino Fundamental em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E podemos afirmar que, do mesmo modo que o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006) apresenta um conjunto de textos que constitui um *corpus* teórico sobre a infância e a linguagem com um conteúdo significativo, produzido por um grupo de pesquisadores brasileiros. O documento *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* (2009) também expressa, de forma conjunta, orientações pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho escolar.

Durante a análise do conteúdo expresso no documento orientador *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* (2009),

percebemos que os três capítulos²¹ escritos pelas autoras Mônica Correia Baptista, Sara Mourão Monteiro e Francisca Izabel Pereira Maciel, estão focados em demonstrar exercícios e técnicas de ensino voltadas para o processo de apropriação da escrita embasados em práticas que podem ser promotoras do letramento.

Desse modo, o discurso oficial afirma que esse foco no processo de aquisição da escrita é condição fundamental para a garantia do direito das crianças à educação, bem como afirma que é no âmbito das suas práticas pedagógicas que uma instituição educativa se torna, ela mesma, expressão desse direito ou não.

Conforme consta no referido em Brasil (2010, p.07):

Para que esse direito se cumpra [educação], portanto, e para que se configure como promotor de novos direitos, o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nelas devem consolidar-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos.

As autoras se referem ao importante papel da escola para a formação do ser humano e ressaltam que, nessa publicação, sem ignorar a relevância das demais dimensões, discutirão uma delas – a aquisição da escrita –, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação.

A apropriação da linguagem escrita é defendida como conquista desse direito das crianças, mas Maciel, Baptista, Monteiro (2010, p.07) explicam que “[...] o desenvolvimento da linguagem escrita não se restringe à elaboração de atividades dirigidas aos alunos. Exige isto sim, a superação da fragmentação dessas atividades de ensino em sala de aula”. Conforme o argumento das autoras (2010, p.07), a superação da fragmentação dessas atividades de ensino é importante para:

[...] assegurar aos aprendizes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, é fundamental, dentre outros aspectos, que a ação

²¹ Capítulo 1: Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos; Capítulo 2: Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças com seis anos e Capítulo 3: Um diálogo com práticas de alfabetização e letramento com crianças de seis anos.

educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola.

Nesta direção, os textos apresentados no documento *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* (2010) são fundamentalmente relativos aos processos de aprendizagem da linguagem escrita pela criança. As autoras procuram apresentar o papel da escola, as concepções de alfabetização/letramento, a importância da leitura, da produção do desenho, a escrita como linguagem e função social, além das justificativas políticas para a implantação da obrigatoriedade dos nove anos escolares, enfatizando os aspectos didático-metodológicos.

Como pudemos perceber, logo no início do texto, no capítulo 1, intitulado “Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”, escrito por Baptista (2010, p. 14), há uma reflexão acerca do desenvolvimento infantil e da aprendizagem da linguagem escrita voltados para as crianças menores de sete anos e, ao enfatizar os objetivos que o capítulo pretende atingir, faz referência à questão da linguagem escrita e ao conceito de infância, conforme exposto a seguir:

[...] coerentes com a noção de infância como uma construção social, discutiremos como a criança se relaciona com essa ‘sociedade mediatizada pela escrita’ e como, ao fazê-lo, ressignifica essa sociedade e esse objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que é por eles ressignificada [...] após essa discussão acerca dos significados que a aquisição do sistema de escrita adquire tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que dele se apropria, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica.

Na sequência, Baptista (2010) expõe a importância da contribuição da Sociologia, da História e da Antropologia como campos da ciência que vêm

investigando a infância na condição de construção social e não como fase naturalmente estabelecida.

No documento oficial, Baptista (2010, p.18) apresenta o argumento de que a infância passa a ter importância no século XX, sobretudo a partir da obra *História Social da Criança e da Família*, de Ariès. De acordo com a autora:

Tendo como marco conceitual a obra 'História social da criança e da família' (ARIÈS, 1981), as pesquisas no campo da História, da Sociologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma 'pré' etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana.

A autora segue tecendo contribuições importantes a respeito de como se deve considerar a infância ao ensinar a linguagem escrita. Utiliza os escritos de Sarmiento e Pinto, de Gouveia, de Leontiev, de Vigotski, entre outros, como referencial teórico. De acordo com o proposto por Baptista (2010), a concepção de infância está relacionada a um grupo social e não à condição social. Ao que parece, a autora apresenta os termos infância e crianças como sinônimos.

Ressaltamos que as autoras Carvalho e Quinteiro (2010), numa publicação intitulada *O Brincar na Formação de Professores: uma proposta para defender a infância na escola*, de modo diferente de Baptista (2009), apontam que a infância é compreendida como uma condição social de ser criança. Nas palavras de Carvalho e Quinteiro (2010, p.01):

[...] a infância é compreendida como condição social de ser criança, que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não materiais de vida e de exigência, com especial atenção aos aspectos relacionados à recente condição social e política conquistada como "sujeito" de direitos.

No segundo subtítulo do primeiro capítulo desse documento orientador, intitulado “Infância e a aprendizagem da escola como prática sociocultural”, Baptista (2009), ao considerar a criança como membro efetivo da sociedade, aborda a importância da inserção da criança na cultura escrita e assinala que se faz necessário levar em conta a linguagem escrita como algo presente no cotidiano desses sujeitos. Conforme palavras da própria autora (2009, p.20) deve-se considerar, igualmente, a infância como,

[...] construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa mesma interação.

Concordamos com Baptista (2009) sobre o entendimento de que a participação da criança é fundamental, porém isso nos suscita uma interrogação inadiável: – Nesse documento e em todos os outros documentos orientadores que foram publicados a partir da entrada a criança de seis anos, como a participação da criança é evidenciada? Ou, perguntando de modo mais sucinta: – O que se compreende por participação da criança?

Ao analisar o restante do documento *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* (2010) com o intuito de encontrar as possibilidades de participação das crianças nos contextos escolares, uma vez que trata de orientações de cunho prático, pode-se perceber que essa participação se restringe a desenvolver atividades propostas pelas professoras. No primeiro capítulo, o texto foi dividido em partes para apresentar os temas: letramento; desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras; frases e textos em sala de aula; a aquisição do sistema de escrita; desenvolvimento da consciência fonológica; desenho e a brincadeira como formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Depois, já no terceiro capítulo desse documento de 2010, intitulado “Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos”, apresentam-se quatro temas escritos por autoras diferentes: Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância;

alfabetizar letramento: a partir da literatura infantil; o jogo linguístico: brincando com hipóteses das crianças; e a produção de textos e o desenho na sala de aula. Ao escrever sobre os temas demonstrados, Maciel, Baptista e Monteiro (2010, p.70) asseveram que:

Nossas expectativas é que essas práticas, bem como a discussão em torno de alguns aspectos que as caracterizam, promovam a reflexão acerca de outras práticas e, assim, construam possibilidades de uma intervenção pedagógica comprometida com a criança e com o seu direito à educação.

Os capítulos II e III do mencionado documento de 2010, embora tragam contribuições importantes voltadas para a apropriação da linguagem escrita, a discussão permanece na descrição de possibilidades de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar e, ainda que sejam contribuições relevantes e realmente necessárias, a participação da criança não é evidenciada.

A participação da criança em contextos escolarizados é por nós compreendida como a possibilidade de a criança informar, verbalizar, expressar de diferentes maneiras, opinar e tomar decisões, ouvir e, sobretudo, ser ouvida sobre os assuntos que lhe dizem respeito.

A defesa da participação infantil no contexto escolar não é um mero modismo, tampouco mais uma estratégia pedagógica. Entendemos que a participação da criança tem caráter político e pedagógico e revela o lugar social que atribuímos a ela.

Além disso, há se de evidenciar que essa participação está publicada em dois artigos da convenção sobre os direitos da criança realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) publicado em 1989, conforme fragmentos a seguir:

Art.12º 1 – Os Estados devem assegurar à criança, que é capaz de formular seus próprios pontos de vista, o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas em função da idade e da maturidade da criança. [...].

Art.13º 1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras,

de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança [...].

Concordamos com Quinteiro, Carvalho, e Serrão (2007, p.35) no texto “Infância na escola: a participação como princípio formativo”, no qual afirmam que atualmente essa participação da criança, em muitas vezes, limita-se ao “[...] ‘mexer-se com bons modos’ – levantar o dedo para perguntar, para ir ao banheiro, ir ao quadro, ajudar a professora, obedecer às regras, etc.” Diante desse fato, perguntamos: – Quando as crianças serão ouvidas e levadas a sério?

A crença de que as crianças, mesmo as bem pequenas, têm o que dizer e a defesa da proposta de ruptura com a lógica infantocentrista, uniformista e adultocentrista fez com que outros pesquisadores, como Carvalho (2009), Kramer (2002), Müller (2009), Cruz (2008), entre outros, fomentassem a realização de estudos focados na tese de que as crianças têm e podem atuar como informantes das especificidades de suas infâncias, assim contribuindo para com a compreensão de suas realidades.

Destaca-se que o adultocentrismo, segundo Delgado e Müller (2008, p. 155), referem-se àquelas “[...] memórias e lembranças que temos de nossas infâncias que impossibilitam de olhar as crianças no presente”. Já o infantocentrismo é a “[...] radicalidade que não permite vislumbrar que as crianças interagem com os adultos”. Ainda de acordo com as autoras, o uniformismo representa aqueles “[...] adultos que não consideram a diversidade dos grupos infantis”.

Quando tratamos da participação da criança, não estamos esquecendo a intencionalidade do processo educativo nem a importância do papel da professora, pois a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade, desde que seja a partir de um motivo que se satisfaz dentro da atividade que realiza.

Considera-se que o professor é o responsável pela orientação das atividades, ele sabendo que essas atividades somente se concretizam pela apropriação dos significados das ações pelas crianças. Assim, segundo Mello (2009, p.194), a:

[...] participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de

conhecimento –, seja através da escuta competente do profissional que educa e cuida dela.

Defende-se que crianças e professores podem caminhar juntos numa relação de parceria, de modo que ambas as partes possam participar do processo de aprendizado, afinal, as crianças constroem sua identidade em interlocução com os outros, com quem convivem, com quem experienciam vivências.

Faz-se oportuno destacar, contudo, que essa construção não é fruto de uma relação unívoca, mas, antes, de um processo dialético, no qual tanto a criança quanto as figuras significativas para ela têm espaço para expressar-se, remetendo a uma outra necessidade: a de escutar o que as crianças têm a dizer, em suas diversas expressividades, o que, por sua vez, requer uma mudança na postura de como concebemos a(s) criança(s), sua(s) infância(s) e a linguagem.

Todos os três documentos chamaram a atenção para a necessidade de se modificar a concepção de infância e de criança. Relatam que é preciso reconhecê-la como sujeito de direitos, autora e produtora de cultura, mas não encontramos como pode ser realmente praticada a sua participação.

É importante considerar que a construção de uma prática educativa deve ter a criança como eixo do processo significa levar em conta as diferentes dimensões de sua formação. De modo geral, nenhuma política educacional tem considerado o ponto de vista infantil. Para Arroyo (2008, p.125):

As crianças concretas não foram nem são sujeitos da gestação de seus lugares, de suas imagens e de suas verdades. São produto de processos de administração simbólica idealizada de fora. Com esta visão de infância foram construídas verdades históricas e imaginários sociais sobre ela. Foram contruídos saberes, instituições, didáticas, pedagogias, pedagogos e estratégias de gestação da infância.

Não se pode, no entanto, descontextualizar o momento histórico em que as orientações oficiais estão sendo publicados, pois a legislação para a ampliação da escolarização obrigatória buscou reorganizar o Ensino Fundamental em decorrência da necessidade de se superar o fracasso escolar, bem como os problemas apresentados com o processo de alfabetização na educação brasileira.

Kramer e Nunes (2007) nos alertam para a atenção de que necessita a incorporação das crianças de seis anos no Ensino Fundamental para que essa determinação alcance os objetivos esperados. A ampliação exige do sistema educacional ações políticas e administrativas consistentes com continuidade. De acordo com as autoras, (2007, p.51)

Se, por um lado, tal intenção pode significar um ganho para as crianças pelo acréscimo de mais um ano de escolaridade obrigatória, por outro, a falta de integração entre o administrativo e o pedagógico pode reforçar exclusões. [...] Também não podem ser negligenciados fatores pedagógicos que perpassam o acolhimento, com mudanças de concepções do próprio ensino fundamental, incorporação de novos conceitos, alterações no tempo de duração, substituição do sistema seriado de ciclos, reformulações nas avaliações do processo, entre outros, exigindo investimento na formação continuada em serviço de seus profissionais.

Diante do relatado, concordamos com Saviani (1994, p.20) no texto em que afirma que:

[...] nesta perspectiva, resulta perfeitamente compreensível que determinadas proclamações devam integrar os textos legais e, ao mesmo tempo, não sejam incorporadas na estrutura escolar. A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade, que produz uma a outra.

Além disso, os avanços legais não ocorrem de forma linear e, portanto, não se materializam ao mesmo tempo em práticas homogêneas. Ora, se o interesse é de fato resolver definitivamente os problemas brasileiros relacionados com o fracasso em ensinar a ler e escrever com propriedade, sem desconsiderar as necessidades infantis, acreditamos que não é somente o aumento do tempo de permanência na escola e a publicação de orientações (ainda muito que significativas) que efetivarão as mudanças tão almejadas, pois, ao publicar orientações e, ao mesmo tempo, não criar condições para que essas mudanças se efetivem, mesmo esperançosos de que apenas o esforço individual de cada professor é suficiente, estaremos correndo o risco de apenas antecipar o fracasso escolar.

Acreditamos que ouvir as crianças para compreendê-las e, sobretudo, compreender representa uma (diante de tantas) uma possibilidade de compreender

a sociedade, porque esta não é formada apenas por adultos, para os quais a expressão de ideias é valorizada, mas pelas crianças e pelos sentidos atribuídos por elas à realidade, pois, conforme apontado por Pinto e Sarmiento (2009, p.27):

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis nos respectivos mundos de vida, o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Nesse sentido, o descortinar da realidade social pelos “olhos” da criança exige uma postura metodológica, apoiada em instrumentos e em procedimentos de investigação, que faça emergir, no caso específico desta pesquisa, os sentidos produzidos pelas crianças em relação à linguagem escrita. Assim, a abordagem metodológica empreendida para a realização desta pesquisa é o tema do próximo capítulo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Na verdade o que queremos propor é a idéia que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona o seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la. (AMORIM, 2004, p. 26).

A produção do conhecimento científico, segundo Koche (1997, p. 29), é decorrente da necessidade dos homens em compreender a natureza e a sua própria realidade com o intuito de desvelar a “[...] cadeia de relações que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos, fatos ou fenômenos, captadas pela percepção sensorial e analisadas de forma superficial, subjetiva e crítica pelo senso comum”.

As ideias de Koche expressam que o problema da pesquisa ou do assunto a ser investigado não se encontra restrito à necessidade de solucionar os problemas de ordem prática da vida diária, mas do desejo de encontrar explicações sistemáticas, que possam ser testadas ou criticadas por meio de provas empíricas e da discussão intersubjetiva, e que permitam avançar além da experiência vivencial imediata.

Desse modo, para investigar os sentidos que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental têm atribuído à escrita, foi preciso considerar a necessidade de realizá-la à medida que esse fenômeno se desenvolvesse, ou seja, nas condições reais em que têm ocorrido. Diante desta realidade, perguntamo-nos: Como conciliar essas questões com os desafios da pesquisa com as crianças? – Como ouvir as crianças numa abordagem particular para compreender o coletivo - a totalidade? – Quais são os instrumentos que auxiliam o pesquisador quando se trata de envolver as crianças? – Como manter princípios éticos nessas pesquisas? – Que tipo de pesquisa atende às necessidades desta investigação?

Atualmente os estudos que tratam das crianças como sujeitos de pesquisa vêm conquistando espaço no campo científico com o propósito de conhecer mais sobre seus cotidianos, sobre suas vivências e sobre relações que se estabelecem, então revelando suas identidades, seus valores, culturas e saberes, partindo,

principalmente, de seus próprios relatos, de seu ponto de vista, de sua percepção.

Estudiosos como Kramer (2002), Filho e Prado (2011), Gouvêa (2008), Gobbi (2009), Oliveira-Formosinho (2008), Campos (2008), Leite (2008) e Cruz (2008) são alguns dos que têm se preocupado com essas temáticas.

Entretanto, de acordo com Gouvêa (2008), ainda existe uma carência de fontes, seja de relatos orais ou de artefatos, na escrita da história da infância e da criança, pois, diferentemente de outros sujeitos históricos que deixam registradas suas experiências coletivas, de acordo com a autora (2008, p.105), “[...] a criança não se fez propriamente autora da própria história, mas destinatária de discursos e práticas voltados à sua formação para a vida adulta”.

É fato que o que se conhece sobre as crianças, e suas infâncias, na maioria das pesquisas, é o que foi contado pelos adultos e não pelas crianças.

A própria palavra *infância*, no seu aspecto etimológico, é oriunda do latim *infantia* e significa “incapacidade de falar”. Considerava-se que a criança não teria condições de expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos, permanecendo no anonimato, ou seja, era negada a possibilidade de a criança falar de si mesma, sobre as suas expectativas, desejos, dramas e tensões vividos. Esse entendimento demonstra uma visão adultocentrada que, durante séculos, tem compreendido a criança como um ser imaturo, incapaz e inexperiente.

De qualquer forma, consideramos que a criança, de qualquer grupo social, desde muito cedo já vem construindo sua identidade, seus gostos, seus modos de ver o mundo e já é capaz de verbalizar (se é que o deseja) os sentidos que tem atribuído aos fatos que ocorrem em sua vida, pois já possui histórico de vida.

Além disso, concordamos com Oliveira-Formosinho (2008, p.27), ao expor que os projetos de investigação em que há o envolvimento de crianças na condição de sujeito, como autor da própria voz, acabam por constituir “[...] um meio significativo de reconhecimento do seu extenso e profundo conhecimento destas realidades que vivenciam e constituem-se como uma fonte estimulante para uma pedagogia transformativa”.

Para analisar o que sentem, pensam e dizem as crianças, no sentido de conhecê-las no seu cotidiano escolar e, sobretudo, que sentidos estão atribuindo à linguagem escrita, assunto que é objeto deste trabalho, exige-se, primeiramente, a adoção de uma metodologia apropriada, além de cuidados, que perpassam pelo

processo de produção, conforme assinalado por Campos (2008, p.38), e que devem ser levados em consideração, como:

1. A idade: crianças menores sentem dificuldades em se expressar oralmente, outras formas de expressão podem ser utilizadas, como jogos e desenhos; 2. O gênero: em muitas culturas, as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos; 3. O tempo: envolver as crianças na pesquisa requer tempo; ajudar as crianças a encontrar formas de se expressar é trabalhoso; 4. A escuta aos adultos próximos a elas: ao dar a palavra às crianças é preciso levar em conta também a escuta aos adultos próximos a elas, que podem se sentir excluídos e perceber esta situação como injusta; Também é preciso cuidado com os adultos que desejam se interpor entre os pesquisadores e as crianças.

Concordamos com Oliveira-Formosinho (2008) quanto ao entendimento de que a complexidade dessa abordagem não deve representar uma barreira, mas, antes, um motor de investimento no sentido de a participação da criança ser plenamente reconhecida, o que só poderá ser alcançado por meio da criação de oportunidade reais e efetivas.

A partir dos pressupostos teóricos já eleitos e considerando a complexidade de desenvolver pesquisas científicas com crianças, e os cuidados expostos, passaremos a uma breve caracterização do tipo de pesquisa, do campo, dos instrumentos metodológicos assumidos no que se refere à obtenção dos dados, bem como dos caminhos percorridos na presente investigação.

3.1 O TIPO DE PESQUISA ADOTADA

Optamos, nesta pesquisa, pela abordagem qualitativa, desenvolvida em duas etapas inter-relacionadas: (i) revisão bibliográfica e análise documental e (ii) a pesquisa de campo. Tendo havido esse desenvolvimento de etapas, destacamos que a ida a campo para o desenvolvimento da pesquisa empírica foi precedida pela realização de uma pesquisa bibliográfica abrangente e também pelo levantamento e análise de documentos que auxiliariam a abordagem do objeto de pesquisa.

Para atender às exigências do cumprimento da etapa teórica, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de característica exploratória, elegendo os principais autores que fundamentariam a análise da presente investigação. É importante destacar que

a análise documental, que foi também realizada anteriormente à entrada no campo, foi fundamental para buscar entender à totalidade possível dos elementos que constituíam a situação.

Quanto à pesquisa de campo em pesquisas qualitativas, Godoy (1995) expõe que há três tipos fundamentais de pesquisa de campo: (i) a pesquisa documental, (ii) o estudo de caso e (iii) a etnografia. Como o objeto de interesse se dava no cotidiano dos sujeitos, havia, portanto, a necessidade de estar com aqueles sujeitos no espaço escolar, acompanhando-os, entrevistando-os e, deste modo, a pesquisa de campo foi imprescindível para responder à questão norteadora da pesquisa.

A partir das peculiaridades do problema posto nesta investigação e levando em conta as categorias privilegiadas para estudá-lo, a opção metodológica ancorada na abordagem qualitativa foi necessária, pois, conforme estudos apontados por Walsh e Graue (2003, p.59), essa abordagem deve ser utilizada se o objetivo da investigação “[...] for compreender o significado que as crianças constroem nas suas ações situadas de todos os dias, isto é, ações situadas num contexto cultural”. Esse tipo de abordagem possibilita, desse modo, evidenciar que as ações e as relações em que os fenômenos são constituídos ocorrem a partir das relações históricas, políticas e econômicas vigentes.

A partir do referencial de Bogdan e Bicklen (1994, p.47-51), destacamos algumas características que alicerçam o caminho metodológico percorrido por esse tipo de pesquisa, a qualitativa, eleita para este estudo:

- na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente “natural”, constituindo o investigador, ele mesmo, o instrumento principal de coleta desses dados. O investigador frequenta os locais de estudo por se preocupar com o contexto e entender que as ações podem ser mais bem observadas no seu ambiente habitual de ocorrência;

- a investigação é descritiva – trata-se de uma descrição que leva em conta as minúcias que envolvem o objeto a ser descrito, considerando que nada é trivial e que tudo é potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo;

- o investigador interessa-se mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos. As estratégias qualitativas patenteiam o modo como as

expectativas se traduzem nas atividades, nos procedimentos e nas interações diárias, focando o modo como as definições se formam;

- o investigador tende a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhe dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando. Trata-se de uma maneira de demonstrar que não se sabe o suficiente para reconhecer todas as questões antes de efetuar a investigação;

- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O investigador está interessado no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, numa tentativa de apreender as diferentes perspectivas adequadamente; ele está a produzir, constantemente, uma espécie de diálogo com os sujeitos, pois lhe importa perceber aquilo que os sujeitos experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e o modo como eles mesmos estruturam o mundo social em que vivem

A opção pela abordagem qualitativa é decorrente da necessidade de se obter uma visão mais ampla do objeto a ser estudado, pois, concordando com Chizzotti (2000, p. 79), essa abordagem parte “[...] do fundamento de que há um relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Com relação às técnicas privilegiadas por pesquisas qualitativas, Chizzotti (2000, p. 85) afirma que produzem seus dados a partir da “[...] observação participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevistas não-diretivas, etc.”.

De acordo com o mesmo autor (2000, p.85), “[...] observando a vida cotidiana, ouvindo as narrativas, lembranças e biografia e analisando documentos, obtém-se um volume qualitativo de dados relevantes não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos”

A partir das ideias expressas, podemos afirmar que pesquisas que assumem uma abordagem qualitativa não são contruídas a partir do uso de técnicas metodológicas padronizadas, únicas e exclusivas, cabendo ao pesquisador adequar seu caminho a partir dos contextos com os sujeitos participantes que a investigação almeja descobrir.

Nessa perspectiva, é importante considerar que o conhecimento não se produz a partir de fatos isolados, pois o pesquisador e o pesquisado são partes

integrantes do processo de produção do conhecimento e interpretam os fenômenos e atribuem sentidos e significados. Conforme Chizzoti (2000, p. 79), “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Isso posto, logo se apresenta uma dúvida: – O que é, de fato, um contexto? Pesquisas tradicionais sobre crianças que não apresentam o contexto acabam por produzir registros parciais uma vez que não consideram os elementos impulsionadores e constituintes desses sentidos e modos de ver. De acordo com Graue e Walsh (2003, p.25), um contexto “[...] é opção de um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais”.

O contexto é, ainda, uma unidade de cultura onde se desenrola a atividade humana. Dessa forma, podemos afirmar que em um contexto local estão inseridos outros tantos contextos mais amplos, e, sucessivamente, inseridos uns nos outros.

No âmbito da nossa investigação, ao olharmos a competência da criança no seu contexto ou no contexto de produção e de apropriação do que a escola lhe disponibiliza, estamos buscando olhar caleidoscopicamente a criança e para o seu direito ou não de participar, olhando não só as possibilidades de demonstrar seus conhecimentos, seus modos de ver e de sentir, mas de conhecer os aspectos que estão produzindo as situações vividas.

3.2 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada com crianças de quatro turmas pertencentes a quatro diferentes escolas públicas municipais de Foz do Iguaçu.

O município de Foz do Iguaçu situa-se no extremo Oeste do Paraná, marcado pela trinacionalidade de suas fronteiras com Ciudad del Este, no Paraguai, e Puerto Iguazú, na Argentina. A área urbana, localizada no território entre as três cidades, é denominada como “Tríplice Fronteira” conforme representado pelo mapa²².

²² Disponível em: <<http://mapasblog.blogspot.com.br/2011/07/mapas-de-puerto-iguazu-argentina.html>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

Figura 1 - Mapa da fronteira Brasil, Paraguai e Argentina



Fonte: Site: <http://mapasblog.blogspot.com.br/2011/07/mapas-de-puerto-igua_zu-argentina.html>.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2007, Foz do Iguaçu possui uma população estimada em 311.336 habitantes, sendo a 4ª maior cidade do estado do Paraná no que se refere ao número populacional.

As atividades econômicas da cidade são principalmente geradas pelo turismo e pela produção de energia elétrica advinda da Hidrelétrica Binacional de Itaipu. De acordo com Ribeiro (2002, p. 19), a Usina de Itaipu é responsável pelo suprimento de energia de 31,6% das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil e por 24,5% do consumo total brasileiro – além do consumo do Paraguai.

A maior atração turística é o conjunto de quedas de águas do Parque Nacional do Iguaçu, considerado como patrimônio natural da humanidade, denominado Cataratas do Iguaçu.

Ciudad del Leste possui, aproximadamente, 332.000 habitantes, se caracteriza por ser uma cidade de zona franca de comércio. Muitos moradores de Foz do Iguaçu sobrevivem de atividades geradas por este comércio de mercadorias,

como: taxistas, motoboys, sacoleiros²³, “laranjas”²⁴, perueiros, contrabandistas, cigarreiros²⁵, pequenos comerciantes, vendedores e acompanhantes de turistas que circulam diariamente na Ponte da Amizade, que liga Foz do Iguaçu e Ciudad del Este.

No município de Puerto Iguazú, com 23.350 habitantes está situado na Província de Missões, na Argentina, a economia também é movimentada principalmente pelo turismo e pelo comércio, este sobretudo de queijos, vinhos, roupas e adereços em couro. Sua localização está a 18 km das cataratas e é o menor dentre os três municípios da Tríplice Fronteira.

Por conta dessas características locais, a população iguaçuense é constituída por relações estabelecidas com outras identidades socioculturais. Quando se trata de fronteira, de acordo com Santos e Silva (2011, p. 7), esta deve ser compreendida para além de um espaço geopolítico, mas pela manifestação local “[...] da convivência cotidiana de grupos sociais com diferentes identidades linguísticas e culturais”.

A constituição das identidades socioculturais próprias dessa região fronteira ficará mais evidente no momento em que expusermos os enunciados coletados nas entrevistas, pois muitas crianças entrevistadas haviam sido recebidas de escolas do Paraguai, outros eram filhos de trabalhadores da Ponte da Amizade ou do comércio no Paraguai.

Há que se destacar, também em relação aos impactos da tríplice fronteira na constituição dos sujeitos daquele local, e, sobretudo, em relação à sua vida escolar, que o bilinguismo português e espanhol é uma realidade presente em Foz do Iguaçu.

De acordo com o caderno estatístico do município de Foz do Iguaçu, produzido pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) e publicado em 2012, dos 311.336 habitantes, já citado, o número das

²³ Os sacoleiros são os trabalhadores que estabelecem as relações comerciais com os empresários que atuam no Paraguai e em vários pontos de distribuição por todo o território brasileiro, isto é, são os trabalhadores da ponte que atravessam e distribuem no Brasil as mercadorias disponibilizadas no mercado paraguaio que atuam para um patrão ou de forma autônoma.

²⁴ Segundo Cardin (2010), os “laranjas” são os trabalhadores contratados pelos sacoleiros para o transporte de mercadorias previamente determinadas em troca de um valor já definido.

²⁵ Os cigarreiros são trabalhadores que desempenham a função de comprar o cigarro no Paraguai e trazer contrabandeado ao Brasil.

crianças de 0 a 9 anos é de 30.621 (IPARDES, 2012, p. 14). Segundo o mesmo caderno, o município, no ano de 2011, apresentava um total de 2.934 servidores na rede municipal de ensino, total constituído de 1.212 professores, mais supervisores, diretores, estagiários e funcionários. Já no ano de 2012 esses números passam para 1.216 professores e 1.719 vínculos.

Além de 19.585 alunos matriculados no ensino regular, entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, a rede de ensino é composta por 105 estabelecimentos de ensino, entre Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) escolas e centros de convivência, estabelecimentos dos quais 52 são escolas municipais. A taxa de rendimento educacional voltada aos anos iniciais apresenta 97,2% de aprovação, contra apenas 2,8% de reprovação e nenhum abandono. São taxas calculadas pelo INEP.

Com relação às matrículas no Ensino Fundamental, o IPARDES (2012, p. 14) demonstra que 18.117 crianças estão matriculadas na rede estadual, 16.583 na rede municipal e apenas 6.452 na rede particular, ou seja, as crianças do município de Foz do Iguaçu, majoritariamente, estão sob responsabilidade do ensino público, razão pela qual optamos por realizar a pesquisa em escolas públicas.

Das 16.583 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o relatório municipal de matrículas referente ao mês de maio de 2012, havia 131 turmas de primeiro ano distribuídas em 51 escolas municipais, totalizando 3.031 crianças matriculadas nos turnos vespertino e matutino. (RELATÓRIO DE MATRÍCULAS 2012 – MÊS MAIO, 2012, p. 6).

Assim, se estamos tratando de 3.031 crianças que, em 2012, estavam no primeiro ano do Ensino Fundamental, mas, como pesquisar todas as turmas e entrevistar todas as crianças?

Ressaltamos que, no sentido da amplitude da pesquisa, não se considera a relação entre a quantidade (extensão geográfica) com qualidade. Consideramos que analisar parte de um determinado território, nesse caso quatro turmas de quatro escolas, localizadas em regiões diferentes (norte, sul, leste e oeste) do município de Foz do Iguaçu como critério de seleção, mantém uma relação dialética com o todo, demonstrando uma das faces que a complexidade do real social pode assumir, já que, conforme expõe Gil (2009, p.57):

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais, etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma.

Ao definirmos os critérios de escolha das escolas, solicitamos ao coordenador do setor responsável pelo Ensino Fundamental da SMED-FI, autorização para desenvolver a pesquisa nas escolas. Na ocasião, esclareceu-se, por documentos e declarações, acerca da pesquisa a ser desenvolvida com as crianças, os objetivos, a metodologia e os procedimentos que seriam adotados na investigação proposta.

Após a autorização do representante da SMED-FI, submeteu-se a intenção da pesquisa ao Comitê de Ética com Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UNIOESTE, cuja aprovação está sob o registro do CEP/SD: 89.234.

Com a aprovação do Comitê de Ética em mãos, buscou-se contato com os supervisores/e ou diretores de quatro escolas públicas do município de Foz do Iguaçu, mais especificamente uma escola para representar cada região da cidade.

É importante esclarecer que as escolas que abrigariam a pesquisa com os alunos de primeiro ano foram indicadas pela própria chefe de Departamento no Ensino Fundamental, mantendo-se o critério de escolha pela localização, isto é, uma escola para cada região de Foz do Iguaçu, conforme exposto na sequência.

3.3 AS ESCOLAS DA PESQUISA

Caberia, neste momento, a descrição das singularidades construídas a partir dos traços característicos das comunidades onde estão localizadas as quatro escolas escolhidas para a realização da pesquisa, que, na ocasião foram indicações da própria representante do departamento do Ensino Fundamental. Por razões éticas, no entanto, não se detalhará essas especificidades.

Além disso, outro fator determinante, no que se refere à opção por não apontar essas marcas próprias dos contextos escolares locais, é que, ao solicitar a autorização para SMED-FI, houve, por parte dos responsáveis, uma manifestação

incisiva sobre a necessidade de manter o anonimato das escolas. Inclusive foi solicitada menor descrição possível das escolas.

Diante desta preocupação, seguem apenas alguns dados quantitativos, coletados em 2012, para que o leitor possa distinguir as crianças de cada escola.

A escola A está localizada na região sul, em um dos bairros mais populosos do município de Foz do Iguaçu, composto majoritariamente de crianças advindas da classe menos favorecida economicamente. Na região há uma grande favela pela localização o tráfico de drogas é evidente na região. Atende a cerca de 830 crianças do pré-escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Entre as 830 crianças regularmente matriculadas, 133 estavam frequentando as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, distribuídas em 6 turmas nos períodos matutino e vespertino. Na turma indicada para a realização das entrevistas havia 27 alunos matriculados²⁶; destes, 25 alunos frequentavam as aulas, a quem entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo que, dessa turma conseguimos realizar 20 entrevistas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Dados quantitativos da escola A

DADOS QUANTITATIVOS DA ESCOLA A	
Matriculados na turma	27
Alunos presentes (entregue o termo)	25
Autorizados pelos pais	22
Não autorizados pelos pais	02
Não autorizados pelas crianças	02
Ausentes ou sem devolutiva do termo	01
Total de entrevistas realizadas	20

²⁶ No período de realização da entrevista na escola A, das 20 crianças participantes, havia 16 com 6 anos e 4 com 5 anos.

A escola B está localizada na região leste. A região leste de Foz do Iguaçu é constituída de pessoas de classe média-baixa e baixa. Também está situada em um dos mais populosos bairros do município e na ocasião atendia a 621 crianças do pré-escolar ao 5º ano. A escola oferta a educação de tempo de integral. Na ocasião da pesquisa havia 83 crianças matriculadas nos primeiros anos, distribuídas em 3 turmas.

A turma indicada para a realização das entrevistas contava com 24 alunos matriculados, mas, naquele período, havia 22 alunos que frequentavam as aulas. Realizamos entrevistas com 18 crianças²⁷, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Dados quantitativos da escola B

DADOS QUANTITATIVOS DA ESCOLA B	
Matriculados na turma	24
Alunos presentes (entregue o termo)	22
Autorizados pelos pais	18
Não autorizados pelos pais	03
Não autorizados pelas crianças	00
Ausentes ou sem devolutiva do termo	01
Total de entrevistas realizadas	18

A escola C está localizada a oeste, em um bairro de classe média-baixa. Em 2012 atendia a 247 crianças do pré-escolar ao 5º ano. Na escola havia 2 turmas de primeiro ano apenas, uma em cada período, totalizando 47 alunos. Na turma em que se realizou a pesquisa havia 22 crianças e realizamos 18²⁸ entrevistas, conforme o Quadro 3.

²⁷ No período de realização das entrevistas na escola B, das 18 crianças participantes, havia 16 com 6 anos e 2 com 5 anos.

²⁸ No período de realização das entrevistas na escola C, das 18 crianças participantes, havia 15 com 6 anos e 3 com 5 anos.

Quadro 3 - Dados quantitativos da escola C

DADOS QUANTITATIVOS DA ESCOLA C	
Matriculados na turma	22
Alunos presentes (entregue o termo)	21
Autorizados pelos pais	17
Não autorizados pelos pais	02
Não autorizados pelas crianças	00
Ausentes ou sem devolutiva do termo	02
Total de entrevistas realizadas	18

A escola D se localiza na região norte, que também está na parte central da cidade e atende a uma população de classe média, média-baixa e baixa. À época da pesquisa possuía apenas uma turma de primeiro ano, no período vespertino, com 16 crianças matriculadas. Conseguimos, nessa turma única, realizar 11²⁹ entrevistas, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Dados quantitativos da escola D

DADOS QUANTITATIVOS DA ESCOLA D	
Matriculados na turma	16
Alunos presentes (entregue o termo)	16
Autorizados pelos pais	12
Não autorizados pelos pais	03
Não autorizados pelas crianças	01
Ausentes ou sem devolutiva do termo	00
Total de entrevistas realizadas	11

²⁹ No período de realização da entrevista na escola D, das 11 crianças participantes, havia apenas uma com 5 anos.

Em relação aos aspectos quantitativos, acreditamos ter conseguido um número representativo de entrevistas nas escolas. Destacamos que das 67 crianças entrevistadas, haviam 57 crianças com 6 anos completos e 10 crianças com 5 anos a serem completados até o final do ano letivo em curso.

Seguimos agora com a descrição dos instrumentos utilizados para coletar os dados.

3.4 INSTRUMENTOS E DESENVOLVIMENTO DA COLETA DE DADOS

Com os estudos preliminares já realizados e a opção metodológica determinada, definimos, entre as técnicas de coleta de dados a serem utilizadas, aquelas que melhor pudessem atender ao estudo do objeto de pesquisa.

Foram utilizados dois principais instrumentos de coleta de dados: (i) entrevista semiestruturada e (iii) o desenho infantil.

De acordo com André (2005), a entrevista, assim como a observação, “[...] se impõe como uma das vias principais”, pois o que se “[...] objetiva é revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação” (ANDRÉ, 2005, p. 51). As entrevistas realizadas representaram, nesta pesquisa, um instrumento para a evocação das enunciações infantis.

Inicialmente, pelo tempo de que se dispunha para proceder às entrevistas, não desejávamos realizar um período de observação, no entanto, ao realizarmos uma pesquisa piloto³⁰ com o objetivo de testar o instrumento e perceber o tempo utilizado, além da melhor forma de se coletar os dados, de dirigir a entrevista, de perceber as crianças, constatamos a necessidade de permanecer nas escolas como observadoras. O que nos motivou a isso foi a convicção de que esse momento permitiria acompanhar o desenvolvimento das situações no contexto em que elas ocorrem, auxiliando na visualização, para além dos fatos, das relações entre os sujeitos participantes da pesquisa, visualização das relações que pode melhor permitir a compreensão do real.

³⁰ A pesquisa piloto foi realizada em maio de 2012, antes de submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética. Apesar de termos em mãos o consentimento das crianças, dos pais e da escola, os dados coletados neste piloto não foram utilizados na pesquisa.

O período de observação em cada sala de aula da turma eleita durava em torno de seis a oito dias úteis. Procurávamos permanecer o maior tempo possível com as crianças, acompanhando e participando das atividades, do lanche, do recreio, na hora da saída e das aulas específicas³¹. Assim, após permanecer três a quatro dias na sala de aula, realizamos o convite a todas as crianças para que participassem da pesquisa. Entregamos a elas, para que levassem aos pais, o convite juntamente com o impresso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³².

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por ser um documento de proteção legal e moral entre os pesquisador e sujeitos da pesquisa, foi elaborado para esclarecer e solicitar aos pais ou responsáveis à autorização das crianças sobre a possibilidade de entrevistá-las.

Para além da recolha do citado papel do Termo de Consentimento, desde o período inicial buscou-se esclarecer, para cada grupo de crianças investigadas, o motivo da nossa presença e o interesse em entrevistar as crianças. Explicávamos que a relação estabelecida pretendia ser uma relação esclarecida. Nessa perspectiva, verbalizamos às crianças os objetivos da pesquisa, possibilitando a manifestação do consentimento infantil e o direito de aceitar ou de negar a autorização, em participar, da investigação.

O período de permanência de dias antes de se iniciar a entrevista foi fundamental, uma vez que vários pais vieram à escola buscando esclarecimentos do que se tratava o documento enviado e a entrevista propriamente dita. Assim tivemos a oportunidade de explicar pessoalmente os objetivos e os procedimentos que seriam utilizados na pesquisa.

Após todo esse período de observação e esclarecimentos, iniciamos a realização das entrevistas com as crianças. Procurava-se ocupar, em média, um tempo de 30 a 50 minutos, embora muitas delas levassem até 60 minutos, ocasionando a necessidade de permanecer nas escolas por mais tempo. No total, ficamos entre 18 dias a 35 dias em cada escola.

Por se tratar de pesquisa que utiliza a entrevista como instrumento principal para a obtenção de dados do campo, além dos encaminhamentos éticos, tomamos

³¹ As disciplinas específicas referem-se a aulas ministradas por outros professores em um determinado tempo (50 minutos). Nas escolas do município de Foz do Iguaçu são ofertadas aulas de dicionário, de literatura, de informática e de jogos.

³² O modelo do termo de Consentimento Livre e Esclarecido está anexo a este trabalho.

alguns cuidados com relação ao papel do pesquisador. Sobre isso, Oliveira-Fomosinho (2008) afirma que, quando a pesquisa envolve crianças, geralmente se tende a cometer dois principais erros.

O primeiro erro está em achar que a criança é imatura e incapaz de pensar conceitualmente, restringindo a entrevista à formulação de questões simples, em que a criança mais parece estar respondendo a um interrogatório do que uma conversa propriamente dita. O entrevistador deve confiar na capacidade da criança, pois segundo Oliveira-Fomosinho (2008, p.21), a “[...] essência da entrevista adequada reside no deixar espaço para as crianças nos ensinarem aquilo que necessitamos saber, enquanto lhes colocamos questões que permitam incentivá-las a isso”

O segundo erro, comumente cometido pelo entrevistador, está em achar que as crianças percebem a entrevista da mesma maneira que os adultos. Na verdade, diferentemente dos adultos, as crianças podem perceber a entrevista como a procura de uma resposta correta, ou seja, uma resposta que venha a satisfazer o adulto, o qual já deve saber *a priori* a resposta da questão formulada.

Assim, portanto, o desafio do trabalho proposto neste estudo foi o de realizar uma pesquisa considerando a criança como ser ativo a partir de sua voz e de sua produção, estudando a sua rotina e cotidiano escolar. Entendemos que é por esse caminho que se pode viabilizar uma contribuição para o direcionamento ou redirecionamento do atendimento à infância nas escolas onde as crianças aprendem, se desenvolvem, convivem com seus pares e assim se humanizam.

Percebemos ainda que o investigador não é a única pessoa a tomar decisões, pois, conforme apontado por Graue e Walsh (2003, p.98) “[...] os participantes também tomam e retomam decisões na medida em que vão conhecendo melhor as situações e se apercebem de vantagens e dificuldades que no início não eram visíveis”.

Dada a preocupação em apresentar expressamente as falas sem expor as crianças, optou-se por eliminar, de antemão, a possibilidade de utilização de seus nomes ou de letras iniciais dos nomes, visto que alguns depoimentos podem ser interpretados como críticas às professoras e até mesmo às escolas.

Desse modo, as falas, assim como as escolas, foram identificadas por meio de códigos. Utilizou-se a letra C de criança, juntamente com o número da ordem das

entrevistas e as escolas que frequentavam, a idade e o ano da entrevista, de modo que, para a primeira criança entrevistada, por exemplo, criamos o código: **C1, escola A, 6 anos, 2012.**

Para a realização das entrevistas e a produção do desenho, buscávamos as crianças nas salas de aulas e levávamos a algum outro local disponibilizado pelas escolas, como na biblioteca, uma sala disponível ou laboratório de informática. Consultávamos novamente as crianças sobre o desejo de estar ali e oferecer dados que seriam gravados. O esclarecimento dos procedimentos tecendo explicações de como faríamos, do que trataríamos, foi uma opção importante, pois essa negociação do processo se tornou fundamental para a obtenção dos dados, inclusive com algumas crianças perguntando mais dados sobre a entrevista.

Um exemplo do que afirmamos ocorreu a partir da entrevista da C23, que, ao ser esclarecida sobre a obtenção e os usos dos dados, questionou-nos preocupada com o que as professoras iriam pensar de suas falas. O detalhe é que não havíamos iniciado as perguntas. A fala de C23 foi: “Ei, mas tá, daí depois que você escrever tudo no livro³³ e dar para as professoras, será que elas vão gostar?”(C23, escola B, 6 anos, 2012)

Questões como a de C23 permitem inferir que poderá haver críticas a serem manifestadas pelas professoras e que, dependendo do que o pesquisador responda ou dependendo de que transmita ou não segurança, a criança manifestará seus pensamentos sinceros ou aquilo que ela julga ser mais apropriado expor.

Este fato relatado permite esclarecer que não se pode esquecer que o pesquisador possui uma posição expressa pela sua condição social, pela sua formação, pela hierarquia e pela idade. Justamente essa condição social do adulto-que-entrevista-a-criança fica marcada nas relações com os sujeitos da pesquisa. Então, conforme Koller, citado por Sousa (2008, p. 193), “[...] a pesquisa não pode representar apenas um momento de coleta de dados, que beneficie somente o pesquisador e a comunidade científica. Este processo deve representar um fator de proteção para a criança que será ouvida, protegida e ajudada”.

³³ Livro para professores foi o exemplo que se utilizou para exemplificar às crianças a dissertação. Foi dito que suas falas ficariam registradas para que os professores, ao lê-las, pudessem melhorar os modos de ensinar as crianças e por isso era importante ouvir cada uma delas.

Ouvir as crianças exige a construção de estratégias de troca, de interação, pois é um processo que ocorre para além de perguntas e respostas, sabendo-se que é no momento de escuta dos enunciados, do diálogo estabelecido, que os sentidos são expressos. Conforme exposto por Graue e Walsh (2008, p. 139), “[...] as crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador. O propósito da entrevista é fazer falar do que sabem”. Isso, porém, somente é assim desde que se sintam à vontade para fazê-lo, sem que, no entanto, represente um motivo de exposição da criança entrevistada.

Minayo (2012, p.64) afirma que a entrevista é uma [...] estratégia mais usada na pesquisa de campo”. Neste sentido, organizamos as entrevistas realizadas com as crianças, nesta pesquisa, com base no modelo semiestruturado ou, conforme exposto por Flick (2004, p. 106), “[...] entrevista parcialmente padronizada”, em razão da necessidade de ter um roteiro³⁴ contendo as perguntas fundamentais para a realização do estudo.” Para Flick (2004, p. 106) esse tipo de entrevista é organizada conforme “[...] a escolha entre tentar mencionar certos tópicos apresentados no guia da entrevista, estando, ao mesmo tempo, aberto ao modo individual do entrevistado de falar sobre esses tópicos e outros de relevância para ele”.

Corroboramos o entendimento Triviños, quando afirma que essa modalidade de entrevista 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, 2006, p. 146).

Concordamos com Minayo (2012, p.65) que:

Uma entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos.

³⁴ O roteiro está disponível no Anexo 2.

É importante mencionar que a realização das entrevistas ocorreu de forma semidireta, pois, quando se trata de envolver as crianças, o modo direto revela-se inadequado. Segundo Rocha (2008, p.45) a realização de entrevistas de modo direto com o público infantil:

[...] pode estabelecer um contrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais – além de impingir à criança algo que é produto de um mero interesse de investigação [...]. Nesse sentido, as respostas resultariam numa relação em que prevalece a *desejabilidade social*, ou seja, em que o sujeito da pesquisa responde à aquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador.

Ressalta-se que, durante quatro meses contínuos de investigação no campo de pesquisa, registrou-se o total de 67 entrevistas de crianças do primeiro ano, crianças com idade entre 5 e 6 anos, e 48 desenhos infantis.

Para a realização das entrevistas, as crianças foram buscadas nas salas de aula, em pares ou em trios com colegas de suas próprias escolhas, e, embora as perguntas tenham sido dirigidas individualmente, havia sempre algum colega próximo.

A opção para a formação de pares para a realização da entrevista foi tomada a partir da indicação de Graue e Walsh (2003), que afirmam que essa estratégia é mais eficaz com crianças do pré-escolar, do primeiro e do segundo ano. De acordo com as autoras (2003, p. 141) “[...] as crianças ajudam-se uns aos outros nas respostas. Também se vigiam umas às outras e vigiam a mentira [...] quando uma delas está a embelezar o relato, a outra exclamava: ‘Estás a mentir, a mentir!’” Some-se a isso o fato de que a realização das entrevistas em pares ou em trios gera discussões, o que leva a melhorar as perguntas.

A transcrição do áudio foi um momento extremamente cuidadoso, pois se tratava de reproduzir na escrita não só palavras, mas gestos, silêncios, hesitações ou dúvidas que também foram considerados no momento das análises.

Com a intenção de sermos fiéis à concepção teórica assumida, utilizamos um código³⁵ para transcrição das falas com o intuito de trazer à compreensão do leitor os diversos sinais presentes na investigação. Conforme Brotto (2008, p. 88), “[...] estes são falas complementadas, cortadas ou sobrepostas; incompreensão das falas; entonações variadas; pausas e silêncios mais longos durante as enunciações”.

Tais elementos são representados na transcrição das falas com os códigos abaixo:

- ✓ []: escrita entre colchetes: para complementar uma fala;
- ✓ (-0-): impossível de compreender a fala;
- ✓ Sublinhado: voz acentuada ao proferir o termo;
- ✓ palavra/palavra: interrupção ou ideia/palavra não concluída;
- ✓ (): pausa mais longa entre as palavras ou ideias;
- ✓ (...): fala suprimida.

Para a interação com os outros, a criança utiliza signos como imagens, gestos, expressões, silêncios e palavras não necessariamente compreensíveis para quem não compartilha do seu universo de significações, o que requer a utilização de outros recursos auxiliares, isto é, outras fontes para captação de dados no processo investigativo.

Rocha (2008) assinala que, quando se envolvem crianças nos processos de pesquisa, somente as enunciações com centralidade na oralidade ou na escrita podem não ser suficientes. Para a autora (2008, p.49), “[...] há necessidade de cruzar as falas ou diálogos em grupos de desenhos, fotografias [...] em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta”

Compreende-se que o desenho da criança, aqui utilizado como instrumento metodológico por se tratar de uma forma de linguagem, tem papel importante tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, como também na criatividade e expressão das emoções. Por meio do desenho, o pensamento e a emoção se objetivam e a criança libera seus repertórios de memória.

Mesmo assim, no entanto, para se ler os desenhos infantis, é preciso lê-los com os olhos de quem os produz e, para isso, a oralidade da criança, associada ao

³⁵ O código foi criado por Ivete Brotto, disponível na página 88 da sua tese de doutorado publicada em 2008.

desenho que está fazendo, é fundamental para se ter uma ideia precisa do fato ou do objeto representado. Assim, de acordo com Gobbi (2009, p. 21), “[...] o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e de concepções dos pequenos e das pequenas sobre o seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados”.

Gobbi (2009) afirma que o desenho permite saber mais acerca desses sujeitos, como suas percepções sobre a própria realidade, o que, muitas vezes, não pode ser percebido em textos escritos, mas em textos visuais podem ser olhados, sentidos, lidos.

Vejamos a representação do momento da entrevista que C29 entregou no dia posterior em que foi entrevistado. No ato da entrega do desenho, C29 disse: “Já que você gosta de desenhos, olha o que eu fiz em casa pra você! Somos nós dois, veja a sua bota” (C29, escola B, 6 anos, 2012).

Depois da recolha do desenho e agradecimento pelo ato de carinho demonstrado, C29 continuou sua fala e manifestou o desejo de que o desenho feito por ele deveria ser registrado para que os professores soubessem que o fato de ouvir as crianças e mobilizar ações em prol delas é um ato valorizado pelo grupo.

Nas palavras de C29: “Ó, esse desenho é para você colocar lá no livro que as professoras vão ler. É que elas vão saber que tem que prestar mais atenção nos alunos, daí eles aprendem melhor” (C29, escola B, 6 anos, 2012). Conforme a Figura 2:

Figura 2 – Desenho de C29, escola B, 6 anos, 2012.



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Diante desse contexto pode-se afirmar que o fato de se apresentar a relevância social desta pesquisa aos próprios sujeitos foi uma ação compreendida, considerada e valorizada pelo grupo. Houve, de fato, interlocução.

O desenho por si só revelou apenas o momento da realização da entrevista, mas os elementos apontados na fala de C29 revelaram a representação do ato da pesquisa. Desenho é linguagem expressiva e revela as representações individuais, fruto das interações sociais, que são sempre coletivas.

Concebido como um produto de cultura, o caderno escolar corresponde a uma mostra representativa do conjunto dos afazeres das crianças em sala de aula, pois nele estão manifestados as formas determinadas de organização do trabalho desenvolvido em sala de aula: de ensinar, de aprender, e de introduzir as crianças na cultura escrita.

Para Gvirtz (2008, p. 36) os cadernos escolares são fontes privilegiadas de pesquisa por serem usados diariamente pelos alunos, servindo tanto para registrar mensagens e desenvolver atividades, quanto para conservá-los.

Outro aspecto destacado por Gvirtz (2008) é que o caderno escolar por ser um espaço de interação entre professores e alunos, possibilita que sejam verificados os efeitos dessas interações.

Durante a entrevista, também perguntávamos às crianças sobre as atividades realizadas em sala de aula. Por meio da descrição do conjunto de exercícios registrados no caderno escolar, buscávamos compreender os motivos decorrentes dos sentidos que as crianças estavam atribuindo a linguagem escrita.

Desta maneira, assim como o desenho, o caderno escolar também foi um instrumento significativo durante o processo de investigação.

Os recursos utilizados para possibilitar um registro mais detalhado do objeto de estudo nesta pesquisa foram o uso de aparelho gravador, caderno de campo, imagens fotografadas dos cadernos e, sobretudo, desenhos infantis. Esses recursos dimensionaram a compreensão dos enunciados, fruto dos resultados das entrevistas com as crianças acerca de seus sentidos sobre a linguagem escrita.

O contido nos cadernos das crianças, seus desenhos e suas enunciações, são resultados de construções coletivas, marcados pelos sujeitos que os produziram e, quando são articulados, cruzados e analisados, possibilitam ao pesquisador uma compreensão mais significativa acerca do que se tem pretendido investigar.

Os dados coletados foram incorporados no portfólio da investigação. Segundo Oliveira-Formosinho (2008, p.64), “[...] o portfólio é um instrumento de investigação onde são registradas notas de campo de aspectos relevantes, observações feitas com escalas, etc., incidentes críticos, sucesso e insucesso da intervenção e investigação”

Embora reconheçamos que as falas das crianças podem ser, às vezes, tão limitadas e polissêmicas quanto às dos adultos, os dados provenientes das entrevistas foram importantes para compreender os sentidos que as crianças atribuem à linguagem escrita e às atividades que desenvolvem nas salas de aula.

Há de se evidenciar que as enunciações, os desenhos e as sobras das entrevistas foram reveladores da realidade e possibilitaram compreender o fenômeno como esperado. Denomina-se de *sobras das entrevistas* todas aquelas interações estabelecidas pelas crianças com o pesquisador ou com as demais pessoas do local. São aquelas conversas da hora do recreio, da fila, da sala dos professores, do tempo de realização entre uma atividade ou outra. Tais sobras

revelam tanto quanto ou até mais do que podem revelar as enunciações decorrentes das entrevistas formais.

As crianças contaram fatos vivenciados na escola, e fora dela, mediados pela escrita, revelaram desejos de melhoria do ambiente escolar, expuseram elementos críticos acerca da postura das professoras e de suas práticas pedagógicas e a visão de mundo compartilhada pelos seus pares.

Destacamos que a consistência e a validade dos conteúdos das entrevistas com crianças dependem das decisões metodológicas e analíticas tomadas pelos investigadores com relação aos procedimentos. Nesse sentido, a partir do referencial elencado no que se refere aos aspectos metodológicos de pesquisas com crianças, durante a investigação no campo procuramos propiciar consideração e respeito àqueles sujeitos que se dispuseram a revelar suas opiniões e seus sentimentos. Propiciar essas condições só foi possível porque adotamos uma metodologia baseada nos princípios da ética científica, pois concordamos com Oliveira-Formosinho (2008), quando afirma que o primeiro desafio é um desafio ético: o respeito pelas crianças.

Vale dizer também que considerar a expressividade das crianças sobre seus contextos e vivências permite transformá-las em sujeitos ativos de pesquisa na tentativa de buscar respostas às questões relativas à infância. Entretanto, acredita-se que o desafio maior não está somente em ouvi-las, mas, em escutá-las, tomando os seus depoimentos como uma fonte propulsora para que se possa compreender e modificar os contextos educativos em que estão inseridas, conforme será exposto no próximo capítulo.

4. PARA QUE SE APRENDE A LER E A ESCREVER NA ESCOLA? SENTIDOS QUE TRAZEM AS CRIANÇAS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

"Eu aprendo a ler e escrever para fazer as coisas que a prô³⁶ manda, pra obedecer, pra ficar quietinho." (C 12, escola A, 6 anos, 2012).

"A gente tem que aprender a ler e a escrever para ler as coisas do mundo. Até do Paraguai." (C 47, escola C, 5 anos, 2012).

Neste capítulo, apresentaremos, por meio da análise das enunciações infantis, os sentidos que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental estão atribuindo à linguagem escrita no contexto da ampliação da escolarização.

A *interação verbal*, o *dialogismo*, a *polifonia* e a *alteridade*, conforme já anunciado, são as quatro categorias bakhtinianas que fixamos para análise do material empírico. Com relação às categorias, Cury (1983, p.21) destaca que "[...] devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar."

Diante do exposto, a escolha das categorias decorreu do conteúdo das próprias enunciações infantis, visto que segundo Cury (1983, p.21), "[...] as categorias só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos".

Ao investigarmos os sentidos que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental estão atribuindo à linguagem escrita no contexto da ampliação da escolarização, é importante esclarecer que a produção de um sentido na abordagem bakhtiniana, é sempre decorrente de uma formação dinâmica e pode se modificar na medida em que o sujeito se depara com novas situações, novos conhecimentos, novos enunciados, ou seja, é no contato com outros sentidos que os próprios sentidos vão sendo atribuídos.

³⁶ A abreviação "prô" refere-se à palavra "professora".

Bakhtin (2009, p.108-109) afirma ainda que “[...] o sentido da palavra é totalmente determinado pelos seus contextos possíveis. No entanto, nem por isso deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os seus contextos nos quais ela pode se inserir.”

Ponzio (2009, p.89), estudioso de Bakhtin, expõe que o sentido é

[...] parte de uma reflexão sobre a linguagem que não se limita à relação entre língua, como código, e o discurso ou o texto. Também não se limita às relações lingüísticas entre elementos da língua ou entre os elementos de uma única enunciação, mas ocupa-se das relações dialógicas nos atos de palavra, nos textos, nos gêneros do discurso e nas linguagens.

É a palavra do outro que se torna sua, atribuindo-lhe o sentido que ressoa em sua subjetividade, a qual denuncia os encontros socioculturais que tiveram. Nas palavras de Ponzio, (p.99, 2009), o sentido resulta ser, portanto, “[...] o conjunto dos significados agregados que completam os significados de partida.”

A palavra, entendida como linguagem, reconhecida como constitutiva do homem, como meio de contato deste com o mundo exterior e com ele mesmo, torna-se instrumento fundamental para a apreensão do ser, para o pensar e o agir do sujeito.

Quando entrevistamos as crianças e ouvimos/vemos suas enunciações por meio das entrevistas ou de seus desenhos, percebemos os sentidos produzidos a partir das interações verbais estabelecidas com as quais o sujeito se constitui de modo dinâmico, num dado contexto histórico e social.

Desse modo, o sujeito e os sentidos vão constituindo-se discursivamente por meio das interlocuções e das relações estabelecidas com o outro em uma determinada esfera de atividade humana.

Ressaltamos, no entanto, que analisar as enunciações com base na teoria bakhtiniana tem constituído um grande desafio para diversos pesquisadores, pois a complexidade do arcabouço conceitual bakhtiniano não permite a aplicação mecânica das categorias estabelecidas *a priori*.

Com relação ao aspecto apontado, Brait (2010, p. 61) expõe que “[...] as contribuições teórico-metodológicas do pensamento bakhtiniano não configuram, efetivamente, uma proposta fechada e linearmente organizada”.

Os enunciados não são produzidos pelo emissor e compreendidos passivamente pelo receptor. Eles são produtos da interação verbal entre locutor e ouvinte. Desta forma, o processo é dialógico, não no sentido habitual de uma conversa entre dois sujeitos, mas no sentido de que, quando enunciamos, nossa fala não é produzida independentemente das condições reais da enunciação.

É importante destacar que uma enunciação ocorre sempre de alguém para outro alguém e, portanto, aguarda resposta. Essa resposta ultrapassa os limites do verbal e, como expõe Ponzio (2009, p.95):

[...] está sujeita a comportamentos e solicita comportamentos que não somente de tipo verbal: vive no cruzamento dos atos comunicativos extraverbais que podem ser entendidos como signos que a interpreta. Definitivamente, a enunciação vive do jogo de compressões responsivas, expressada por signos verbais e não-verbais.

É nessa relação que se cria a possibilidade de diálogo e na perspectiva do diálogo há sempre um movimento de ida e vinda que cria a possibilidade de modificação recíproca.

Desse modo, a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*, pois, de acordo com o autor, toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz. Nas palavras de Bakhtin (2011, p.271):

[...] o ouvinte, ao receber e compreender o significado do discurso (linguístico) ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo do processo de audição e compreensão.

O enunciado pressupõe o interlocutor (presente ou não no ato de enunciação). Há uma expectativa de como nosso ouvinte compreenderá nosso discurso e essa expectativa determina não só o que é dito, mas como é dito.

As palavras do locutor provocam sempre alguma resposta por parte do ouvinte, seja de concordância, de aceitação, de discordância, de indignação, etc. É nessa interação, a *interação verbal*, que se produzem os enunciados.

Ressaltamos que, no quadro da *interação verbal*, Bakhtin (2011) amplia o conceito de diálogo, entendendo-o não apenas como a comunicação em si realizada por pessoas face a face, mas, como toda a comunicação verbal, de qualquer tipo.

Para Bakhtin (2011, p.271), a relação dialógica é uma relação de sentido marcada pela originalidade e que não pode ser resumida a uma de ordem natural ou de modo mecânico, pois para este autor, “[...] cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados”

Na relação dialógica encontram-se, em toda a sua integridade, posições, pessoas, vozes, ecos, lembranças e é por esse motivo que podemos afirmar que todo enunciado é sempre dialógico.

O princípio dialógico, para Bakhtin, está relacionado com o princípio da *alteridade*, ou seja, durante o processo de internalização do discurso de outro, há um movimento de incorporação e apropriação das palavras alheias que, gradualmente, se transformam em palavras alheias próprias.

São pelas interações com o outro que se constitui a consciência do homem, assim, ao olharmos a *alteridade* nas enunciações infantis podemos compreender como os sujeitos tem sido constituídos nos contextos escolarizados.

Ao buscamos compreender os modos de pensar das crianças a partir da análise dos seus enunciados, compartilhamos com a ideia expressa por Goulart (2003, p.203) de que:

Receber um grupo de alunos numa sala de aula é entrar em contato com muitos sistemas de referências mais ou menos diferentes; fator que fica na dependência das origens e das histórias individuais, sociais e culturais dos alunos. Os modos como os alunos expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de

vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das marcas de pertencimento a determinado grupo social.

As crianças, ao expressarem suas vivências, crenças, sentimentos e desejos, permitiram-nos encontrar em suas enunciações, as manifestações da presença de uma multiplicidade de outras vozes - a polifonia, com os quais, de algum modo, a criança se encontrou e que lhe causou ressonância, apreendeu para si, pois, como defende Bakhtin (2010), “[...] qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros” (BAHK TIN, 2010, p. 139).

Dito de outro modo, as enunciações infantis estão permeadas por vozes que lhe estão subsumidas, tornando necessário abordar como as vozes sociais corroboram para atribuição dos sentidos à linguagem escrita.

Nesta direção, as crianças, como sujeitos sociais e históricos, apropriam-se das habilidades de leitura e da escrita por meio das interações que se estabelecem com os outros, conforme Goulart e Gonçalves (2013), “[...] Não se trata, portanto de uma linguagem determinada com sentidos e formas definidas *a priori*, ao contrário, os sentidos e as formas se constroem nos espaços mesmos da enunciação”

Como já afirmado anteriormente, a linguagem está sempre em movimento, sempre inacabada, susceptível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, onde se constitui a singularidade, pelo fato de a intersubjetividade ser anterior à subjetividade e de a relação entre interlocutores ser responsável pela construção de sujeitos produtores de sentidos.

Com a realização das entrevistas com as crianças e a coleta dos desenhos, dialogamos *responsivamente* com as crianças e percebemos, além do que elaboram sobre a escrita, constatamos os valores que são atribuídos sobre a função social da escola.

Desta forma, optamos por dividir análise das enunciações das crianças em dois núcleos de significação. 1) função social da escola e 2) função social da escrita e seus sentidos.

Eis o que manifestam, expressam e denunciam as crianças, nossos sujeitos de pesquisa.

4.1 SER GENTE GRANDE IMPORTANTE: FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NAS ENUNCIACÕES DAS CRIANÇAS

“– Por que você vem para a escola?”. Esta foi a primeira questão posta às crianças entrevistadas.

“Pra estudar” (C17, escola A, 2012, 6 anos), “pra aprender” (C9, escola A, 5 anos, 2012), “pra aprender ler e escrever” (C67, escola D, 6 anos, 2012), “pra ficar inteligente” (C21, escola B, 2012, 5 anos), “pra não ficar burro” (C01, escola A, 6 anos, 2012). Isso constituiu a representatividade das respostas das entrevistas, ou seja, do seu modo, todas as crianças reconhecem que a escola é o local formal de aprendizado. Conforme Goulart (2007, p.88):

A escola como instituição está marcada pela organização político-pedagógica que envolve os conhecimentos que ali são trabalhados para que as crianças aprendam. Isso acontece de tal modo que tem um valor estruturante na formação social das pessoas, dando-lhes identidade também pela aprendizagem de modos de ação e interação que são socialmente valorizados.

Não há dúvidas de que a escola é o local de aprender! É consenso que o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, entre eles o da escrita, é de incumbência da escola. Saviani (2003, p.13) corrobora esse consenso ao afirmar que a escola tem como função “[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Em outras palavras, a escola existe, pois, para “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p.15).

Assim, portanto, é na escola que a criança, como parte e produto da história, sendo um ser determinante e determinado e pelas condições históricas que a circundam, desenvolve-se, estabelecendo relações reais com o mundo através da atividade social, apropriando-se do conhecimento produzido na/pela cultura.

Além disso, pode-se afirmar que a criança escolarizada pode ocupar um novo lugar nas relações sociais, devido ao fato de ter sido preparada para mais facilmente se apropriar da cultura, de modo tal que, durante o processo de escolarização, há uma ampliação dos domínios sobre a realidade em que vive.

Segundo os estudos de Leontiev (2004), a educação tem papel determinante no desenvolvimento da coletividade e do psiquismo dos indivíduos, tendo uma estreita ligação entre a produção material e intelectual, pois, quanto mais a humanidade se desenvolve, mais cresce o papel atribuído à educação, tornando-se cada vez mais complexa sua tarefa. Com relação ao desenvolvimento da criança, Leontiev (2004, p.340) afirma que:

O desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente do desenvolvimento ontogênico do comportamento dos animais. Esta diferença provém, sobretudo, da ausência nos animais de um processo essencial no desenvolvimento da criança: o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história social.

Isso significa que a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças acaba por assumir o caráter de impulsionador do desenvolvimento infantil.

Com esses pressupostos, reforçamos a importância de uma educação de caráter desenvolvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar qualitativamente o desenvolvimento das crianças.

Ressaltamos que a complexidade da educação escolar para as crianças vai além da função de levar as crianças à apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente e desenvolvê-las, mas também, atender à crença disseminada socialmente de que frequentar a escola é o fator basilar de elevação social, que é pela escola que as pessoas podem tornar-se alguém na vida, conforme observado no desenho de C12.

De acordo com a explicação da criança, *"Aqui minha mãe está me levando pra escola pra quando eu crescer ser gente grande importante."* (C12, 6 anos, escola A, 2012).

Figura 3 – Desenho de C12, escola A, 6 anos, 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Perguntamos para C12 o que significava “ser gente grande importante”. Respondeu dizendo que “(...) é gente que tem trabalho de carteira assinada, que é tipo famoso, que ganha muito dinheiro, tipo médico, advogado.” (C12, escola A, 6 anos, 2012). Nesse contexto, continuamos o diálogo indagando sobre se C12 já conhecia alguém importante. Ele afirmou que sim, o patrão da mãe dele.

Após perguntar para que serve a escola para C47, sua resposta demonstrou estranhamento com a questão, como se fosse algo que já devêssemos saber. Em suas palavras: “Ué? Pra depois, quando eu crescer, daí eu já sei fazer as tarefas, e ler!”. Continuamos a indagar: – Quando você ficar adulto, você vai precisar ir à escola? “Não, vou precisar ir pra faculdade!”. – Por que você irá pra faculdade? “Pra virar policial, e o policial precisa aprender a ler e escrever para escrever os crimes dos bandidos! Nossa! A escola serve para aprender tantas coisas! Você nunca foi para escola, não?” (C47, escola C, 6 anos, 2012).

No desenho de C47 se retratou em dois momentos de sua vida. C47 (menor) estudando na escola atual e C47 (futuro) já adulto, estudando para ser um policial. Conforme a explicação da criança:

Figura 4 - Desenho de C47, escola C, 6 anos, 2012

"Desenhei eu na escola e depois na faculdade porque é assim, se eu ficar bem quietinho e bem bonito na escola, eu vou para faculdade de policial, mas eu quero é mandar nos policiais, tipo um delegado de polícia e meu tio que é da polícia vai me ajudar". (C47, escola C, 6 anos, 2012).



Fonte: Acervo Pessoal, 2012

As enunciações descritas são próprias do grupo social em que crianças estão inseridas, e neste ponto encontra-se o conceito de polifonia, ou seja, a multiplicidade de vozes e consciências de outros presentes nas enunciações.

Com relação a este aspecto, Bakhtin (2011, p.300) expõe que:

[...] uma visão de mundo, uma corrente um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal) e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele.

Ancorados na obra de Bakhtin, o dialogismo aparece em duas formas: o diálogo entre interlocutores, baseado na interação fundadora da linguagem, e a

relação entre discursos, chamada *polifonia*, ou seja, as vozes externas – o outro, que marcam nosso discurso.

O *dialogismo* é mantido em relação à interação entre sujeitos por ser o próprio princípio constituidor da vida e do social. A relação intersubjetiva, estabelecida pela enunciação, constrói tanto os sujeitos quanto os sentidos do discurso.

Quanto ao diálogo entre discursos, o que produzimos é um *tecido de vozes*, de muitas vozes que se relacionam entre si, resolvendo a relação no interior mesmo dessa tessitura. De onde podemos concluir que o sujeito é dialógico por natureza e seu discurso é polifônico, ou seja, a polifonia é uma relação entre outros enunciados que manifesta as vozes componentes de nosso discurso.

Em relação a esse encontro de vozes, Geraldi (2013, p.25) contribui ao afirmar que:

[...] tanto assim que as palavras próprias com que falamos somente são próprias porque foram esquecidas as origens. Não há próprio em linguagem. Em cada palavra há vozes, há uma plurivocalidade, as palavras estão sobrecarregadas de entonações emotivas-volitivas e, ainda que sobrecarregadas, estão sempre abertas a novas entonações.

Nesse mesmo contexto, outras crianças expõem que “A escola serve para não ser vendedor de chipa³⁷ e nem cigarreiro.” (C18, escola A, 2012), “Se ficar bem na escola eu não vou ser preso de passar cigarro³⁸ que nem meu pai.” (C42, escola C, 5 anos, 2012) ou ainda conforme enunciado por C4: “Minha mãe manda eu pra escola, por causa que perto da minha casa tem muito catador, daí ela disse que é difícil ser catador, mas se aprender tudo na escola daí eu não vou ser

³⁷ O termo *chipa* refere um tipo de biscoito de culinária tipicamente paraguaia, cuja comercialização se dá principalmente por vendedores ambulantes na região da fronteira de Foz do Iguaçu (BR) com Ciudad Del Leste (PY).

³⁸ O *passar cigarro* refere-se ao ato de contrabandear cigarros do Paraguai para o Brasil pela Ponte da Amizade. É visto, pelos moradores de Foz do Iguaçu, como uma atividade menos criminal e é aceita socialmente, por não tratar-se de peças de desmanche, drogas ou armamento.

catador.³⁹ (C4, escola A, 5 anos, 2012). “Eu estudo memo⁴⁰ é pra ter trabalho.” (C54, escola C, 6 anos, 2012).

As profissões citadas pelas crianças refratam, de modo polifônico, as perspectivas próprias de sua condição social, ou seja, por meio das enunciações infantis encontramos outras, como, por exemplo, os discursos dos pais, dos professores, além das especificidades da sociedade local.

As enunciações infantis revelam também os discursos políticos, a mídia oficial fazendo parte das consciências das crianças produzidas coletivamente na escola, junto com seus pares, no seu cotidiano axiologicamente construído.

Tais discursos são elaborados no contexto de uma sociedade organizada em classes, propagando-se a ideia de que o sucesso na escola significa igualmente sucesso na vida, e sucesso na vida, por sua vez, representa o exercício profissional das posições de maior prestígio na sociedade brasileira, com melhor remuneração, tais como algumas profissões liberais.

Quando analisamos as enunciações das crianças em uma perspectiva quantitativa, observamos que 100% das entrevistas revelaram que os motivos que levam as crianças à escola estão ligados com o ato de aprender algo, e ainda, para 34 crianças (ou seja, 49% delas) acrescentaram, em suas falas, que, para além de ser um local formal de aprender, a escola também é considerada um local de passagem, que, conseqüentemente, garantirá a ocupação ou não de determinadas profissões futuramente.

Esse ideário, segundo o qual se acredita que a pessoa com maior escolaridade poderá obter um emprego melhor e, conseqüentemente, uma renda mensal maior, podendo, dessa forma, melhorar a sua condição econômica, é defendido e propagado desde a expansão da escola pública, no século XVIII, com o intuito de incentivar os alunos a alcançarem a maioria com maior número de anos de escolarização.

É relevante expor que a expansão da escola pública decorreu, sobretudo, das necessidades que a industrialização tinha de mão de obra qualificada. Além disso,

³⁹ O *catador* é conhecido atualmente como *agente ambiental*, cuja atividade consiste na recolha do lixo reciclável presente nas casas ou nas ruas, visando trocar o material recolhido por dinheiro em postos de troca de lixo. Como é uma atividade bastante presente e útil na cidade, a prefeitura municipal vem tentando, por meio de campanhas publicitárias na mídia, propagar a ideia de um novo *status* para os agentes dessa atividade.

⁴⁰ A criança referiu-se a palavra mesmo.

embora, não se possa desconsiderar o valor que o acesso à escolarização teve para a população como um todo, de acordo Saviani (2003 p.40):

[...] escolarizar todos os homens era condição para converter servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel da escola estava aí muito claro.

As modificações no processo de modernização capitalista foram acompanhadas pelos limites de acesso à educação. Segundo Xavier (1990, p.61) “[...] os ideais liberais da escola redentora, promotora de progresso individual e social, móvel do desenvolvimento econômico, acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites”

Dado que a propaganda escolarização generalizada não aconteceu ou, pelo menos, não ocorreu com a devida continuidade para a maioria da população, como justificativa para esse insucesso, propaga-se uma questão desviante de cunho valorativo, afirmando que, para a obtenção do sucesso ou não, tem que ser levada em conta a premissa do mérito ou esforço pessoal para essa inserção.

Em síntese, conforme defendido por Frigotto (1994), a escola é vista como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho e ainda como possibilidade de ascensão social, reforçado pela visão liberal e produtivista na educação.

A visão produtivista de educação é incorporada pelas crianças por meio das relações que estabelecem com as pessoas do seu entorno. É uma visão que se *reflete* nas crianças e que, por sua vez, é *refratada* em suas enunciações. Conforme Bakhtin (2011, p.297) expõe, “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”

A fala a seguir revela outro aspecto: “Eu estudo pra depois quando eu crescer comprar as coisas que eu quero.” (C66, escola D, 6 anos, 2012). O estudar para comprar coisas presente na enunciação de C66 corrobora a fala de C12, que afirma que *estuda pra ser gente grande* importante. Essas falas permitem mostrar que o consumo é tomado como a base da sociedade capitalista e a posição do indivíduo no grupo social é decorrente dos bens que possui. Desse modo, para ser

alguém na vida, é preciso ter e/ou ocupar lugares de prestígio social. Com relação ao conteúdo expresso pelas crianças, podemos afirmar que, conforme Ponzio (2009, p.101):

[...] evidentemente, as palavras que usamos não estão capturadas do vocabulário: provêm do discurso alheio e não são palavras isoladas, mas sim peças que formam parte de enunciações completas (...) Não são palavras neutras, vazias de valorações, mas já alheias e com uma determinada direção ideológica, ou seja, expressam um projeto concreto, um determinado nexos com a práxis.

É importante destacar que a linguagem por se ideológica em sua essência, também acaba por influenciar o comportamento humano. Fiorin (2007, p.55) afirma que “[...] o discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, estereótipos de comportamentos humanos que são valorizados positiva ou negativamente”.

Assim a ideologia, por meio do discurso, é internalizada por C66, C12 e pelas demais crianças.

De acordo com Fiorin (2007, p.54), a consciência humana depende, pois, da linguagem assimilada. Para ele:

Não só os elementos semânticos, diretamente determinados pelas formações ideológicas, mas também as categorias lingüísticas que gozam de uma certa autonomia em relação às formações sociais exercem um papel ativo na percepção do mundo.

A ideologia é um dos conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana. Miotello (2010), ao escrever sobre ideologia na perspectiva de Bakhtin, coloca que é no texto intitulado *Que é a linguagem*, publicado em 1930, assinado por Volochínov, que se pode encontrar uma definição de ideologia.

No texto supracitado, Miotello (2010) cita uma passagem de Bakhtin: “Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas” (BAKHTIN apud MIOTELLO, p.162, 2010).

Em relação a esse aspecto, Bakhtin (2009) reconhece a existência de uma ideologia oficial, segundo a qual ocorre a imposição de uma visão única da realidade, com um discurso *monovalente*, de sentidos únicos, fixos. Isso, na questão em foco, se traduz sobre a escola como sendo e tendo que ser um local de aprender e um aprender para vir a ocupar um lugar profissional de prestígio social.

De acordo com Fiorin (2006), todo o conhecimento está comprometido com os interesses sociais e “[...] esse fato dá uma dimensão mais ampla da ideologia; ela é uma ‘visão de mundo’, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social” (FIORIN, 2006, p. 29).

Em relação a isso, Bakhtin (2009, p.31.) expõe que “[...] tudo o que é ideológico possui um significado que remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”.

Nesse contexto, Bakhtin (2009, p.2009) explica que as “[...] palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. De fato, não se pode desconsiderar que há a possibilidade de ascender economicamente por meio do conhecimento apropriado na escola. Há de levar em conta, no entanto, que o modo de produção capitalista, por ser prenhe de contradições e sujeito a crises constantes, não garante ao sujeito escolarizado o alcance das vagas de maior prestígio social, tampouco explica ou justifica que o sucesso ou o fracasso escolar é fruto exclusivamente do esforço despendido individualmente pelos sujeitos conforme propagado pelo ideário liberal.

Com relação à função social da escola, compreendemos que precisa ser oferecido aos alunos o conhecimento sistematizado historicamente com vistas a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do trabalho, de modo que permitam entender as relações de poder e de opressão que se tecem.

Ao pensarmos a educação, a criança, a infância, a escola e a sua identidade no âmbito da sociedade capitalista, devemos compreender que estamos diante de fatos e de aspectos da realidade que, por serem históricos e produzidos na esfera das relações sociais de classe, são passíveis de serem modificados, ou substituídos por uma forma de organização mais elevada⁴¹.

⁴¹ Quando tratamos de uma organização mais elevada, significa uma organização política, social e econômica na qual as desigualdades econômicas sejam superadas.

Além disso, compartilhamos o argumento de Saviani (2003, p.18), que defende a ideia de que “[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio”. Diante dessa afirmação, perguntamo-nos: – Como as crianças elaboram ideias acerca dessa sequenciação de conteúdos organizados?

Sabemos que há a organização das atividades que são preparadas para que o não-domínio dos conhecimentos científicos passe a ser dominado. Nesse sentido, perguntamo-nos: – Como as crianças compreendem sua rotina escolar com vistas à apropriação do conhecimento?

Partindo do princípio de que, conforme Cardoso (2004, p. 109), “[...] a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade [...]”, perguntamos às crianças o que fazem e como fazem na escola para aprenderem.

Deste modo, apresentaremos, na próxima subseção, ainda voltada para compreender a função social da escola sob o ponto de vista infantil, mais especificamente sobre as atividades vivenciadas pelas crianças.

4.2 TREINOS, PONTINHOS, RISQUINHOS E TAREFAS: O QUE FAZEM AS CRIANÇAS PARA APRENDEREM A LINGUAGEM ESCRITA NA ESCOLA?

“Eu faço o que prô manda. Ela manda fazer os risquinhos eu faço, ela manda fazer os pontinhos, eu faço!” (C38, escola B, 5 anos).

Ao considerar a escola enquanto espaço social pedagogicamente organizado para a formação de pessoas, construído por uma diversidade de sujeitos que pensam e agem no cotidiano formando uma rede de relações repleta de significações e sentidos, buscamos conhecer o que dizem as crianças sobre a rotina que vivenciam, sobre as práticas desenvolvidas, ou seja, o que se faz na escola para aprenderem.

Com a ampliação do tempo cronológico do Ensino Fundamental, temos um ano a mais para introduzir as crianças formalmente na cultura escrita. Partindo dessa ideia, perguntamo-nos: – Como estão sendo organizadas as rotinas nas turmas dos primeiros anos? – Quais práticas pedagógicas estão sendo realizadas pelas crianças? – Como as crianças elaboram tais práticas?

Entende-se por práticas todas as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Assim, investigá-las a partir das crianças permite adentrar, além das práticas, à condição da infância no interior das escolas.

É importante esclarecer que, conforme Barbosa (2006, p.36), as denominações dadas às rotinas podem ser diversas, como o “[...] horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc.” De acordo com a autora, as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização do cotidiano.

Para conhecermos o cotidiano das crianças, do seu ponto de vista, considerando que as atividades diárias são elementos da produção dos sentidos, formulamos a seguinte questão: – O que você faz na sala de aula do momento em que chega até a hora de ir embora? As crianças relataram as atividades que realizam cotidianamente, conforme as enunciações descritas: “Nós primeiro pega o material, depois a professora dá uma coisa pra gente fazer, tipo uma apostila ou caderno e depois, também, faz trabalho, tem que fazer, fazer, fazer... O meu caderno tava assim cheio de coisa de fazer, fazer, tem tarefa, letra de mão e um monte de pontinhos.” (C1, escola A, 6 anos, 2012).

C2 também revela as atividades realizadas. Conforme suas palavras, “Eu chego, guardo a mochila e faço tarefa que a professora manda. Eu faço matemática, português. Paro um pouco. Vamos pro lanche, nós come e daí tem muita tarefa, às vezes de pontinhos, às vezes de cobrir ou de treino. Ela dá mais umas tarefas, depois do lanche e daí nos vai embora.” (C2, escola A, 5 anos, 2012).

Segundo outra exposição realizada por C22 “Eu chego daí eu tiro o caderno de tarefa, daí nós copia, lê o alfabeto, faz a data do ano, nome da escola. (...) Aí faz as tarefas, faz letras, letra z, letra T, tipo, Ta Te Ti To Tu e Tão! As vezes, nós pinta o livro do Capovilla⁴², faz o treino, vai no recreio. Tem dia que tem continha. Ah! No livro do Capovilla a gente também faz risquinhos, pontinhos e treino. Daí minha mãe vem me buscar, ou meu pai também.” (C22, escola B, 6 anos 2012).

Nas palavras de C3 percebemos que as mesmas práticas são relatadas. Segundo a criança, “Eu converso com meus amigos. Eu leio e escrevo as coisas do quadro. Eu copio a família das letras. O za ze zi. Hã, acho que é para ligar nos desenhos que começa com o za ze, tem o zão também. Os pontinhos, tem os treinos, daí a gente faz ditado!” (C3, escola A, 2012, 6 anos).

O desenho de C3 corrobora com sua fala ao expor as práticas que as crianças têm realizado na escola para aprender a ler e a escrever. De acordo com C3, “O meu desenho tem o que a gente faz todo dia, a gente lê a família, lê as palavras e depois faz no livro (...). Daí se já terminou o livro do Capovilla já pode pegar o caderninho” (C3, escola A, 2012, 6 anos), conforme figura a seguir:

⁴² Trata-se do livro didático intitulado “Alfabetização Fônica”, escrito pelos autores Fernando César Capovilla e Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla. A Secretaria da Educação do Município de Foz do Iguaçu, desde 2009, a partir do segundo ano de implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Foz do Iguaçu, adotou-o como alternativa metodológica para o ensino da leitura e da escrita nas turmas dos primeiros anos. Trataremos desse assunto mais à frente.

Figura 5 – Desenho de C03, Escola A, 2012, 6 anos



Fonte: Arquivo pessoal, 2012.

O desenho de C03 revela as atividades realizadas cotidianamente no seu ponto de vista. De acordo com Sarmento (2011, p.36) “Os desenhos infantis, com efeito, correspondem a artefatos culturais da geração infantil, nas condições culturais e sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto.”

Com relação ao conteúdo das enunciações, da oralidade ou do desenho de C3 podemos identificar a presença das palavras dos outros de modo alteritário. O outro – professor. Os treinos, os pontinhos, os risquinhos, as tarefas, são atividades propostas pela professora diariamente. Tais atividades revelam a forma como ela se concebe o ensino da linguagem escrita.

Conforme Bakhtin (2011, p. 299) “[...] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade.”

Na continuidade dos relatos, a fala de C27, também retrata as atividades realizadas pelas crianças. “A gente faz a data, primeiro a gente faz a oração e depois a data, aí a professora dá umas tarefas pra que gente tem que ler e aprender”. (C27, escola A, 6 anos, 2012). Perguntamos, como são as tarefas?

"Am... tem treino de letra, pontilhados de sobe e desce, daí é a hora do lanche, aí a gente faz mais tarefa, daí chego na hora de ir embora. (...) A minha mão fica doendo, mas eu tiro estrelinha da pro" (C27, escola A, 6 anos, 2012).

C15 verbaliza: "Faço a data do ano, pra escrever o tempo hoje e para ler, copiar as palavrinhas com ba, be, bi, bo e buuuu, ta, te, ti, to, tuuuu. Daí eu escrevo, tipo assim, pato, bola, tatu. Eu faço tudinho!" (C15, escola A, 5 anos, 2012) e também C31: "Fica fazendo trabalho, trabalhando no Capovilla, escreve o nome das coisas (...)". Pode me contar o que você já aprendeu?. "O ba, be, bi, do, La, Le, li, lo, lu, lão. (C 31, escola B, 5 anos, 2012).

Conforme relato de C58, "A gente reza, faz data, faz os desenhos do tempo que é tipo uma casinha, pode ter as nuvens e o ventinho. Faz os treino. Tem que treinar tudo senão não aprende a ler. (C58, escola D, 5 anos 2012).

No desenho do tempo ao qual se refere C58 trata-se de representar as condições climáticas diárias, como, por exemplo, se o dia estava ensolarado, nublado, chuvoso, etc.

Durante o período de observação não presenciamos nenhuma mediação docente relacionando os fenômenos naturais com o fato de registrar no caderno diariamente. Essa prática fora observado em duas escolas, escola B e escola D.

Podemos observar que as crianças utilizavam, em média 25 a 30 minutos de aula, para registrar o cabeçalho completo juntamente com o desenho do tempo.

As professoras apenas colocavam as informações no quadro e solicitavam aos alunos a cópia. Em todas as vezes que presenciamos esses momentos, alguma criança perguntava se era para copiar, se podia fazer outro desenho diferente do da professora ou até indagações sobre como o tempo estava.

Mesmo sendo uma prática diária e considerando que estávamos no final do segundo semestre, as crianças precisavam ouvir das professoras as informações das condições do clima para então se sentirem seguras e registrarem em seus cadernos.

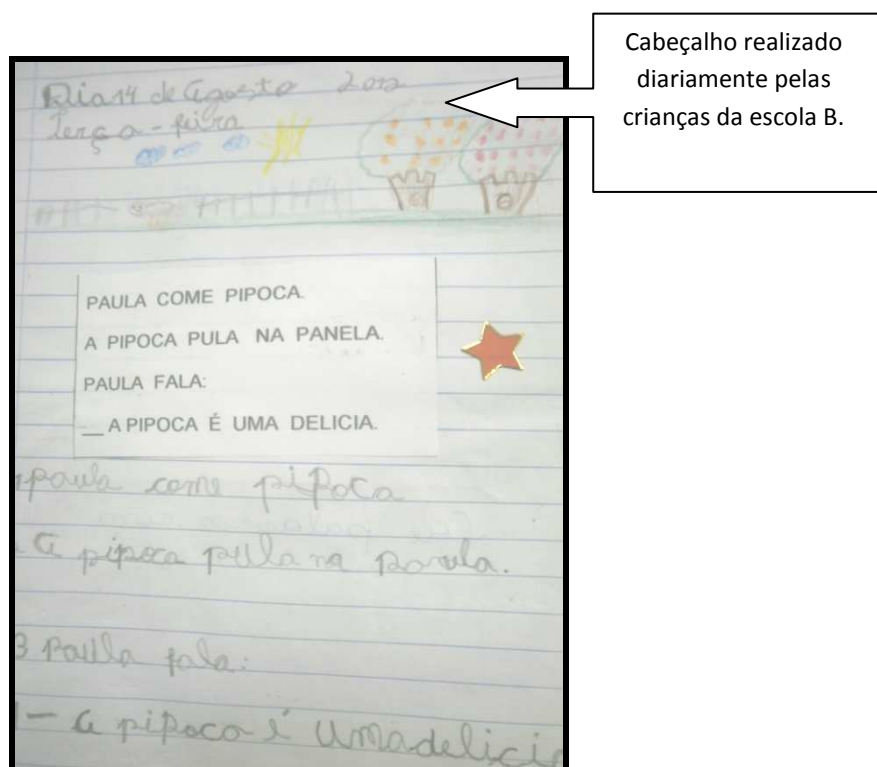
Houve uma situação em que o tempo estava nublado decorrente de um temporal na madrugada. A professora colocou chuva no desenho e uma criança disse que não estava chovendo, pois o tempo estava nublado. A professora, de

modo abrupto, respondeu que não estava chovendo no momento, mas que logo iria chover e que a aluna era pra copiar e não ficar inventando moda. Naquele dia não choveu!

Qual a finalidade do registro do tempo se não for para relacionar o conhecimento científico com a prática cotidiana? Ao que parece, buscar compreender a prática da professora, apresentar uma perspectiva diferente ou mesmo uma ação comum como questionar, por exemplo, é interpretado como “inventar moda” e inventar moda, nessa escola, não é visto como algo positivo.

Segue uma imagem fotografada em um dos para ilustrarmos o desenho do tempo realizado diariamente.

Figura 6 – Atividade Fotografada do caderno de um aluno de 1º ano – Escola B, 2012.



Fonte: Arquivo pessoal, 2012

Ao agir desta forma, a professora acaba favorecendo o que Bakhtin (2011, p. 393.) chama de uma “compreensão passiva do significado linguístico” que nada traz de novo, nada acrescenta ao contexto e impossibilita que o indivíduo rompa os seus limites e enriqueça o discurso, descobrindo novos sentidos.

Defendemos que cabe aos professores mediar os enunciados, assegurando que todas as crianças possam participar expondo seus pontos de vista, e participando ativamente dos diálogos. Além disso, interessar-se efetivamente por aquilo que as crianças estão relatando.

Não se pode esquecer, conforme salientado por Kramer (1993, p.189) que é preciso, ainda, “[...] que se supere a sistemática transmissão da palavra autoritária porque esta – embora possa ser recitada de cor – dificilmente se torna uma palavra com a qual se pode conversar”

Ao iniciarmos o diálogo com as crianças com a finalidade de conhecer os sentidos que atribuem à linguagem escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, perguntamos o que fazem na escola para aprenderem cotidianamente.

É importante destacar que, para se compreender o sentido produzido à escrita pela criança, é preciso necessariamente conhecer as condições de produção desses sentidos. Assim, as falas das crianças descreveram um cenário a partir do qual é possível conhecer as concepções de linguagem que as professoras carregam para o ensino da linguagem escrita. Tais práticas revelam ainda a concepção de escola e de criança que as professoras trazem.

Embora reconhecêssemos que, às vezes, as professoras podem não ter consciência disso, a concepção de infância, de escola ou quaisquer outros valores que tenham digam ao processo de apropriação da linguagem escrita vão direcionar o seu trabalho com o aluno na sala de aula, pois conforme dito por Barbosa e Horn (2007, p.67) “[...] o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades”.

Corroborando com o teor da citação acima, Geraldi (1984, p.42) contribui ao expor que “[...] é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”

Toda escolha pedagógica é uma opção política, ou seja, um posicionamento diante da realidade. Nesse sentido, a forma como o ensino da linguagem escrita é conduzido, bem como as condições para que as práticas ocorram, vão contribuir, de modo significativo, para a maneira como a criança atribuirá sentido a essa forma de linguagem. Durante o período de observação, coleta de dados, sobretudo a partir

das enunciações das crianças, pudemos perceber que as professoras das escolas A, B e D⁴³ adotam a mesma concepção para o ensino da linguagem escrita.

Nessa direção, concordamos com Cagliari (2009, p.41), quando afirma que:

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 ter um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar.

Trata-se, segundo o nosso conhecimento, de concepção muito comum nas escolas municipais de Foz do Iguaçu-PR.

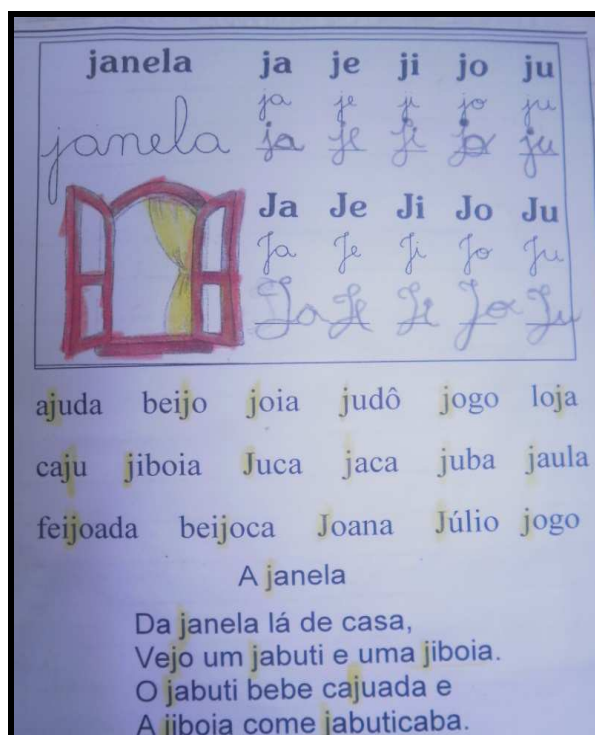
Os elementos trazidos nas falas das crianças, como os treinos, os pontilhados, os risquinhos, os pontinhos ou mesmo por meio do conteúdo expresso pelos desenhos infantis, permitem-nos constatar que o ensino das crianças com cinco e seis anos está voltado exclusivamente para atividades dirigidas para o processo de alfabetização via método tradicional de ensino.

Desta forma, ensina-se a ler e a escrever as crianças por meio de diversos exercícios voltados exclusivamente à fixação e ao treino de palavras ou de frases escritas.

Os aspectos destacados podem ser visualizados na imagem abaixo, conforme imagens a seguir:

⁴³ Trataremos da escola C mais adiante, visto que o trabalho desenvolvido possui uma concepção de linguagem diferenciada.

Figura 7- Atividade fotografada do caderno de um aluno de 1º ano – Escola A, 2012.



Fonte: Acervo pessoal, 2012

É possível afirmar, do ponto de vista textual, que a figura traz estampado um pseudotexto, que, segundo Massini-Cagliari (2001), apresenta problemas em sua textualidade, haja vista a sua forçada coerência interna: ainda que uma jiboia possa comer jabuticaba e o jabuti beber cajuada, as chances de isso ocorrer na realidade são mínimas.

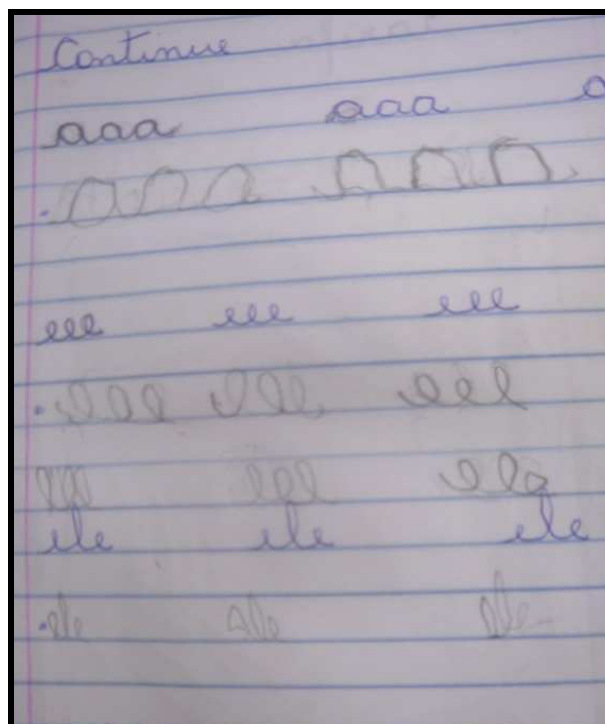
O que fica claro, conforme a artificialidade denunciada, é que o texto é pretexto para o ensino de uma letra especificamente.

Constatamos ainda que, das 67 crianças entrevistadas, 32 delas - equivalente a 47 % - citam a utilização dos exercícios de prontidão em algum momento da entrevista.

Os exercícios de prontidão conhecido como período preparatório, constituem uma estratégia metodológica ainda muito utilizada nas escolas com as crianças pequenas. Têm a finalidade de treinar o movimento das mãos como uma atividade preparatória para o aprendizado da escrita. É como se o órgão do aprendizado não fosse o cérebro, e sim as mãos!

As práticas podem ser observadas também em outros cadernos escolares, conforme imagem abaixo:

Figura 8 - Atividade fotografada do caderno de um aluno de 1º ano – Escola A, 2012.



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Desse modo, foi possível perceber que crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental de Foz do Iguaçu têm recebido e memorizado as informações prontas independente do significado das ideias vinculadas nas frases ou em textos.

Ao que parece, o que importa é a fixação de determinados fonemas trabalhados a partir de letras, sílabas, palavras ou frases. Eis a origem de famosas reincidentes frases como “O bule é de mamão”, “O macaco é o mico”, “A fada faz farofa fofa”⁴⁴, entre outras.

Com as enunciações descritas podemos constatar que aprendizagem da linguagem em sua modalidade escrita centra-se apenas na apropriação/treino que deve ser dominado.

⁴⁴ As frases citadas foram encontradas nos cadernos das crianças.

De acordo com a abordagem, a linguagem escrita ensinada como somente a apropriação de um código e um sistema distanciado da prática viva da língua impossibilita que os sujeitos, contraditoriamente, os produtores dessa linguagem, interajam com ela e por meio dela em situações reais de uso.

Tratar a linguagem escrita como se esta fosse um sistema abstrato de normas é desconhecer que a língua é inseparável do fluxo de comunicação verbal e, como tal, não pode ser considerada como um produto acabado e estatizado em um sistema, do qual o sujeito precisa se apropriar. Para Bakhtin (2010, p. 90):

A compreensão passiva do significado lingüístico de um modo geral não é uma compreensão; é apenas seu momento abstrato, mas é também uma compreensão *passiva* mais concreta do sentido da enunciação, da ideia do falante. Permanecendo puramente passiva, receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas o dribla, visando, no máximo, a reprodução completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido: ela não vai além do seu limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido.

A compreensão passiva do significado lingüístico, conforme excerto de Bakhtin é decorrente no momento em que a lingüística passou a ser organizada como uma ciência. Bakhtin/Volochínov (2009, p.103) um dos principais objetivos da lingüística estava em “[...] criar o instrumental indispensável para a aquisição da língua decifrada, codificar essa língua no propósito de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar”, ou seja, visava à organização da fonética, da gramática e do léxico.

Nesta perspectiva, o estudo da língua estava voltado, portanto, para a forma escrita, compreendida conforme Bakhtin/Volochínov (2009, p.102) “[...] uma forma isolada-fechada-monológica”. Isolados porque estão desvinculados de seu contexto lingüístico de enunciação e fechados e monológicos porque não permite uma resposta ativa do leitor.

Para conhecer o cotidiano escolar das crianças do primeiro ano perguntamos o que fazem do momento em que chegam até a hora de ir embora. As enunciações das crianças das escolas A, B e D revelaram uma rotina carregada de atividades voltadas especificamente ao processo de alfabetização (código).

Os treinos, pontinhos, risquinhos e tarefas foram amplamente citadas pelas crianças como atividades necessárias para o aprendizado da linguagem escrita. A alfabetização, neste contexto, é entendida como mera aquisição dos códigos da escrita ou conforme, já exposto, de forma isolada-fechada-monológica, impossibilitando o aprendizado da linguagem escrita por meio de textos reais em situações reais de interlocução.

Diante desta constatação, consideramos necessário abordarmos, ainda que de forma geral, as questões da alfabetização, e de como os métodos voltados ao ensino da linguagem, numa perspectiva mecânica, estão presentes até os dias de hoje na escola.

Defendemos que a centralidade do ensino no código da escrita nunca garantiu a leitura expressiva e nem a escrita eficaz, pois essa abordagem sempre se mostra ineficiente do ponto de vista do aprendizado da linguagem escrita.

Essa ineficiência decorre, justamente, do fato de não tratar o ensino como uma atividade que se realiza entre sujeitos na forma de produção e compreensão de sentidos. São esses sentidos, materializados em textos orais e escritos (unidades de sentido) produzidos nas situações de interlocução, interessam ao processo educacional eficiente.

Com relação a este aspecto, Mortatti (2000b) afirma que o que se tem oferecido aos estudantes na escola brasileira, é o acesso cultura escolar, mediado especialmente pela cartilha de alfabetização.

Para autora, a cartilha visto como um emblemático instrumento, substitutivo do trabalho de professores e alunos, se apresenta como portal do mundo prometido e acaba por constituir as formas de pensar a língua/linguagem de nossas crianças equivocadamente.

Ao nos reportarmos historicamente, aos métodos tradicionais de ensino da língua, estamos nos referindo, a uma longa tradição de se compreender a alfabetização como o aprendizado de um conjunto de regras e princípios normativos que regulam o ensino da leitura.

O processo de alfabetização decorrente dos métodos tradicionais, estruturado, organizado e sequenciado pelo modelo próprio das cartilhas, levaram o acartilhamento de outras práticas desenvolvidas atualmente. Quanto a esse aspecto, Cagliari (2009, p.32) afirma que,

[...] apesar de todas as interferências recentes no processo de alfabetização, a prática escolar mais comum em nossas escolas se apóia na cartilha tradicional (a cada ano com nova roupa e maquiagem). Quando o professor diz que não adota a cartilha, continua usando o método da cartilha.

Entretanto, mesmo com avanços no ensino da linguagem, mesmo com orientações oficiais, ao solicitar às crianças que desenhassem seu cotidiano, constatamos a utilização de atividades como nas cartilhas de alfabetização no município de Foz do Iguaçu conforme outro desenho produzido, agora por C60:

Figura 09 - Desenho C60, escola D, 6 anos, 2012.



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Como afirma a criança que produziu a imagem: "(...) eu desenhei as coisas que eu faço na minha sala." (C60, escola D, 6 anos, 2012). C60 retratou-se no meio das crianças.

De acordo com sua descrição, ela não gosta de se sentar próxima a um coleguinha, pois, para ela, ele se comporta inapropriadamente. Em suas palavras, "Ele é muito bagunceiro e joga coisas em mim, tipo um papel, um lixo de lápis,

pega minha coisas emprestadas e não me devolve, daí se eu choro, a professora briga comigo.” (C60, escola D, 6 anos, 2012).

Na medida em que entrevistamos as crianças, as condições em que vivem suas infâncias mediadas pela escolarização vão aparecendo na pesquisa.

A fala de C60, como, por exemplo, “(...) pega minhas coisas emprestadas e não me devolve, daí se eu choro, a professora briga comigo.”, evidencia o já afirmado por Kramer e Bazílio, na obra *Infância, Educação e Direitos Humanos* (2006), ao afirmarem que “(...) parece que as crianças pedem para o professor intervir e ele não faz, impondo em vez de dividir com a criança em situações em que poderia fazê-lo, e exigindo demais quando deveria poupá-la. (BAZÍLIO, KRAMER, 2006, p.120).

Perguntamos para C60 sobre o registro no quadro e na mesa. C60 expôs que em cima da mesa ficam os cadernos para serem corrigidos posteriormente. Segundo C60, “A professora apaga e a gente tem que fazer de novo. Ela dá tipo um risco assim.” (gesticula com mãos o gesto de alguém corrigindo algo como o sinal de certo ou visto). Daí chama a gente, daí quem erra, quem faz feio, a prô manda fazer de novo.” Com relação ao quadro, C60 conta que a professora “(...) escreve no quadro para as crianças lerem o B da bola, do bule, do boi (...) a gente copia... É bem fácil. Eu já sei ler faz tempo, sabia? Aprendi na creche (risos).”

O desenho de C60 parece retratar uma cena escolar de 100 anos atrás. Cadeiras enfileiradas, centralidade do conhecimento no professor, distanciamento entre aluno e professor, o quadro demonstrando a escrita em pedaços como o Ba, Be, Bi e, na sequência, uma palavra da mesma família silábica, como “bobo” e “bola”, etc.

Mesmo com as alterações sucessivas da legislação, com as tematizações diversificadas, com as concretizações variadas, bem como com os avanços da linguística mais recentes, especificamente na perspectiva na teoria da enunciação, ainda podemos identificar, com muita frequência, práticas pedagógicas relacionadas com concepções contrárias no município de Foz do Iguaçu.

Constatamos que as práticas desenvolvidas estão focadas na apropriação da escrita, compreendida exclusivamente como domínio do código. Trata-se de enfoque

essencialmente falho, justamente porque não promove a inserção das crianças na cultura escrita de modo que se criem condições de participação e de valorização dos usos sociais de escrita. Uma apropriação correta necessariamente envolveria uma prática lúdica e com conteúdos que atenderiam às exigências da nossa sociedade grafocêntrica.

O aumento da escolarização e a inserção das crianças de 6 anos, obrigatoriamente, no Ensino Fundamental (cinco anos, no caso de Foz do Iguaçu), trouxe a oportunidade de refletir sobre os currículos, os tempos e os espaços e repensar as possibilidades de se ensinar a ler e escrever com propriedade. Neste caso, por que não revermos as situações e aproveitá-las a nosso favor ou, melhor, a favor das crianças?

Concordamos com Barbosa (2006, p.51) quanto à sua afirmação de que

Podemos fazer do ovo um omelete, aproveitar a chance de reorientar o ensino fundamental, tendo em vista o ingresso das crianças. E, mais do que a reprodução de uma 1ª série, o novo primeiro ano deve ser visto como uma oportunidade para se criar e operacionalizar uma nova concepção, na qual ensinar a ler e escrever seja mais do que oferecer giz, quadro negro e repetições.

Entretanto, pudemos perceber que as oportunidades de se rever o ensino em Foz do Iguaçu, não foram aproveitadas. Na verdade, com o aumento da escolaridade e a entrada das crianças com 6 anos no Ensino Fundamental, ao que parece apenas antecipou-se o processo de alfabetização das crianças, e ainda, reforçou-se a concepção de linguagem já presente nas escolas.

Quando afirmamos que se reforçou a concepção já presente nas escolas, tratamos especificamente, de expor que com a antecipação das crianças e preocupação em alfabetizá-las, fez com que a SMED-FI adotasse o método fônico para o ensino da língua.

Já evidenciamos que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração e a garantia de um tempo mais longo, tem objetivos dentre os quais um deles é a aprendizagem da alfabetização e do letramento respeitando o ciclo da infância.

A análise do coletivo enunciações das crianças permitem afirmar que, em Foz do Iguaçu, existe um distanciamento do que apregoam as orientações oficiais com relação ao processo de alfabetização.

Com a defesa da ideia de que se faz necessária uma centralização na alfabetização e com a compreensão de que alfabetizado é o sujeito que domina o código da escrita, a SMED-FI, desde 2009, adotou o método fônico de Fernando Capovilla e Alessandra Capovilla (2010) como alternativa metodológica para a alfabetização no primeiro e no segundo ano.

Exemplares do “livro para os alunos” e do “livro para o professor” foram comprados e distribuídos às crianças e aos professores de todas as escolas municipais. O “livro para os alunos” é de autoria de Seabra e Capovilla (2010), sob o título *Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita*. O “livro para o professor”, de autoria de Capovilla e Capovilla (2007), está intitulado como *Alfabetização: método fônico*.

Salientamos que o método fônico é baseado nas relações entre letras e sons, relacionando a palavra falada com a escrita. A unidade mínima é o som. Para esse método de alfabetização, começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois se apresentam as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais as relações consideradas mais complexas, ou seja, existe uma sequência que deve ser respeitada.

De acordo com Frade (2005), o método fônico traz a vantagem nos casos em que há de fato uma correspondência direta entre um fonema e sua representação escrita. Nesse caso, os alunos irão decifrar rapidamente, desde que já entendam essa relação e memorizem as correspondências. É o caso, por exemplo, das letras p, b, v, f, t e d. Ocorre, no entanto, que problemas podem ocorrer na medida em que há diferenças dialetais na pronúncia das palavras e, mesmo assim, elas são escritas de forma estável.

As variedades dialetais, segundo Brotto (2008), são “[...] peculiaridades da língua falada que podem denunciar, [...] a localização social, cultural, geográfica, econômica, de idade e até de gênero dos sujeitos” (BROTTO, 2008, p.183).

Utilizaremos alguns exemplos trazidos por Lemle (2010, p.19):

A pronúncia da palavra rapaz [rapaiʃ], a de pés é [peiʃ], a de giz [giyz], a de cós e [koiʃ], a de luz [luiʒ]. No dialeto paulista, essa ditongação das vogais é mais generalizada do que no carioca, essa ditongação das vogais é mais generalizada do que no carioca (...). Ouvem-se as pronúncias como [meizmo] para mesmo, [paista] para pasta, [roisto] para rosto, Na língua escrita, essas transições em [y] não são representadas: diz-se[peys] e escrevem-se pés, mas diz-se [papeys] e escreve-se papéis.

Com relação a este aspecto, Lemle (2010) alerta que essas situações de poliandria e poligamia podem trazer dificuldades para os alfabetizados. Desse modo, a relação direta da fala com a escrita não se aplica, justificando a existência da ortografia e de outras convenções para estabilizar essas diferenças de representação.

De acordo com Frade (2005), mesmo com as aplicações mais recentes do método fônico, como a inserção da utilização de textos que circulam socialmente, o método, continua propondo como atividade inicial a apresentação das vogais, depois as consoantes e, posteriormente, a indicação de blocos de atividades específicas de cada consoante apresentada ancoradas nas relações grafofonêmicas.

Nas palavras de Frade (2005, p.27), as principais características do método fônico, atualmente, ocorrem da seguinte forma:

Identificação das letras e repetição de seu nome e do seu som característico; identificação de fonemas em palavras ditas pelo professor ou criação de palavra a partir de um som; ênfase nos sons correspondentes a figuras com letra inicial destacada; identificação de som final e som inicial e também discriminação entre sons diferentes.

De todo modo, permanece a preocupação em trabalhar os sons e as letras determinada pela complexidade da relação entre fonemas e grafemas no sistema de escrita. O ensino explícito e sistemático da correspondência entre as letras e os sons é apresentado no livro dos professores como quesito fundamental para a aquisição da leitura e escrita.

Capovilla e Capovilla (2007, p.89) tecem orientações aos professores para que explicitem para as crianças não apenas os nomes das letras, mas também os

seus sons. De acordo com os autores, “[...] a criança compreenderá que cada letra escrita corresponde, a um som da fala”.

Analisando o livro do aluno, verificou-se a existência de atividades como: jogos, desenhos, leitura e uso da escrita em situações reais. Embora contenha algumas atividades que possam ser consideradas interessantes no que diz respeito ao uso da linguagem, na sua grande maioria são propostas destituídas de simbolismo e de significação. Com isso, a criança não é levada a se expressar através da escrita conforme os exercícios propostos no livro que obrigam a criança a escrever segundo modelos rígidos, preenchendo tabelas e respondendo a questões.

Os textos trazidos para a criança ler no livro didático, como cantigas folclóricas, poemas e cartas, são acompanhados de uma espécie de cerceamento da compreensão, da expressão e da atividade criadora da criança, pois após o texto vem uma questão objetiva, uma tabela para a criança preencher, um exercício para trabalhar as letras ou uma atividade que as crianças denominam de treino.

Além disso, observamos poucas questões postas no livro que levam a criança a refletir sobre as ideias de um texto e sobre a função social da escrita, fato este que influencia diretamente a maneira como as crianças atribuem sentido à linguagem escrita.

No artigo Mortatti (2008) denominado *A “Querela dos Métodos” de Alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*, a autora caracteriza o método fônico com base na proposta de Fernando César Capovilla, então sinalizando alguns equívocos nele contidos. Nas palavras de Mortatti (2008, p.110):

Por isso, a atual discussão sobre métodos de alfabetização, provocada pela apresentação da proposta dos autores do livro em questão, vem gerando conclusões e decisões equivocadas, com muitos outros prejuízos para o aprendizado de nossas crianças e para a sociedade brasileira. Principalmente porque não se pode aceitar que, de modo isolado e com objetivos salvacionistas, um método possa resolver os problemas da alfabetização, nem que devamos ressuscitar um ou alguns deles. E porque, do modo como vem sendo apresentada e defendida, não se trata de disputa ou “guerra de alfabetizadores”, nem de discussão promovida por esses professores ou da qual participem como interlocutores.

De acordo com a autora, os defensores do método fônico prestam um desserviço histórico à alfabetização, pois considera que ele não tem o poder de salvação conforme propagandeado em relação aos problemas encontrados na alfabetização, e denuncia que o objetivo maior de seus defensores seria partilhar lucros políticos e financeiros.

Com relação aos usos do material proposto pelo método fônico no município de Foz do Iguaçu, foram produzidas duas importantes pesquisas muito relevante para compreender a alfabetização no município de Foz do Iguaçu.

A primeira trata-se da tese de doutoramento da professora Tamara Cardoso André, intitulada *Os Usos do Livro Didático de Alfabetização no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: uma abordagem etnográfica*, concluído em 2011 pela Universidade Federal do Paraná sob a orientação de Leilah Santiago Bufrem e a outra pesquisa relevante foi a da pedagoga Cláudia Gallert, intitulada *Método Fônico: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito de linguagem*. O trabalho de Gallert foi produzido para fins de obtenção do título de mestre, concluído, em 2013, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob orientação da professora Ivete Janice de Oliveira Brotto.

André (2011) aponta que o retorno do método fônico como adoção obrigatória em Foz do Iguaçu, induziu as professoras a enfatizarem os exercícios mecânicos de codificação e de decodificação do escrito, fazendo-o em detrimento de atividades reais e interativas de empregos da leitura e da escrita. Durante sua investigação a pesquisa constatou que as professoras adaptam os livros didáticos às crianças que chegam ao primeiro ano do ensino fundamental com cinco anos de idade, produzindo um ensino embasado nos preceitos escolanovistas e tecnicistas sobre a maturidade necessária para a alfabetização.

André (2011) ainda mostra que o livro didático utilizado em Foz do Iguaçu não contempla, em suas propostas, a instrumentalização para o trabalho com as variações linguísticas presentes na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, questionando se é possível padronizar a alfabetização, por meio do livro didático, em um contexto plurilinguístico. Segue relato extraído da tese de André (2011, p.278)

Durante todo o ano letivo, não percebi conflitos gerados por preconceitos linguísticos das professoras em relação aos alunos ou

entre os próprios alunos. Entretanto, ficou claro para mim que, naquela escola, a variedade linguística era uma evidente realidade. Esta realidade, no entanto, não era contemplada nos programas da Secretaria Municipal de Educação, no plano de ensino do município e nos cursos para formação continuada dos professores.

Como o objetivo maior dessas escolas é alfabetizar, sem, necessariamente, despertar a consciência linguística, as práticas pedagógicas são centradas unicamente nas letras e nas regras do bem escrever e acabam por desconsiderar as outras formas de manifestação, não se dando conta da relação implícita entre elas. O princípio da existência de uma língua padrão, a partir da qual todos os dialetos deveriam se corrigir ignora a dinâmica da linguagem.

Num contexto de fronteira, ensinar a língua escrita por meio do método fônico significa desconsiderar não somente os dialetos, mas a cultura e os saberes das crianças. Concordamos com André (2011, p.283) ao ele afirmar que:

[...] variações linguísticas do contexto de Foz do Iguaçu, visíveis para quem faz parte do cotidiano da sala de aula, são invisíveis nas políticas educacionais. Isto se manifestou na adoção do método fônico, que visa um falante único e não contempla propostas voltadas à alfabetização em contextos de variações linguísticas.

As crianças que ingressam na escola trazem consigo seus modos de falar e de expressar, fato que é completamente esquecido, gerando um distanciamento entre o que se ensina e o que a criança já sabe, e com isso impossibilitando boas oportunidades de ensino e de análise sobre os usos da linguagem em diferentes contextos.

A escola, por meio das atividades propostas, cobra justamente o que a criança não pode dar e, nesse sentido, as crianças demonstram grande esforço na tentativa de abandonar o seu universo e de adentrar o universo do que lhes é desconhecido – o da norma padrão. E, quando de fato dominam o sistema de escrita alfabético, fracassam por escrever de acordo com as características do meio que está inserida.

Partindo do princípio de que o trabalho pedagógico para a alfabetização se associa a uma concepção de linguagem, Gallert (2013) dedica sua investigação

especificamente à análise das atividades do livro do aluno *Alfabetização Fônica: construindo competência de leitura e escrita*, de Seabra e Capovilla (2010).

O objetivo da pesquisa foi encontrar elementos que possibilitassem identificar qual a concepção de linguagem que embasa a orientação do método fônico para a alfabetização em Foz do Iguaçu. Com base na abordagem bakhtinina, Gallert (2013) expõe uma crítica à proposta do método fônico, por estar relacionada com concepções normativistas da língua e, dessa forma, por contribuir pouco para a real superação dos problemas encontrados na alfabetização.

Em sua análise, Gallert (2013) identifica que as orientações pedagógicas indicadas aos professores por Seabra e Capovilla revelam uma perspectiva tecnicista de educação. Conforme Gallert (2013, p.141):

A forma como concebem o trabalho pedagógico, não só dos professores alfabetizadores, mas da docência de forma geral, possibilita identificar outra voz social do discurso de Seabra e Capovilla: a perspectiva tecnicista da Educação. Em nossa análise, essa perspectiva emperra o processo de criação, tanto para os professores como para os alunos.

O trabalho de Gallert (2013, p.140) contribui ao esclarecer em que implica a questão da *construção da competência de leitura e escrita* presentes na proposta pedagógica do método fônico conforme o excerto abaixo:

Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como uma tecnologia que o indivíduo utiliza para adquirir conhecimentos postos na escrita e que são necessários para a realização de suas atividades laborais. Não se preocupa com a participação da leitura e da escrita na constituição do sujeito em sua totalidade, mas apenas como valor agregado à força de trabalho. O indivíduo que for bem preparado para o uso dessa ferramenta será considerado um indivíduo competente, apto ao mercado de trabalho, e que irá contribuir para o desenvolvimento do país.

Gallert (2013) conclui que ao negar a totalidade da linguagem, compreendida como prática social, produzida por sujeitos em condições reais de existência, a proposta pedagógica organizada por Seabra e Capovilla (2010) e adotada no

município de Foz do Iguaçu, acaba negando o aspecto social da língua e da linguagem na constituição dos sujeitos, bem como as capacidades criativas do sujeito que aprende.

Dessa forma, o sujeito é reduzido como aquele que deve submeter-se ao que lhe é ensinado, em relação à língua escrita, na ordem em que lhe é ensinado. Ao professor, como sujeito que ensina, cabe exercer o seu papel como mero aplicador e reproduzidor do método de ensino - o fônico é claro!

Podemos constatar que as conclusões da pesquisa de Gallert (2013) são manifestadas nas enunciações das crianças, sujeitos da nossa investigação. Deste modo, ao perguntarmos às crianças sobre o que fazem na escola, ouvimos: "Na escola eu faço sempre a mesma coisa chata! Caderno, caderno, caderno, livro do "Catovila"⁴⁵", risquinhos de pontilhados, e mesmo que eu capricho a professora fala - Capricha [nome da criança], ! Você não tem capricho? Não dá para gostar desta professora!" (C23, escola B, 5 anos)

Durante o período de observações nas escolas, verificamos que o livro didático utilizado para se ensinar a escrita foi intitulado pelas professoras e crianças das escolas A, B e C e como o "livro do Capovilla". Era comum ouvir, as professoras dizerem "Peguem o Capovilla e abre na página 12", "Terminou o caderno já vai completando o Capovilla". Quer dizer, a mediação com a língua portuguesa, a escrita, a leitura, é chamada de Capovilla! Inclusive, no final do livro há tabelas das famílias silábicas para que as crianças treinem a leitura fluente, tabelas também conhecidas pelas crianças como as "fichas do Capovilla".

Ao relatar sobre para que serve a escola, C37 revela que "A escola serve para fazer prova, trabalho na folhinha e tem o livro do Capovilla que não pode sair se não terminar tudo!" Perguntamos, "Como é o livro do Capovilla?": "Hum... [fala bem baixinho] uma droga! Se não fazer, a secretaria do município vem e manda a professora embora! Eu não quero que ela vai embora!" (C37 , 6 anos, escola B, 2012).

⁴⁵ Ao dizer CATOVILA, a aluna refere-se ao livro de exercícios do método fônico do Fernando Capovilla.

No que se refere à “*secretaria do município vem e manda a professora embora*” revela a uma decisão tomada pela SMED-FI desde a adoção do método fônico, em enviar profissionais desse órgão, para realizarem visitas regulares nas turmas do primeiro ano com a finalidade de verificar a leitura das crianças reiterada ao fato de a leitura fluente ser considerada mais importante que a escrita das crianças.

O profissional alocado para tal função, visita todas as turmas de primeiros anos do município, senta com cada criança e solicita a leitura, verifica o caderno e o livro e, posteriormente, fixa um carimbo como forma de registro. Se a criança não sabe responder as questões postas pelo profissional, a professora precisa dar explicações, o que justifica a preocupação de C37 com o cumprimento das atividades de sala de aula, pois ao realizar as tarefas garantiria a presença da professora na escola.

Com relação às visitas dos profissionais da SMED-FI, C13 explica: “*A tia da secretaria vem pra tomá a leitura. Nós lê. Nós explica o que nós leu.*” (C13, escola A, 6 anos, 2012).

Podemos perceber que o fato de realizar visitas com fins de verificação, embora possa demonstrar um acompanhamento mais próximo por parte da SMED-FI, acaba gerando uma pressão desnecessária nas professoras. As professoras repassam tal pressão às crianças para que, em pouco tempo, sejam capazes de realizar a leitura fluente e tenham o caderno e livros todos preenchidos.

Todo o esforço do professor voltado para fazer as crianças fazerem os treinos, pontilhados, e depois fazer o livro didático, acabou sendo concebido como materialização de toda a situação e considerado por C37 “*uma droga*”.

C38 mostra o carimbo impresso pelo profissional numa dessas visitas, e explica: “*Ó, o carimbo da tia da secretaria, ela vem aqui pra ver se a gente faz as coisas. Tem que fazer (...) se não a prô briga, a tia briga e tem que chamar as mãe na escola, com a diretora.*” – conforme a imagem do caderno do aluno C38 mostra:

Figura 10 - Atividade Fotografada do caderno de um aluno de 1º ano – Escola B, 2012.

Escola B
 Rua...
 CEP: 13.131-133
 Telefone: (11) 45.000.000

ESCOLA: Escola B
 ALUNO (A): Beatriz
 PROFESSOR (A): _____ 1º ANO: _____

LÍNGUA PORTUGUESA

1- DITADO DE PALAVRAS

A) calante B) mala
 C) zeta D) malica

2- OBSERVE A FIGURA E FORME UMA FRASE:


Dizendo

Fonte: Acervo pessoal, 2012

O desenho de C38 também corrobora com o conteúdo expresso durante a entrevista.

Figura 11 – Desenho C38, escola B, 5 anos, 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

As enunciações postas, sobretudo, exposto no desenho, permitem dizer que as crianças demonstrar não gostar da escola. Embora C38 não tenha afirmado, contou-nos que é tudo muito difícil e a professora grita muito: “Eu não gosto que grita (...). É que aí não consigo ler.” (C38, escola B, 5 anos, 2012).

Indagamos C38 para sabermos se já haviam chamado sua mãe na escola. Respondeu que sim e relatou que a professora contou para sua mãe que ela só queria saber de brincar. Ficamos em silêncio: “Ela volta seu olhar pro canto da sala, suspira, movimenta os ombros e diz: “É que eu sou criança, né!”. Ela, de fato é uma criança e, ao que parece, tem sido simplesmente desconsiderado.

Ao perguntarmos sobre o que fazem na escola para aprender a ler e escrever, as crianças ainda relataram que possuem caderno de sala, caderno de tarefas e algumas atividades impressas em papel sulfite. Conforme exposto por C12: “Iiiii, a gente tem muita coisa, nossa! A gente tem livro de escrever as letras, livro de risquinhos, que são bem grande! Tarefinha na folha, ann, e ainda tem caderno. Tem o livro do Capovilla que é bem grande. É, acho que é só isso!” (C12, escola A, 6 anos, 2012).

Ao considerar as atividades “bem grande”, C12 refere-se ao tempo que leva para concluí-las. Nesse sentido, concordamos com Mello (2009, p.27) ao afirmar que:

O conjunto de tarefas de treino de escrita, típico dos processos iniciais de apresentação da escrita para a criança na escola infantil e ensino fundamental (...), faz com que a criança passe longos períodos sem se expressar na escola: não há tempo para as formas pelas quais ela poderia expressar-se - a fala, o desenho, a pintura, o faz de conta... que formam, aliás, as bases necessárias para a aquisição da escrita -, uma vez que ela está ocupada com o treino de escrita e pela escrita ela não pode expressar-se ainda, porque está ainda aprendendo as letras.

O fato de não proporcionar o exercício da expressão, torna o ato de escrever cada vez mais mecânico.

Quando perguntamos se sabiam ler e escrever, 15 crianças responderam imediatamente que sabiam apenas escrever, negando o conhecimento sobre a leitura. Perguntamos: Você já sabe ler? “Hum, hum (balançando a cabeça

negativamente), *só escrever*" (C21, escola B, 6 anos, 2012), "*Ler ainda não, mas já sei escrever*" (C 61, escola D, 6 anos, 2012), "*Só sei copiar as coisas que a prô manda (...) minha mãe que tá me ensinando a ler*" (C31, escola B, 6 anos, 2012).

Embora muitos professores possam supor que a cópia seja uma atividade importante durante o início da escolaridade e contribua para que, mais tarde, ocorra a apropriação da escrita, faz-se necessário esclarecer que copiar e escrever são consideradas atividades distintas e com propósitos diferentes.

Segundo Landsmann (2003, p. 17), "[...] as crianças aprenderão a escrever, escrevendo, e não copiando. Assim, é preciso projetar situações nas quais precisem e queiram escrever". Além disso, essa forma de trabalho – a cópia - acaba por dificultar a concentração da criança, uma vez que faz pouco sentido para ela. Dessa forma, os exercícios de treino acabam por tomar o maior tempo da atividade.

Ao buscarmos a compreensão dos sentidos que as crianças estão atribuindo à linguagem escrita, evidenciando as condições reais que têm para produzirem sentidos, percebemos que, para aprender a ler e a escrever, as crianças permanecem horas copiando, treinando, preenchendo tabelas, como já mencionado em outro momento, e, com isso, de modo paradoxal, acontece aquilo para o que alertam Mello e Miller (2008, p.02), ou seja, que 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.

O fato de haver tamanho desejo e esforço das professoras para que seus alunos se apropriem da linguagem escrita, acaba-se por dificultar a apropriação. A escrita passa a ser apropriada quando há, de fato, interação, compreensão e sentido para quem a pratica.

O contexto pedagógico do ensino da linguagem nas escolas públicas municipais de Foz do Iguaçu, pergunta-se: – Como formar produtores de escrita se estes não vivem a escrita em sua totalidade, ou seja, se a escrita não é apresentada dialogicamente? – Como, se o outro não é considerado? – Como, se alunos e escrita se estranham? – Como, se a escrita é apresentada em forma de fragmentos da

língua, em “pedaços” sem sentido ou, quando não, com significados estáticos e estabilizados.

Para ensinarmos uma criança a ler e a escrever, é preciso dialogar com seus contextos sociais, seus conhecimentos linguísticos, suas variações dialetais, e conhecer quais as práticas de leitura e de escrita elas já realizam em seu dia a dia. Necessitam, para além disso, dominar um conjunto enorme de habilidades linguísticas e também não linguísticas e uma multiplicidade de outras linguagens que lhes possibilitem transitar por diversos contextos sociais.

Ainda, se faz necessário, possibilitar um espaço rico de atos de leitura e escrita, oferecendo o acesso aos instrumentos que possibilitem as crianças a interação, a expressão e a brincadeira.

O ensino da linguagem escrita deve ocorrer, com base no respeito das necessidades infantis, tendo a preocupação de evidenciar as relações entre as brincadeiras e outras linguagens e saberes, mais o cuidado e o afeto, pois para cada idade da vida há uma forma explícita da relação do ser humano com o mundo e é dessa forma que cada um mais aprende.

É importante considerar que a criança de cinco ou seis anos possui características e necessidades específicas⁴⁶ e que precisam ser consideradas durante os processos de aprendizado.

Mukhina (1996, p.281) afirma que é a inteligência imaginativa que caracteriza a crianças de idade pré-escolar.⁴⁷ De acordo com a autora a inteligência imaginativa, “[...] responde em grau máximo às condições de vida e às atividades da criança pré-escolar, a seus jogos, seus desenhos, suas construções e seus contatos com os que a rodeiam”.

Por acreditarmos que é por meio das brincadeiras que as crianças compartilham e produzem sentidos e significados para o mundo ao seu redor, incluímos, nas entrevistas, questões direcionadas às crianças sobre o que gostam e o que não gostam de fazer e como ocorrem as brincadeiras na escola. Junto com isso traremos os dados analisados na próxima subseção.

⁴⁶ Ver Mukhina (1996)

⁴⁷ Mukhina (1996) compreende o pré-escolar como a criança que está entre 4 e 6 anos.

4.3 TODA CRIANÇA PRECISA BRINCAR, SENÃO FICA TRISTE! ESCOLA É LUGAR DE BRINCAR?

"Toda criança precisa brincar, senão fica triste" (C49, escola C, 5 anos, 2012)

As crianças, cada uma, compreendida como portador de direitos, reprodutora e criador de cultura, plural e singular ao mesmo tempo, e, portanto, sujeitos sociais, revelam os resultados dos avanços de estudos, em especial, os da sociologia da infância no Brasil. Considerar as crianças como pertencentes a um grupo social que participa da cultura de forma ativa, produzindo mudanças culturais, significa assumir uma mudança de paradigma em relação à participação das crianças na sociedade.

Por outro lado, esses mesmos estudos sobre a infância, paradoxalmente, revelam as contradições que as crianças vivem, contradições decorrentes das diferentes compreensões acerca do lugar social que adultos acreditam que crianças devam ocupar. E, ainda, das dificuldades dos adultos em lidar com os grupos infantis, das relações que se estabelecem diante da subordinação e da dependência que as crianças têm dos adultos.

Diante desse contexto, consideramos pertinentes as ideias de Kramer (2009, p.27) ao defender que:

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entender as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Concordamos com a fala de C49, transcrita acima ao início desta subseção, de que toda criança precisa brincar. Crianças aprendem, expressam e experienciam novas situações por meio das brincadeiras. Concebemos o ato de brincar como algo essencialmente necessário na infância por possibilitar às crianças a compreensão de si mesmas, dos outros e também dos significados culturais onde estão inseridas.

Uma das principais características das crianças ainda é o fato de que as crianças brincam e de que é através das brincadeiras que elas compartilham e produzem sentidos e significados para o mundo ao seu redor, conforme Borba (2009, p.70):

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e sua relação com o mundo e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida.

Segundo Vigotski (2001, 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”. Ou seja, em uma situação imaginária é que a criança atribui novos significados aos objetos e norteia a sua ação não somente pelo percebido, mas, principalmente, pelo imaginado.

Por meio das interações cotidianas, a criança vai ampliando a sua comunicação avançando da gestualidade para a oralidade, e o brincar, o faz de conta, começa a se tornar uma atividade cada vez mais presente em suas ações.

Salientamos que a disposição para o brincar, tão marcante nas crianças, não pode ser visto como universal, tampouco completamente espontâneo e/ ou natural. Afinal, o fato de as crianças brincarem não é determinado biologicamente.

A relação entre o desenvolvimento biológico e o cultural do ser humano, foi considerado um tema amplamente abordado por Vigotski (2001) no início do século passado. Segundo esse pensador, as significações culturais não são dadas geneticamente, pois o homem, após o seu nascimento, precisa necessariamente conviver no mundo social para poder apreendê-las. Assim, é somente o contato com o outro que possibilitará a conversão das significações culturais do meio externo para o mundo interno e subjetivo da criança.

Estudioso da obra vigotskiana, Pino (2005, p. 55-56) indica que o homem é a única espécie a constituir-se através de “[...] dois nascimentos: um natural, outro cultural”. Esse autor afirma que o ser humano nasce com um equipamento biológico e uma programação genética típica da espécie e que isso proporciona, entre outras

possibilidades, a aptidão para a cultura, na qual só irá se desenvolver através da interação social, que possibilita o contato concreto com a cultura. Por cultura explica Pino (2005, p.59) explica que, compreende-se pelo “[...] conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de significação”

Desse modo, Pino (2005, p. 59) expõe o nascimento cultural da criança ocorre pelo acesso às significações humanas mediado pelo outro:

[...] o acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelo homem ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob várias formas.

Vale lembrar que a criança com cinco ou seis anos, embora passe a integrar uma nova etapa escolar, no caso, o primeiro ano do Ensino Fundamental, continua na mesma etapa cultural, cabendo aos professores e aos gestores respeitarem as especificidades de cada idade ao organizarem as atividades que realizam no contexto escolar.

Dessa forma, o que se pretende discutir, contudo, não é a idade biológica ou cultural em si, ou o “cinco” ou o “seis” anos presentes, visto que, historicamente, a realidade das salas de aula públicas brasileiras ainda perpetua a presença de crianças com as mais diversas idades e infâncias. O que aqui cabe anunciar é que, quando a escola disponibiliza tempos, espaços e materiais para as crianças brincarem, permite-lhes oportunidades de vivenciarem a atividade central da infância e, com isso, elas se desenvolvem-se qualitativamente.

Se a forma como se brinca, o que se brinca, com quem se brinca e quando se brinca é determinado socialmente, podemos afirmar que a brincadeira, por ser construída historicamente, é considerada uma produção cultural. Nesse contexto, familiares, escola, entre outras esferas sociais, acabam por interferir de modo decisivo na organização das brincadeiras das crianças.

Reconhecendo a importância das brincadeiras para o desenvolvimento e a aprendizagem infantis e considerando que, para se brincar, é preciso aprender a brincar, neste caso, o papel dos adultos referente à organização das brincadeiras merece efetiva análise.

Dito isso, perguntamo-nos: – Como os adultos organizam as brincadeiras das crianças na escola? – Por outro lado, como as crianças percebem a organização das brincadeiras, pelos adultos, na escola?

Consideramos importante ouvir as crianças em relação ao brincar. Tal empreendimento buscou evidenciar as interfaces do brincar com a organização de práticas educativas, permitindo a compreensão de algumas das aspirações e expectativas infantis e assim contribuir com o processo identitário das crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Durante a realização das entrevistas propusemo-nos a ouvir os relatos das crianças sobre as brincadeiras que realizam dentro e fora da sala de aula no âmbito escolar. Dessa forma, direcionamos às crianças questões acerca do que gostam ou do que não gostam na escola, por meio das seguintes perguntas: – O que você gosta de fazer na escola? – De que você não gosta na escola? – Você brinca na escola? – A sua escola tem parque? – Quais brinquedos? – Você já aprendeu algo interessante (ou importante para você) na sala de aula realizando alguma brincadeira com a professora e a sua turma?

Ao perguntarmos para as crianças o que mais gostam de fazer na escola, obviamente a resposta imediata foi brincar. Brincar com os amigos, brincar no recreio, brincar na sala de aula. O gosto das crianças pelas brincadeiras não é novidade. Todas as crianças entrevistadas, ou seja, 100% relataram brincar na escola. Aproximadamente 15% das crianças entrevistadas relataram que um dos motivos principais que as leva à escola é o de lá brincar, conforme algumas falas destacadas: – Por que você vem para a escola? “Para brincar, pra ver os meus amigos.” (C4, escola A, 5 anos), “Pra brincar, pra estudar, pra lanchar, fazer tarefa.” (C24, escola B, 6 anos), “Eu venho pra poder brincar com meus amigos e minhas primas.” (C40, escola C, 5 anos), “Fazer tarefa, ler, brincar, escrever.” (C56, escola D, 6 anos, 2012).

Ao entregar o desenho, C17 conta que a melhor parte da escola é quando ela brinca no parquinho: “O parquinho é das coisas que eu mais gosto, daí eu desenhei.”.

Figura 12 - Desenho C17, Escola A, 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Em outro momento da entrevista, C17 já havia declarado o gosto pela brincadeira: “Eu não gosto quando não brinca, quando fica de castigo, sem poder sair pra poder brincar.” (C17, escola A, 6 anos, 2012).

Além das perguntas postas, em outros momentos de realização das entrevistas observamos a referência ao ato de brincar nas falas das crianças.

Embora tivéssemos constatado que todas as crianças entrevistadas brincam na escola, suas enunciações também revelaram que os momentos reservados para brincadeiras ocupam espaço reduzido no cotidiano escolar, pois o principal momento da brincadeira é durante o recreio. Nas escolas investigadas, as crianças lancham na sala de aula ou no refeitório (quando a escola possui um) e, posteriormente, dirigem-se ao pátio para brincarem livremente, aproximadamente 20 ou 30 minutos.

Para as crianças menores, como as de 5, 6 e 7 anos, são disponibilizados brinquedos, como corda, bola e bambolês. A intenção dessa disponibilização é separá-las das crianças maiores e ocasionar menos acidentes (como cair, tropeçar e

trombar). Além disso observamos que, nas escolas B e D coloca-se música para as crianças dançarem durante o recreio.

Na escola B, por exemplo, a direção organiza uma espécie de rodízio de professoras para cuidarem das crianças na hora do recreio. Cada dia da semana, professoras de um determinado ano escolar supervisionam o recreio. Por exemplo, na segunda-feira é o dia das professoras dos primeiros anos e assim sucessivamente.

Durante o período de observação percebemos que nem todas as professoras interagiam com as crianças nas atividades de brincadeiras como bater a corda, desenhar uma amarelinha no chão ou dançar com as crianças. No entanto, as professoras que interagiam recebiam muito carinho das crianças, e também, mais respeito no que se refere ao ser atendida ao solicitar o cumprimento de uma regra.

De acordo com as crianças, nas escolas A, B e D possuíam parquinhos. O brincar no parquinho foi citado como uma das atividades favoritas realizadas pelas crianças. As crianças também revelaram que os parquinhos não estavam em boas condições de uso, ou não atendiam às necessidades, conforme as enunciações destacadas: “Na minha escola tem parquinho, mas os balanços estão quebrados (...) daí a professora não leva.” (C7, escola A, 6 anos, 2012), “A prô nunca leva (...) só um pouquinho, (...) porque tem pouco brinquedo, daí dá muita briga das crianças.” (C32, escola B, 6 anos, 2012), “Tem um parquinho, mas como pega sol não dá pra ir porque ‘eu fica’ suado.” (C57, escola D, 6 anos, 2012).

As crianças da escola C relataram que na escola não havia parquinho, mas que, às vezes, ocupavam um espaço que fica na frente da escola, denominado, por algumas crianças, de área verde, e, por outras, de campinho. Vejamos o relato: “No dia da criança a diretora encheu a área verde de brinquedo pra nós pular.” (C43, escola C, 5 anos, 2012), “Parquinho, parquinho assim, não. Às vezes a gente fica aqui no pátio brincando de bola, às vezes vai na área verde da frente.” (C45, escola C, 6 anos, 2012) ou “Só tem o campinho, mas eu não gosto de ficar lá (...) é que fica coçando quando vem pra sala.” (C52, escola C, 5 anos, 2012). C53 complementa C52 e afirma: “Eu vou no campinho até quando não tem aula (...). A

gente já fez piquenique, brincadeira de pega, de esconder, de correr.” (C53, escola C, 6 anos, 2012).

C53 perguntou se ela poderia se desenhar brincando na área verde. Ela já havia produzido e entregue outro desenho, mas afirmou gostar muito de desenhar e entregou o desenho abaixo.

Figura 13- Desenho de C53, escola C, 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

O desenho de C49 também expõe momentos de brincadeiras. Ao perguntar do que se tratava o seu desenho, ela afirmou que na sua escola não havia parquinho, mas que deveria ter, pois as crianças ficam felizes ao brincar.

Nas palavras de C49, “Na minha escola devia ter parquinho igual o da creche que eu ia quando era pequena (...) é que toda criança precisa brincar senão fica triste.” Continua C49: “Quando eu comecei no primeiro ano eu chorava, eu não queria vir, mas é que é obrigado. Agora eu gosto.” (C49, escola C, 5 anos, 2012).

O desenho de C49 retrata o parquinho que ela frequentava na Educação Infantil.

Figura 14 – Desenho de C49, escola C 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Durante a investigação concluímos que as brincadeiras realizadas especificamente nas salas de aula não eram bem vistas pelas professoras. O que se percebe dessa situação é que, na sala de aula, quando as crianças conversam, levantam ou se distraem, isso parece ser mal interpretado como “brincadeira e brincadeiras na sala de aula pode levar as professoras a aplicarem punições, conforme exposto no bloco de falas a seguir: “Na escola, assim, eu gosto de brincar e desenhar em todos 'os lugar'. É, mas quando eu brinco na sala, a professora dá um xingão. Na sala não pode! A prô dá castigo!” (C12, escola A, 6 anos, 2012), “Eu brinco na quadra porque na sala a gente é proibido, mas brinco só com as meninas porque os piá não sabem brincar sem machucar.” (C55, escola D, 5 anos, 2012), “A gente brinca fora da sala, no recreio, quando bate o sinal. Na sala não dá tempo de brincar, porque a gente tem muita tarefa.” (C36, escola B, 6 anos, 2012). “Na sala não dá pra brincar, é porque não é lugar de brincar”(C37, escola B, 6 anos, 2012

A marca da voz adulta na voz infantil demonstra o aspecto polifônico nas enunciações. Quando ouvimos, - Os piá não sabem brincar sem machucar - A gente

tem muita tarefa - Sala de aula não é lugar de brincar,- constatamos o outro - o outro- adulto ou o outro- professor presentes nas enunciações das crianças.

Observamos ainda que os brinquedos que haviam nas salas de aula, mesmo os jogos pedagógicos, eram trazidos pelas próprias crianças ou comprados pelas professoras. A quantidade era insuficiente e esses poucos brinquedos eram reservados para dias de chuva.

Ao perguntar sobre os brinquedos da sala de aula, C19 responde: "Na minha escola eu acho que não tem nada. Minha profe nunca manda pegá.". C20 corrobora isso, afirmando: "A prô pega os brinquedos quando chove, [quando] num pode ir no pátio porque a gente molha." (C20, escola B, 6 anos, 2012).

Na escola C e D a realidade não é diferente. Conforme C60: "Ah! Mas tem uns brinquedos que só pode pegar quando a profe manda. É uma caixa com umas coisinhas." (C60, escola D, 6 anos, 2012) ou conforme C62: "Tem umas pecinhas, mas a gente quase não brinca." Por que você acha que não brinca? "Ué... tem muita tarefa para fazer, senão nós fica atrasado e não vai pro segundo ano." (C62, escola D, 6 anos, 2012). C39 informa: "Tem brinquedos de ler." (C39, escola D, 6 anos 2012) e C42 complementa: "Na sala a gente brinca, mas, às vezes, quando tá quietinho e termina tudo." (C42, escola C, 6 anos, 2012).

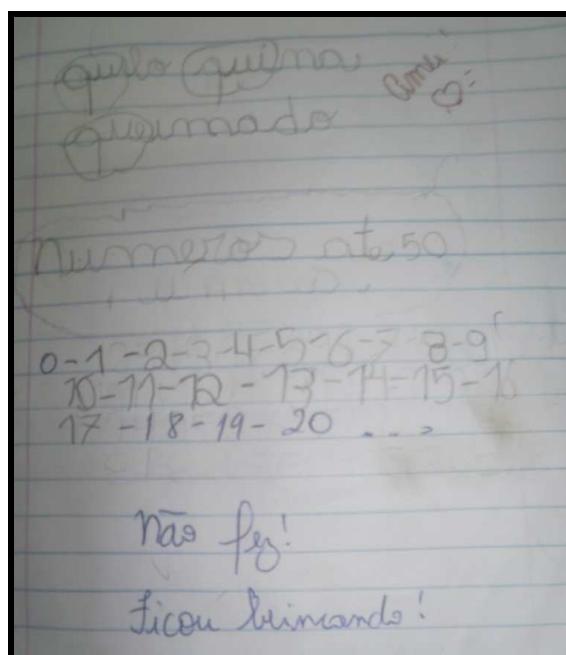
Observamos que, em todas as escolas, os momentos das brincadeiras são negociados: "Às vezes vamos na informática e, quando não faz bagunça, vai no parquinho." (C58, escola D, 5 anos 2012). C59 continua, dizendo: "(...) é que é assim, se a gente fica quietinha, pode brincar no parque, mas só que tem que ser todo mundo. Se os meninos grita e faz bagunça, mesmo se a gente ficou quieta, não pode ir, porque a prô não deixa (...) Sabia que eu, as meninas, se reúne e pede pra "prô" todo dia se a gente pode brincar, mas, por causa dos meninos bagunceiro da sala, a gente nunca pode ir. Eu queria brincar!" (C59, escola D, 6 anos, 2012). C60 interrompe a colega e complementa a fala de C59: "Deixa eu falar, deixa eu falar?". Claro! "Eu odeio os meninos da sala. Eles não param de

brincar e daí a gente nunca pode ir no parquinho, nem fazer nada. Eles não vêm pra escola pra estudar, só pra bagunçar, brigar e desobedecer a prô. Não sabe nada que a prô pergunta. Na verdade são uns burros!”.

Conforme afirmação de C22, “A ‘profe’ brinca com a gente, tem joguinho na sala, mas tem que se comportar, fazer as lição direito.” (C47, escola C, 6 anos, 2012). C12 complementa: “Eu faço... Eu fico lá quietinha, fazendo trabalho, não converso, por isso que a professora gosta de mim. Eu faço tudo rapidinho pra poder brincar.” (C12, escola A, 6 anos, 2012), o que está conforme o exposto por C22: “Se comportar brinca no recreio e vai na informática, senão fica na sala fazendo umas tarefinhas bem na hora do recreio.” (C58, escola D, 6 anos, 2012).

As crianças, contaram que as punições por brincarem na sala de aula podem ocorrer por meio de xingamentos, impedimento de usufruir do recreio ou de participar de uma aula interessante como a de informática, ser encaminhado à direção ou haver envio de bilhete aos pais, conforme a figura 16:

Figura 15 – Atividade fotografada do caderno de sala de um aluno do primeiro ano, escola B – 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

A escrita da professora revela o ato de brincar interpretado como uma transgressão, uma atitude que atrapalha o processo de aprendizagem e considerado motivo de penalização da professora e, ao enviar um bilhete, ela dá a entender que a criança também deve ser punida pelos pais.

As enunciações das crianças revelam que o recreio ou outras atividades, como a aula de informática ou a prática de uma atividade lúdica, constantemente tornam-se objeto de troca, alternativas para negociação e o “deixar brincar” é utilizado como um instrumento de controle também de punição.

Não estamos querendo dizer com isso, que a disciplina não deva ocorrer. A disciplina das crianças é fundamental para o ensino da linguagem escrita, mas, alertamos para o fato de que em muitas situações a criança que questiona, pergunta, e se movimenta já é considerado como ato indisciplinar.

Este fato leva-nos a afirmar que o sentido da indisciplina pode ser compreendido de diversas maneiras, levando-se em consideração os aspectos culturais de cada sujeito, isto é, os valores crenças, as representações, que dão sentido às suas atitudes e comportamentos.

Com relação a este fato, Vergés e Sana (2012, p.18) corroboram ao afirmar que, em muitas situações, “[...] a ousadia, a criatividade, o inconformismo, a resistência dos alunos são considerado indisciplina por parte dos professores; mas na realidade, é quando os alunos manifestam suas falas, na ansiedade de descobrir novas ideias.”

Durante o período de observação, constatamos que a organização das salas de aulas impossibilitava formas de se movimentar, de falar ou de interagir e de brincar. Desta maneira, o ingresso na vida escolar das crianças de cinco e seis anos, tem ocorrido pela entrada num espaço organizado para ser homogêneo, de forma que todos precisam aprender da mesma maneira, no mesmo tempo, desconsiderando as individualidades e também as especificidades das crianças desta idade.

De acordo com Vergés e Sana (2012, p.19):

[...] os modelos disciplinares das nossas escolas são arcaicos, como espaço das filas, cabeça atrás de cabeça, a rotina dos horários, o tempo limitado para cada atividade, os conteúdos estagnados, as provas homogêneas, que podem gerar formas de relação que ultrapassam o controle e o poder instituído, para configurar uma

dinâmica de troca, de ação e interação, de luta, contra a submissão, que se expressa nas rotinas que caracterizam o cotidiano escolar.

Devemos reconhecer que as crianças precisam desenvolver as ações de seu aprendizado pela intencionalidade da própria ação e não por outros motivos. Por exemplo, uma criança que está aprendendo a resolver cálculos de adições simples não deve ser incentivada a concluir os seus cálculos pelo “prêmio” que é o “deixar brincar” ou pelo “castigo” por não fazer, mas pelo aprendizado do próprio conteúdo trabalhado.

Para Leontiev (2004, p.82), o núcleo do aprendizado e, conseqüentemente, do ensino, é a finalidade do que se pretende ensinar. Desse modo é que ele afirma que é pela atividade que se têm ações eminentemente relacionadas aos fins pretendidos e que, conforme:

O objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. [...] componentes essenciais de algumas atividades dos homens são as ações que eles realizam. Denominamos ação ao processo subordinado da representação que se relaciona diretamente ao resultado final pretendido, ou seja, ao processo subordinado a uma finalidade consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de finalidade se correlaciona com o conceito de ação.

Para as crianças, a brincadeira é a atividade real! As crianças brincam pelo próprio prazer de brincar e, quando brincam, Leontiev (2004, p.122) é que “[...] as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação”

Segundo Vigotski (2001, p.126), o brinquedo e a atividade imaginária satisfazem muitas necessidades infantis, pois ensinam a desejar e a relacionar os seus desejos a um “eu” fictício, no papel no jogo e suas regras: “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências externas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”

É certo que as crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis, conforme Vigotski (2001. p. 128).

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Diante desse contexto, reafirmamos a ideia de que a criança aprende a brincar tanto quanto aprendem brincando. Desse modo, o adulto assume um papel fundamental na mediação desse processo de aprendizado. A mediação do adulto na brincadeira pode ocorrer no modo direto ou indireto. No modo direto, referimo-nos ao momento em que o adulto brinca com a criança efetivamente. Já no modo indireto, referimo-nos ao momento em que os adultos organizam e ou impõem regras aos momentos nos quais as brincadeiras ocorrem.

Destacamos, com base nos estudos de Kishimoto (2011), que as brincadeiras podem ocorrer por meio de categorias diferenciadas de experiências. Essas categorias de experiências podem ser agrupadas nas seguintes modalidades: o faz de conta ou jogo simbólico, jogos tradicionais, as brincadeiras com materiais de construção, brincadeiras com regras e os jogos didáticos.

As brincadeiras livres, assim como as orientadas pelos adultos, desempenham papel fundamental no desenvolvimento da criança. De acordo com os estudos de Leontiev (2001), as brincadeiras são fundamentais para alavancar o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, emocional, social e moral. O autor evidencia ainda que, por meio das brincadeiras, as crianças adquirem autonomia, preparando-as para o ingresso no mundo adulto.

Outro aspecto que não podemos deixar de lado é o fato de que, no momento em que o adulto organiza uma brincadeira, devem ser levadas em conta as motivações e as possibilidades infantis decorrentes das diferentes faixas etárias, objetivos de aprendizagem e a relevância de determinados conhecimentos para a vida das crianças.

Ao escrever sobre os avanços no desenvolvimento da criança enquanto brinca, Mukhina (1996) detalha os benefícios da atividade lúdica. De acordo com a autora, ao brincar, as crianças desenvolvem a atenção, ativam a memória,

promovem avanço no uso da linguagem, favorecem o controle da conduta, aprendem a coordenar suas ações, melhoram a relação que se estabelece entre as próprias crianças e os adultos, entre outros benefícios motores e emocionais.

Com tantos benefícios que as atividades lúdicas trazem, defendemos que o cotidiano escolar deve ser rico de situações nas quais o aprendizado deva ser orientado por meio das brincadeiras. As crianças precisam se sentir motivado a participarem desses momentos. Precisam, ainda, ser atendidas quando, eventualmente, recusam participar de tal momento.

Reconhecemos que uma das principais características das crianças ainda é o brincar. Como já afirmamos em outro momento, durante as brincadeiras elas compartilham e produzem sentidos e significados para o mundo ao seu redor e brincar é essencialmente benéfico para o avanço qualitativo no desenvolvimento da criança. Então: – Como a escola não consegue reconhecer a importância do brincar para as crianças?

As práticas manifestadas nas vozes das crianças têm demonstrado um cenário de desconsideração dos benefícios que as brincadeiras trazem para o aprendizado e, com isso, desconsideram, sobretudo, as singularidades das crianças de cinco a seis anos, transformando-as apenas em alunos que precisam aprender a ler e a escrever, ignorando as outras necessidades, as outras linguagens, como a música, a literatura, a arte e a brincadeira.

O cenário descrito remete-nos a uma indagação já levantada por Kramer (2007, p.15) e impossível de desconsiderar: “Como deixar de ser in-fans (aquele que não fala), como adquirir voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza os sujeitos sociais e empurra para frente o momento da maturidade, e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância?”

O período da infância já é curto e, cada vez mais tem sido ocupado por novas exigências, novas atividades e novas necessidades, tomando o tempo da criança e, conseqüentemente, não deixando que ela vivencie sua infância. De acordo com Redin (2009, p.123-124), é:

[...] durante a infância que estrutura a capacidade de ação e simbolização, e o brinquedo é a forma mais completa de lidar com elas. [...] brincar, portanto, deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço de liberdade, de criação. Através da brincadeira a

criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos. [...] Por isso, a atividade lúdica não pode ser pensado fora do contexto social e cultural da infância.

Salientamos que apenas inserir as crianças em práticas voltadas para a apropriação do sistema de notação alfabético, privando-as do que essencialmente as motiva – o lúdico e a brincadeira no momento do aprender, conforme exposto por Bissoli (2005, p.202), significa:

Retirar da criança o direito à, limitando-se sua vida escolar à sala de aula é relegar, a segundo plano, o que é imprescindível: a integração entre inteligência e envolvimento afetivo [...] ignorar a importância de a criança participar como sujeito de suas aprendizagens e desenvolvimento, o que só é possível se o que se propõe a ela está adequado a suas possibilidades e por isso faz sentido. É reproduzir, desde o princípio da educação institucionalizada, a lógica do capital: enquanto alguns detêm o poder de mando, outros limitam-se a obedecer, realizando ações cujo objetivo é apenas preparo para a vida e não a vida aqui e agora. É fazer do futuro um escravizador do presente e não o seu fruto.

Diante do exposto perguntamo-nos: A escola é lugar de brincar? – Sim, como afirma C49, toda criança precisa brincar, senão fica triste!

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser organizadas de modo que o processo de aprendizado 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 ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental deve estar vinculado à construção de uma nova concepção de ensino de anos iniciais, promovendo um ensino que respeite o desenvolvimento infantil a partir do aprendizado não somente da escrita, que é uma das muitas linguagens da nossa cultura linguageira, mas, sobretudo, a opção por práticas que atendam às necessidades infantis como dramatizar, cantar, pular, brincar, modelar, correr e pintar, entre outras atividades que permitem que as crianças adquiram autonomia para se desenvolverem integralmente.

Diante dos contextos abordados e, sobretudo, das condições em que as crianças estão sendo inseridas no Ensino Fundamental aos 5 e 6 anos de idade, conhecer como as crianças compreendem a linguagem escrita, quais suas funções sociais, para que as crianças acreditem que se alfabetizam e, finalmente, responder quais os sentidos que estão atribuindo à linguagem escrita, são reflexões que traremos a seguir.

4.4 LER E ESCREVER SERVE PARA LER AS COISAS QUE A PROFESSORA MANDA OU PARA LER AS COISAS DO MUNDO?

Que sentidos que as crianças do primeiro ano atribuem à linguagem escrita?

Quanto a essa questão, segundo o entendimento de Bakhtin (2011), os *sentidos* são as respostas às perguntas, pois aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.

Para respondermos à questão balizadora desta dissertação, propusemos que as crianças trouxessem seus cadernos escolares e outros materiais para que contassem sobre as atividades que realizavam para aprender a ler e escrever na escola.

Ao partimos do princípio de que os sentidos são as respostas que as crianças trazem mediante as perguntas, depois que as crianças descreviam suas atividades direcionávamos a elas as seguintes indagações: – Por que você precisa aprender essas coisas que me mostrou em seu caderno? – Você gosta de aprender com as lições que a professora lhe passou? – Você está aprendendo a ler e a escrever? – Para que serve aprender a ler e escrever?

A análise das enunciações até o momento mostrou que nas escolas A, B e D, ao organizarem o ensinarem a linguagem escrita da maneira em que as crianças dominem, primeiramente, os instrumentos básicos do código da escrita, por meio de atividades mecânicas de repetição e de memorização, com base no referencial bakhtiniano, podemos afirmar que o ensino da linguagem escrita está voltado para uma língua morta, isto quer dizer, isolada – fechada - monológica.

Como a escrita tem sido apresentada como um código a ser decifrado nessas escolas, conseqüentemente, ao perguntarmos sobre as atividades que realizam para aprender a ler e escrever, as respostas das crianças manifestaram as concepções

das professoras, conforme descrito: "Olha! Tem as datas do ano, a professora cola as atividades, ela manda ficar quieto para fazer as atividades, bem certinho, bem rapidinho. E, olha! Eu faço tudo que ela manda! Só as letrinhas de mão que é difícil. Tá um pouco feio, mas é que a mão da gente dói, sabia? (...) Eu fico sacudindo assim, ó (gesticula com as mãos)." (C2, escola A, 6 anos, 2012). Outra descrição: "Bom! Aqui eu pinte, aqui tinha que encher de a, a, a, a, a, a. Aqui tinha que circular o e, e, e, e, e. Aí a professora escreveu e tinha que fazer (...) E, aqui tinha que desenhar um elefante. Daí aqui é um elefantinho, uma árvore e a nuvem. Aqui, a espada e o elefantinho. Aqui faz o i, i, i, de índio de ponta cabeça. Aqui a igreja, tinha que fazer: i i i i i, o o o o, igreja, ovo e ímã. Eu não consigo terminar estas tarefas (apontando para as tarefas incompletas). É que eu sou devagar."⁴⁸ (C18, escola B, 6 anos, 2012). "Essa aqui eu tô aprendendo, um negócio de você juntar as letras com as outras (...) pra fazer fa fe fi fo fu. Depois faz fafá, fofó, quer dizer fofu, ah, sei lá. É tipo fofo, fofinho? (risos). Esse aqui a gente tinha que escrever sozinha, os nomes das letras, só que está errado (...) nem sei o que está errado! Esse aqui a professora colou pra gente ler, depois eu li. Este eu li pra tia da secretaria (...) ela é chata... Depois eu fiz os treinos de L, aqui. Ó... "Eu sei escrever: lado, bola, bonita, boneca, boi, ilha e leão, sozinha!" (C64, escola D, 6 anos, 2012).

Embora tenhamos coletado várias descrições elaboradas pelas crianças sobre as atividades que realizam, as enunciações estão permeadas dos principais elementos que podem representar o coletivo das falas.

Constatamos que, além do livro do Capovilla, as crianças precisam completar um material elaborado pela SMED-FI, intitulado "exercícios de prontidão". Esse material consiste de um amontoado de atividades retiradas da internet com a finalidade de treinar o desenho das letras por meio de pontilhados e cópia. As crianças também possuem caderno de sala e fazem alguns trabalhos separados em papel sulfite.

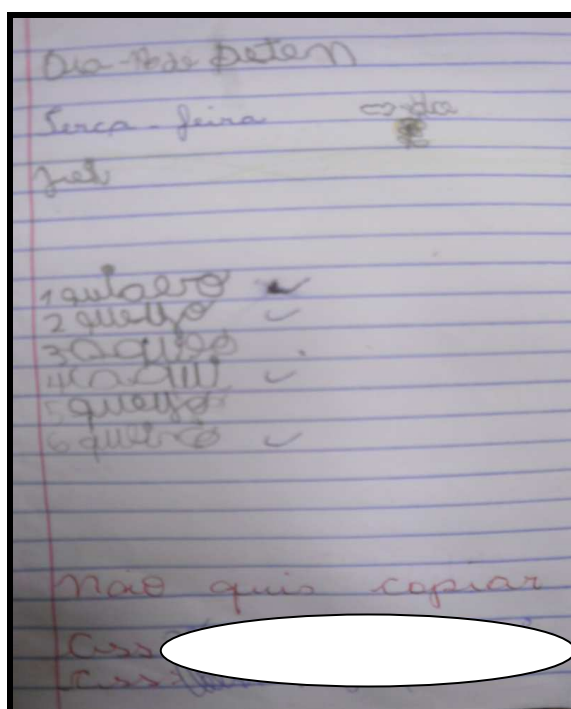
⁴⁸ A criança quis dizer "devagar".

Constatamos ainda que as aulas que envolveriam as demais áreas do conhecimento, como Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física etc., nessa lógica, acabavam por não serem desenvolvidas.

Conhecer como o mundo funcionava, saber sobre os fenômenos naturais, conhecer mais sobre si mesmo e sobre a própria região, expressar-se por meio da arte e outras linguagens, não era possível. Não sobrava tempo! Como as crianças necessitam de tempo para pensar, não conseguem realizar as atividades com tanta rapidez. Os relatos evidenciam que *a mão dói, a letra fica feia, precisam fazer rapidinho*, e a professora acaba sendo considerada chata, porque precisa fazer as crianças completarem todas as atividades propostas em pouco tempo.

Enquanto C38 mostrava o caderno e descrevia as atividades que realizava diariamente, contava-nos o quanto considerava difícil fazer as voltinhas das letras e que preferia fazer as continhas. C38 referia-se aos cálculos matemáticos de adição e subtração. C38 assim explica: “Neste dia, que foi antes de ontem, eu ia ficar sem recreio (...) é que eu não fiz as cópias direito (...) é que a professora apagou, daí ela escreveu no meu caderno pra minha mãe assinar, mas eu quis copiar, mas bateu o sino.” (C38, escola B, 5 anos, 2012). Conforme figura 17:

Figura 16 – Atividade fotografada do caderno de um aluno - Escola B.



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Como afirma C38, ela “quis” copiar todas as tarefas propostas, mas o tempo proposto pela professora não permitiu que finalizasse a atividade.

Com relação aos usos do tempo na escola, concordamos com Paula (2008, p. 49), que, ao escrever sobre alfabetização e temporalidade, afirma:

[...] algo fácil seria provar que a escola é um espaço para cerceamento do tempo e que nela o tempo não passa, mas é gasto ou perdido. Um tempo que as crianças e professoras aprendem a gastar um tempo controlado, vigiado e hierarquizado. (...) o tempo gasto gera conflitos, caracterizando-se pelo uso de métodos que têm como centro a preocupação com a ociosidade infantil, por meio de ações que visam à pontualidade, à ordem, à regularidade, às normas disciplinares para o bom gasto do tempo.

Acreditamos que, com a vontade de que os alunos aprendam rápido e entendendo que a quantidade de atividades realizadas favoreça o aprendizado das crianças, as professoras acabam passando rapidamente em cada tarefa, apostando no excesso de repetição. Com isso deixam de ocorrer às análises e as discussões sobre a principal função da escrita.

Ao direcionarmos a questão principal (– Para que serve ler e escrever?), as crianças acabam por responder: “Para passar para o segundo ano.” (C05, escola A, 6 anos, 2012), “Porque sim.” (C 08, escola A, 6 anos, 2012) “Pra não ser burro.”,(C 20, escola A, 6 anos, 2012) “Pra fazer as tarefas.”,(C26, escola B, 6 anos, 2012) “Porque tem que saber as letras.” (C34, escola B, 6 anos, 2012) , “Porque a prô manda.” (C27, escola B, 6 anos, 2012), “Pra prô ficar feliz.”(C62, escola B, 6 anos, 2012), “Pra poder brincar.”(C59, Escola D, 6 anos, 2012), desconsiderando os principais motivos que a linguagem escrita possui socialmente.

Observamos também, em alguns casos, que o ato de escrever é motivado pela necessidade de justificar para a família o que se faz na escola, conforme afirmado por C13: “Pra quando chega em casa e tem que saber ler.” (C13, escola A, 6 anos, 2012) ou conforme C02: “Minha mãe faz eu lê tudo na minha casa pra minhas tia.” (C27, escola A, 6 anos, 2012).

Entre os alunos das escolas A, B e D, apenas 8 crianças atribuíram alguma função social à linguagem escrita. Esse fato representa que apenas 16% das crianças entre as escolas citadas revelaram as reais funções da escrita na sociedade. Entretanto, as respostas revelaram que a finalidade da escrita, em suma, serve para fins tipicamente escolares, conforme exposto: “Para aprender mais coisas. (C01, escola A, 6 anos, 2012)”, “Para ler os livros.”(C10, escola A, 6 anos, 2012)”, “Pra saber o que tem que fazer nas apostilas.”(C 67, escola D, 6 anos), “Pra fazer as tarefas direitinho.”(C21, escola, B, 6 anos, 2012) “Pra poder pegar livros na biblioteca.”,(C19, escola A, 6 anos, 2012) “Para saber o DVD que tem que pegar.”,(C65, escola D, 6 anos, 2012) “Para acertar as fichas de leitura.”.(C64, escola D, 6 anos, 2012)

As crianças, por estarem inseridas em uma sociedade grafocêntrica, vivenciam o tempo todo experiências mediadas pela escrita, seja dentro seja fora da escola, mas não estabelecem relações do que aprendem na escola com a vida cotidiana. É como se os ensinamentos propagados pela escola tivessem um fim em si mesmo. Os sentidos que as crianças estão atribuindo à linguagem escrita no início do processo de escolarização é que se aprende a ler e escrever para ler e escrever as coisas do meio escolar, destituindo a linguagem escrita de seu valor sociocultural e histórico.

Ensinar a escrita e destituí-la de sua função essencial pode criar obstáculos no desenvolvimento das crianças, já que, diferentemente do que ocorre em relação à fala, para aprender a ler e escrever, as crianças necessitam de um ensino específico e intencional com essa finalidade.

Ao constataremos esse fato, iniciávamos novas questões, como: – Quando você não está na escola, você lê ou escreve?, – Onde você acha que irá utilizar ou utiliza a leitura e a escrita (além da escola)? ou – Quando você não está na escola, você precisa da leitura e da escrita para resolver ou fazer alguma coisa? Embora a obviedade aparente do assunto, essas questões foram feitas para verificar se as crianças vivenciam experiências com escrita fora da escola, mesmo em lares menos letrados. Assim, seguem algumas respostas das crianças: “Sim, eu faço as tarefas.” (C11, escola A, 6 anos, 2012), “Leio a bíblia com minha mãe.” (C15,

escola A, 2012, 5 anos), "Pra ler as coisas de Deus." (C28, escola B, 6 anos, 2012), "Pra fazer as compras (...) minha mãe leva um papelzinho, daí ela manda eu ler." (C66, escola D, 6 anos, 2012), "Pra pegar o ônibus, pra assistir filme que quer." (C27, escola B, 6 anos, 2012), "Pra arrumar trabalho." (C59, escola D, 6 anos, 2012), "Pra ler as coisas dos lugar, as promoção." (C35, escola B, 6 anos, 2012), "Pra procurar emprego." (C37, Escola B, 6 anos, 2012). Ora, se as crianças vivenciam experiências com a escrita, por que não relacionam os conhecimentos escolares com a vida quando perguntamos para que serve ler e escrever?

Nesse sentido, temos de concordar com Smolka ao afirmar que "[...] a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação" (SMOLKA, 2003, p. 122). Smolka segue afirmando que não reagimos imediatamente a estímulos, pois o nosso comportamento é semioticamente mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações cuja interpretação depende de um contexto cultural.

Sendo assim, acreditamos que a maneira como é conduzido o ensino da linguagem, o livro didático adotado, a desconsideração do outro, a prática da produção escrita sem interlocução, a falta de mediação da professora com a finalidade de situar as crianças no processo de apropriação da linguagem esclarecendo suas funções, a impossibilidade de brincarem e de aprenderem outros conhecimentos pelo acesso do escrito, tudo isso leva as crianças a compreenderem que a escrita serve apenas para fins tipicamente escolares.

Compartilhamos os questionamentos levantados por Mortatti (2000b, p.51)

Será a cartilha de alfabetização um *mal necessário*, de fato? Que outras concepções, que outras práticas, que outros conteúdos, que outras finalidades da alfabetização, que outras formas de acesso ao mundo da cultura seriam possíveis, no sentido de romper com esse pacto secular?

Destacamos que, antes de aprender a ler e escrever, a criança já é capaz de compreender a função social da escrita, seus usos, as diferenças entre a linguagem

oral e escrita e ainda perceber que existem diferentes gêneros e diferentes estruturas textuais e diferenciá-los. Mas isso precisa ser ensinado.

Diante deste contexto, concordamos com Geraldi (1984, p.42) ao afirmar que, muitas vezes, a preocupação dos professores recai sobre “o como ensinar, o quando ensinar, o quê ensinar”. Geraldi ousou ir além: ao indagar “Para que ensinamos o que ensinamos”, E para que as crianças aprendem o que aprendem na escola?

Para o aprendizado da linguagem escrita é fundamental que a organização da sala de aula se torne um ambiente propício para a apropriação dessa linguagem e seus usos. De acordo com Cagliari (2009, p.89) cabe aos “[...] professores apresentarem a escrita aos alunos, não apenas um objeto de conhecimento, mas como forma de linguagem que é constitutiva do conhecimento na interação.”

Uma escola que ensine a ler e a escrever com plenitude é possível na medida em se revejam as concepções que têm orientado o ensino da linguagem atualmente, de modo que se desenvolva um trabalho sistemático envolvendo a apropriação do sistema de escrita sem distanciá-lo dos seus usos e funções.

Não obstante, faz-se necessário que os professores assumam o compromisso de proporcionar as interações com os alunos para que se apropriem e, de fato, façam uso da linguagem de modo pleno, no constante processo de constituição humana.

Planejar situações de escrita que tomem a linguagem em sua pluralidade, permitir que crianças e adultos interajam com textos escritos, desenvolver a autoria no processo de escrita, tratar a linguagem como situação real de comunicação, estabelecer a interlocução oral e escrita com diálogos ou enunciados, entre outros, os desafios atuais que se colocam para o ensino público do município de Foz do Iguaçu e também para toda a educação brasileira.

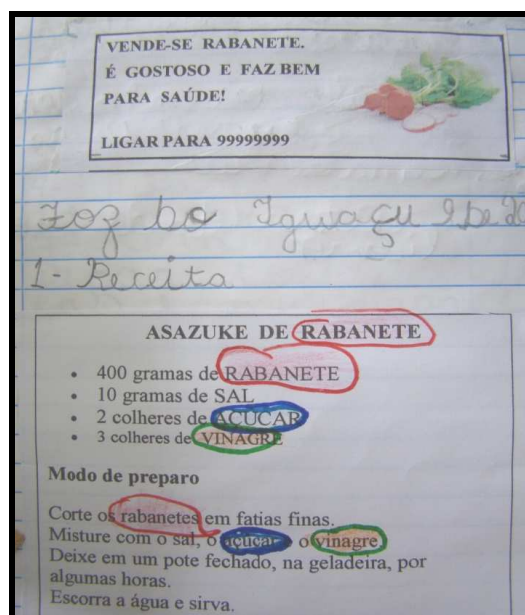
No mesmo município, em que majoritariamente se alfabetiza por meio de práticas ausentes de significação, há professoras que transgridem a ordem ao compreender que o aspecto discursivo da linguagem deve permear o ensino da leitura e da escrita e organizam suas práticas permeadas de interlocuções atendendo às crianças em suas necessidades.

Acreditamos que ao direcionamento dado ao ensino da escrita na escola C, diferentemente das escolas A, B e D, revelaram estar ali instituída a compreensão que a escrita é um sistema essencialmente discursivo e interlocutivo.

Ao solicitarmos às crianças para descreverem as atividades que realizam na escola, percebemos, por meio de suas enunciações, que nesta sala de aula, não se escrevia apenas para a professora ler, mas o outro estava sendo considerado, através de práticas que privilegiam a produção de textos em situações reais de comunicação.

Conforme C55: "Aqui a profe contou uma história bem legal que a Margarida trouxe. Era do rabanete⁴⁹. Daí tinha que ler uma receita. Ninguém da sala gosta de rabanete (risos)."

Figura 17 – Atividade fotografada do caderno do aluno - Escola C, 2012.

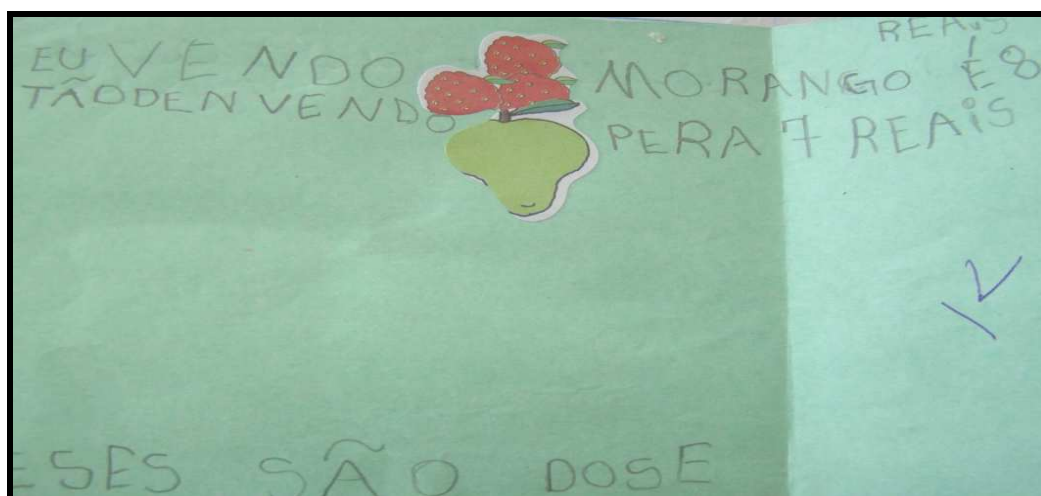


Fonte: Acervo pessoal, 2012

Continua C55: "Esta aqui do outro dia. Foi bem engraçado. A gente criou um anúncio com frutas. Daí depois a gente fez outra receita." (C55, escola C, 6 anos, 2012).

⁴⁹ A professora iniciou a atividade com a história da autora Tatiana Belinky, intitulada *O grande rabanete*.

Figura 18 - Atividade fotografada do caderno do aluno - Escola C, 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

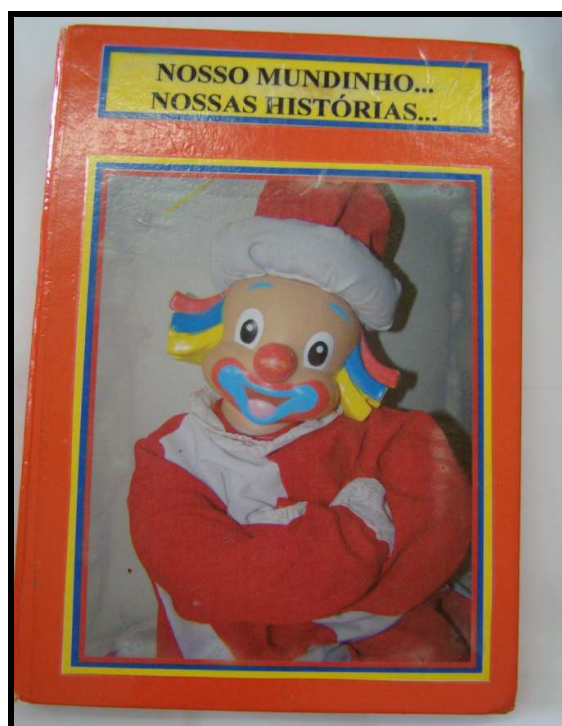
Ao ser entrevistada, C48 nos questiona se conhecíamos a Margarida. Segundo ela, tratava-se uma palhaça que morava em baú. Do baú eram retiradas todas as atividades da professora, como jogos, livros de literatura, entre outras coisas. Segundo C48: “Ela é uma boneca. A gente trata como uma pessoa (...) Uma palhaça, de verdade, foi lá e ela deu um baú, eu abri antes da hora, e não tinha nada, mas começou a ficar muito pesado, aí saiu uma cartinha pra gente dar o nome pra palhaça. A gente deu de Margarida.” (C48, escola C, 6 anos, 2012).

Perguntamos para C48 o que mais havia saído do baú: “Saiu o alfabeto (fala num tom mais sarcástico), que a turma da manhã está distraído, né?! Tão rasgando as letras e a gente tem que conviver, por que tem a turma da manhã e da tarde, né?! Daí, de dentro do baú sempre sai surpresa. Depois do alfabeto, saiu um caderno pra gente produzir as histórias que a gente vive com a Margarida. (...) A sala ganhou o caderno da Margarida! Eu já levei a Margarida pra minha casa. A gente brincou, eu dei comidinha pra ela, ela dormiu comigo e com a minha mãe. Ela é como uma amiga de verdade!” (C48, escola C, 6 anos, 2012).

Cada dia, uma criança fica responsável por levar a palhaça Margarida para casa. Junto com o brinquedo levam um caderno para escreverem as experiências

vividas com a Margarida. A figura abaixo retrata a imagem deste caderno mencionado por C48.

Figura 19 - Capa fotografada do caderno do aluno- Escola C, 2012.



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Como já afirmado, na escola C foram entrevistadas 18 crianças. Todas falaram com entusiasmo da Margarida e das atividades que a personagem apresentava às crianças.

Segundo C48, "A Margarida traz de tudo quanto é texto de ler, tipo, jornal, revista, livro, história em quadrinhos, pra hora da leitura. Traz até doce." (C48, escola C, 6 anos, 2012).

Diante da afirmação de C48, constatamos uma diversidade textual apresentadas às crianças.

Acreditamos as atividades propostas e organizadas a partir de situações reais de comunicação que levem as crianças a escreverem pelos mesmos motivos que ocorrem na vida social também são extremamente produtivas do ponto de vista da apropriação da linguagem escrita.

O desenho de C48 corrobora ao retratar o cotidiano das crianças com relação às mediações estabelecidas com textos que circulam socialmente, conforme a figura 21:

Figura 20 - Desenho de C48, Escola C, 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Fundamentadas na teoria da enunciação, afirmamos que a apropriação da linguagem escrita na escola deve ser intencionalmente organizada a partir de interações interlocutivas em torno da escrita, sobretudo, por meio dos textos.

Os textos sejam orais ou escritos, compreendidos como enunciados devem ser evidenciados durante o processo de apropriação da linguagem, visto que, de acordo com o ideário bakhtiniano, os homens não podem ser compreendidos fora da esfera enunciativa, pois todo ato humano é um enunciado produzido e compreendido no contexto dialógico. Para Geraldi (2009, p. 65) “[...] Cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo”.

Os sujeitos, em suas produções escritas ou orais, nunca estão sozinhos, pois os enunciados/textos são compostos de outras vozes – discursos de outrem, presentes no cotidiano. Pelas palavras de Bakhtin (2011, p.297), “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação”.

Os enunciados são, então, as unidades de sentido da língua. A língua, por sua vez, é uma produção social. Nessa direção, concordamos com Geraldi (1984) quando afirma que centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. De acordo com Geraldi (1984, p.13):

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em quaisquer modalidades) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem se diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Nesta direção, ser professor é ser das crianças, um interlocutor /mediador entre o objeto de estudo e o aprendizado que vai se concretizando nas atividades realizadas em sala de aula.

Constatamos que as crianças também eram incentivadas não somente a escreverem as experiências que viviam com a Margarida, mas também a direcionar textos a ela, conforme podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 21 - Atividade fotografada do caderno do aluno - Escola C, 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

É relevante destacar que muitas propostas que primam pelo envolvimento da ludicidade na alfabetização, como realizada na escola C, despertam maior interesse nas crianças, sendo essencialmente produtivas para o aprendizado da leitura e da escrita. Ressaltamos, no entanto, que nem todas as práticas pedagógicas precisam ser necessariamente lúdicas para se tornarem agradáveis e interessantes.

Destacamos ainda que não é necessário que a criança tenha dominado o código da escrita para iniciar o processo de elaboração textual. A ocupação com os textos deve estar presente desde o início do processo de modo que a produção textual seja crescente e não como observado nas escolas A, B e D, de forma eventual e pouco sistemática.

Percebemos, por meio das suas enunciações, que essas crianças sabiam os motivos pelo quais se escrevia e que seus escritos seriam lidos, ou seja, sabiam que tinham o que dizer, conforme a fala de C56: "Ó, este aqui é um texto que eu fiz da história da Dona Baratinha. Eles casaram. Aí, né, tinha que imaginar uma história, depois que elas já tavam casados. (...) A gente também fez os convites no outro dia, que não tá aqui (...) Foi bem legal, porque depois eu fiz os convites do meu aniversário" (C56, escola C, 6 anos, 2012). Segue o texto produzido por C56:

Figura 22 - Atividade fotografada do caderno do aluno, Escola C, 2012. Escola C, 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Ao afirmar “(...) depois eu fiz os convites do meu aniversário” podemos perceber que C56, ao vivenciar a experiência da escrita na escola, depois, num momento de necessidade, se utiliza do conhecimento apropriado. Com relação a esse aspecto, Bakhtin(2011, p.265) explica que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos [que a realizam]; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”

As escritas infantis são marcadas por suas culturas orais. São escritas contextualizadas. Isso quer dizer que possuem sentido, interpretações e produzem possibilidades reflexivas, conforme apontado por Bakhtin (2013, p.42), “[...] a língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando”.

Partindo desse pressuposto, torna-se ainda mais relevante a necessidade de organizar o processo de alfabetização priorizando um ensino que se utilize de práticas pedagógicas que privilegiem os diversos usos da linguagem, considerando a arbitrariedade existente entre língua oral e língua escrita, conforme Bakhtin (2013, p.43) “[...] resta ao professor ajudar neste processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.”

A escrita possui uma função específica de linguagem e com características diferentes da fala marcada pelas especificidades dos modos de funcionamento. Assim, Vigotski (2001, p.352) defende que

A criança nunca aprende uma língua materna começando pelo estudo do alfabeto, pela leitura e a escrita, pela construção consciente intencional de frases, pela definição verbal do significado da palavra, pelo estudo da gramática, mas tudo isso faz parte do início do aprendizado de uma língua estrangeira.

Durante o processo de constituir o discurso escrito, a criança faz e refaz a sua escrita, o seu texto, deixando marcas que são movimentadas pela disputa de espaço de palavras alheias, daquilo que observa e ouve. E, se considerarmos a experiência linguística e discursiva da criança na fala, vemos que, ao se aproximar da escrita, perceberá que está menos sujeita à variação que na oralidade. Perceberá também

que há orientações espaciais, gráficas, caligráficas e ortográficas para serem seguidas.

Durante o período de observação e entrevistas percebemos que a professora da escola C reconhece a importância da diversidade das enunciações proporcionando não somente o contato, mas situações de usos em contextos reais de comunicação.

Considerando o caráter fundamentalmente interlocutivo da língua, o trabalho com gêneros discursivos na escola possibilita a ampliação do domínio linguístico-discursivo das crianças. Consequentemente amplia as possibilidades de participação ativa na sociedade em que estão inseridas.

Esclarecemos que os gêneros discursivos, conforme apresentado por, Fiorin (2006, p.61) são [...] tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de cada esfera de atividade.

As atividades realizadas, de modo alteritário, revelam a concepção de linguagem assumida pela professora que consequentemente, refrata nas enunciações infantis.

Dessa forma, ao perguntamos às crianças *para que serve ler e escrever*, constatamos que os sentidos atribuídos à linguagem escrita estavam intimamente ligados com os usos e as funções sociais.

Quanto a esses usos e essas funções sociais, as crianças apresentaram as seguintes respostas: "Quando sabe ler e escrever dá pra fazer as compras, pra lê as placas da rua, não pegar um ônibus errado. Hum... tem tanta coisa, mas não lembro mais." (C39, escola C, 6 anos, 2012), "Ler serve pra ler as coisas de tudo que é lugar, tipo sobre nuvens, sobre os carros, tem histórias de perigo, aventura (...) Sabia, agora eu tô com livro de mapas, que eu leio os nomes nos lugar que eu vou viajar quando eu crescer." (C42, escola C, 6 anos, 2012), "Bem, pra anotar recado, pra achar o joguinho no computador, pra ler revistas, jornais." (C53, escola C, 5 anos, 2012), "Eu aprendo a ler para ler o livros, as oferta, as receita. Ah! Tudo que tem pra ler! (C56, escola C, 6 anos, 2012), "Pra ler as coisas que a prô traz pra gente, tipo jornal, pra buscar a notícia que a gente fez" (C54, escola

C, 5 anos, 2012), "A gente aprende a ler na escola pra aprender as coisas que está escrita. Ainda tô aprendendo" (C57, escola C, 6 anos, 2012).

Os desenhos das crianças da escola C, diferentemente das outras escolas, revelaram um cotidiano escolar onde o trabalho em grupo é realizado com frequência, conforme representado na imagem por C56:

Figura 23 - Desenho de C56, escola C, 2012



Fonte: Acervo pessoal, 2012

Destacamos que o trabalho em grupo favorece as trocas de conhecimento. Essas interações socializam melhor, criando mais oportunidades de brincar e de cada criança inserir-se no contexto cultural, ampliando, dessa forma, suas possibilidades de aprendizagem por meio dos diálogos estabelecidos com o outros.

Com relação a esse aspecto, Geraldi (2013, p.15) contribui ao afirmar que:

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções.

Outro forte aspecto a ser considerado é que soubemos que a professora optou por não usar o livro adotado pelo município (*Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita*), por possuir um arcabouço teórico com que não concorda e que inclusive precisou dar explicações na Secretaria da Educação por essa tomada de decisão.

A professora transgrediu, negou o método proposto pela SMED-FI para alfabetização e, com este posicionamento, ela criou melhores possibilidades de aprendizado da leitura e da escrita para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Transgredir significa desobedecer, infringir, violar. Mas também, extrapolar ou ultrapassar o limite de algo. Para transgredir, entretanto, a professora precisou dominar as regras já existentes. Conhecer outras formas de ensino da linguagem escrita, para além das tradicionais, e ainda, posicionar-se com base na concepção assumida.

Ao ensinar a ler e escrever com propriedade, a professora ampliou as possibilidades interlocutivas, pois, o aprendizado da linguagem oral ou escrita permite às crianças a compreensão do mundo, permite a expressão de seus sentimentos e de suas ideias, além de interações com as produções pessoais e com as do grupo.

Quanto a esse aspecto, concordamos com Geraldi (2009, p.66) ao ele afirmar que:

Aprender a ler e escrever é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir.

Pode-se afirmar que o modo como o ensino da linguagem é conduzido nas escolas refrata a concepção de linguagem de quem ensina. Refrata, ainda, as concepções teóricas firmadas sobre infância, bem como explicita a leitura que se faz das necessidades e das possibilidades das crianças.

Com a realização da investigação, constatamos diferentes sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a corrente bakhtiniana, o sentido de um enunciado é engendrado pelas condições reais da enunciação. Significa que o sentido é atribuído a partir das diversas tecem a linguagem. É tecido ainda pelas concepções que trazem aqueles que organizam esse ensino – as professoras.

As professoras, por sua vez, retratam de modo alteritário em seu trabalho, os sentidos que atribuem à linguagem escrita, bem como as condições de produção do seu trabalho – trabalho que é marcado pelas condições salariais limitadas, pelas políticas de formação de professores, pela falta de materiais e falta de mobiliário apropriados, pelas limitações da infraestrutura, pela forma como compreendem as crianças, como reconhecem suas potencialidades e concebem a linguagem. E toda essa falta de algo é também, fruto das contradições do modo de produção do sistema capitalista.

Quanto a essa injunção do sistema de produção capitalista, isso não poderia ser diferente, visto que as enunciações são decorrentes de um processo determinado pela vida social em constante evolução, fazendo do enunciado um *continuum* no fluxo incessante da interação verbal, intimamente ligado ao movimento da vida social e da história.

Assim, entretentes, ao finalizarmos este último capítulo antes das considerações de encerramento do trabalho, reafirmamos aquilo em que C47 acredita, que aprender a ler e escrever serve para ler as coisas do mundo – até do do Paraguai! Afinal, se não for para ser assim, então não há uma razão para ser.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação investigamos por meio dos enunciados, os sentidos que as crianças do primeiro ano estão atribuindo à linguagem escrita no contexto da ampliação do Ensino Fundamental.

A contribuição de Bakhtin para o presente estudo está no fato de que para este autor, qualquer enunciado não está determinado pela língua compreendida como um sistema puramente linguístico, mas pelas possibilidades de interlocução que a linguagem estabelece com falantes, com outros enunciados e, sobretudo, com a realidade.

Ao adotarmos esse enfoque teórico como ponto de partida da pesquisa, a interação verbal, o dialogismo, a alteridade e a polifonia foram tomadas como princípios epistemológicos fundamentais, presentes em todo o processo de pesquisa.

Sendo a enunciação sempre de natureza social, afirmamos que não há enunciado isolado, ele pressupõe aqueles que antecederam e todos que o sucederam.

A abordagem bakhtiniana confere à linguagem uma natureza social, deslocando a atenção no processo de apropriação da linguagem escrita numa perspectiva puramente formal para aspectos discursivos /interlocutivos.

Ao olhar o objeto de pesquisa com base no referencial bakhtiniano com o intuito de compreender os sentidos que as crianças atribuíram à linguagem escrita, foi necessário partir da premissa de que conforme exposto por Bakhtin (2011, p.382) “[...] um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e contactaram. Não pode haver “sentido em si” - ele só existe para outro sentido” isto é, só existe com ele.”

Isto quer dizer que não há sentidos únicos, pois os sentidos estão sempre situados entre os outros sentidos, trazendo à tona a importância do contexto que os enunciados emergiram e, portanto, fundamental destacar outras ligações sociais mais amplas.

Ao elegermos o princípio dialógico e discursivo de linguagem com base no referencial teórico bakhtiniano, e, por conceber que a produção de sentidos é marcada pelos aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos, para

respondermos à questão balizadora, buscamos primeiramente evidenciar algumas condições de produção destes sentidos.

Partimos do pressuposto inicial que as concepções sobre a criança e sobre como vivenciam sua infância atravessam as reformas educacionais, mas também as práticas pedagógicas desenvolvidas com os grupos infantis, repercutindo diretamente na trajetória de vida dos professores e alunos que vivem atualmente os desafios da ampliação da escolarização obrigatória no Brasil.

Durante o percurso de pesquisa, apresentamos algumas discussões sobre os motivos que levaram a inserção das crianças com 5 (Paraná) e 6 (Brasil) anos obrigatoriamente no Ensino Fundamental pelo estudo da legislações.

Com a publicação dessa lei, esperava-se que no máximo até o ano de 2010, mais crianças pudessem ser incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente as crianças advindas das classes populares visto que a maior parte das crianças mais favorecidas economicamente, já estava freqüentando a escola, ou na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Com a proposta vigente por parte do MEC, consideramos necessário revermos as concepções nas quais a infância tem sido atualmente referenciada.

Mediante este contexto, apresentamos o ideário oficial acerca de criança e de infância e escolarização, que a nº Lei nº11. 274/2006 tem se embasado para orientar o processo de ensino da linguagem escrita.

Concluimos que os textos que constituem as orientações oficiais voltam-se, mais especificamente para o ensino do primeiro ano em detrimento de outros anos de escolarização enfocando a alfabetização e o letramento como eixos norteadores para o ensino da criança que adentra esta etapa de escolarização com vistas à superação do fracasso escolar.

Diante da análise das legislações nas quais, gradativamente ocasionaram a ampliação da escolaridade obrigatória, podemos afirmar o aumento da escolaridade por si só não garantirá o desenvolvimento previsto na documentação oficial, mas, antes, a valorização de diferentes elementos, como a exemplo, formação de professores para atuarem com esta nova realidade etária, materiais pedagógicos de toda natureza, recursos financeiros, organização dos tempos e espaços e a realização de um trabalho pedagógico que concretize o acesso ao conhecimento produzido socialmente respeitando as necessidades infantis

Outro ponto a ser considerado, é que embora, as orientações oficiais tenham sido apresentadas a partir do ano 2005, os argumentos trazidos nos textos que compõem os documentos orientadores, já fazem parte de um contexto de pesquisas brasileiras mais amplas, que nas últimas décadas, têm demonstrado um grande esforço para consolidar uma concepção de criança como um sujeito individual e social, produto e produtora da cultura e da história e a necessidade de se ensinar a linguagem oral e escrita numa perspectiva interlocutiva e dialógica, evidenciando as demais áreas do conhecimento e outras possibilidades expressivas.

Destacamos que ter as crianças como sujeitos sociais, significa considerar que elas possuem uma história, que pertencem a uma classe social determinada, que estabelecem relações definidas segundo seu contexto de origem e que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas.

Considerar a criança, também significa afirmar que são sujeitos privilegiados para pesquisas que visam conhecer as formas como pensam e os modos como vivenciam suas infâncias sob diversos aspectos.

Deste modo chamamos à atenção para a importância da participação das crianças como sujeitos ativos no processo de produção das pesquisas dialogando sobre aspectos que devem ser considerados referente a metodologia de pesquisas quem envolvem crianças.

Como não queríamos produzir mais uma pesquisa que versasse somente sobre as crianças, propusemos responder à questão balizadora, juntamente *com* as crianças. Neste sentido, mais do que mapear a especificidade da infância ou tratá-la como momento diferenciado da vida, trouxemos à tona a alteridade, elemento que consideramos central na constituição da relação existente entre os adultos e as crianças.

Neste sentido, após a análise das legislações e orientações oficiais que ocasionaram a inserção de um novo grupo etário do Ensino Fundamental, seguimos em direção ao campo de pesquisa com o intuito de compreender, finalmente, os sentidos que as crianças estão atribuindo à linguagem escrita.

Ancorados num referencial específico no que diz respeito a metodologia de pesquisa adotada, iniciamos as entrevistas com 67 crianças regularmente

matriculadas em 4 turmas, de diferentes escolas públicas no município de Foz do Iguaçu-Pr.

Por meio de uma relação dialógica, as enunciações infantis revelaram diferentes sentidos atribuídos a linguagem pelas crianças que adentram a etapa da escolarização.

Os dados da pesquisa relevaram que, nas escolas em que o processo de apropriação da linguagem esteve inserido em práticas pedagógicas voltadas para o ensino de sílabas e de palavras isoladas, revelando uma perspectiva de alfabetização cuja concepção é a de que ler é decodificar, e escrever é copiar, os sentidos atribuídos à linguagem escrita foram relacionados pelas crianças para fins tipicamente escolares.

Defendemos que quando o ensino da linguagem desconsidera sua própria dimensão dialógica, quando a visão de escrita leva a criança a tratá-la somente como um sistema convencional de registro gráfico a ser apreendido e ignora a sua interlocução - sua própria especificidade, acaba propiciando maiores dificuldades de aprendizado que podem até, em casos mais graves, levar ao alfabetismo funcional.

A linguagem escrita ensinada como a apropriação de um código e um sistema distanciado da prática viva da língua impossibilita que os sujeitos, contraditoriamente, os produtores dessa linguagem, interajam com ela e por meio dela em situações reais de uso. Tratar a linguagem escrita como se esta fosse um sistema abstrato de normas é desconhecer que a língua é inseparável do fluxo de comunicação verbal e, como tal, não pode ser considerada como um produto acabado e estatizado em um sistema, o qual o sujeito precisa se apropriar.

Os críticos da alfabetização afirmam que um, entre outros motivos que explica o fato de que mesmo por tanto tempo na escola, a apropriação da escrita não estar garantida a todas as pessoas, está intimamente ligado com o ensino descontextualizado das situações reais de usos da linguagem.

Constatamos que as crianças que estavam inseridas em práticas pedagógicas voltadas à apropriação da linguagem escrita por meio de atividade essencialmente discursiva, como os textos que circulam socialmente, os sentidos atribuídos à linguagem escrita estiveram relacionados com os usos e funções no qual a escrita ocorre socialmente.

As enunciações das crianças revelaram que os diferentes sentidos atribuídos são decorrentes da maneira como as professoras têm concebido e conduzido o ensino da linguagem escrita, e como consideram as especificidades das crianças em suas infâncias.

Ao investigarmos os sentidos que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental estão atribuindo a linguagem escrita, constatamos por meio do enunciados infantis, a presença de outras vozes sociais,- da professora, dos pais, da comunidade. Vozes que marcam e constituem as crianças. Como marcas, permanecem nas crianças e modificam seus modos de agir, pensar e sentir.

A análise dos enunciados possibilitou à visualização de alguns aspectos, como a existente relação entre adulto e criança, a palavra autoritária da professora, as ressonâncias dialógicas provocadas pelos enunciados dos outros, o exercício da contrapalavra, as vivências da infância no contexto escolarizado, a forma peculiar como elaboram seus conhecimentos, por meio das interações com os outros.

A realização da pesquisa evidencia que as crianças são competentes e têm capacidade de elaborar suas interpretações da sociedade, dos outros e de si, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos.

Tivemos, com a realização da pesquisa, a possibilidade de conhecer, por meios dos enunciados infantis, um pouco mais sobre as crianças, seus gostos e preferências, suas experiências, valores e saberes. Um pouco de suas vidas.

Um, entre os outros aspectos da pesquisa foi de chamar a atenção dos profissionais da educação sobre a necessidade de escutar a criança que adentra esse nível de ensino e de atuar como seus interlocutores ativos, percebendo as nuances de suas enunciações de modo que possam ser amplificadas, compreendidas, consideradas e respeitadas.

O ponto que chegamos neste estudo configura-se como uma oportunidade de abrir novas possibilidades para outras pesquisas no contexto da infância, escolarização e linguagem escrita, pois como afirma Bakhtin (2011, p. 392), “[...] não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico”.

REFERÊNCIAS

ARCE A.; JACOMELI, M. R. A. **Educação infantil versus educação escolar?** entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar.** 17 ed. São Paulo: Papirus, 2005.

ANDRÉ, T. C. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: uma abordagem etnográfica.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ARIÈS, P. **Historia social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

ARROYO, M. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO; M. GOUVEIA, M,C.S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Questão de Literatura e de estética: a teoria do romance.** 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.

BAPTISTA, M. C., Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BAPTISTA, M. C.; MACIEL, F.I.P.; MOURÃO, S. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre, 2006.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BARBOSA, M. C. S. DELGADO, A.C.C. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**: Porto Alegre: Penso, 2012

BARROS, D. L.P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In BARROS, D. L.P., FIORIN, J. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp 2011.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural**. 282p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora:1994.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas SP: Autores Associados, 2009.

_____. M.; GOULART, C. M. A. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Orientações Para a Inclusão da criança de seis anos de idade, Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Lei federal nº. 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.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2004

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + um ano é fundamental**. Ministério da Educação, 2006.

_____. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.24/2004. **Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 19. Jul. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.4/2008. **Orientações sobre os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.** Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 19. Jul. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 19. Jul. 2009.

_____. Lei nº 11.274/2006, de 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.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jul.2009.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília, DF. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2008a.

BROTTO, I. J. de O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos.** 223 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CAGLIARI, C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera (Org.). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

CAPOVILLA, A. S.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização: método fônico.** 4 ed. São Paulo: Memnon, 2007.

CARDIN, E. G. **Sacoleiros e “laranjas” na tríplice fronteira: uma análise da precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo.** Cascavel: Edunioeste, 2011.

CARDOSO, M.L. Questões sobre educação. In: Goulart, C. (org) **Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero.** Niterói, RJ: EDUFF, 2004.

CARVALHO, A. M. A.; MULLER, F. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças.** São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, D. C.; QUINTEIRO, J. O brincar na formação de professores: uma proposta para defender a infância na escola. In: **Anais do II GRUPECI, Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias.** 08 a 10 de setembro de 2010 – Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ].

CASTRO, G.. **Em busca de uma linguística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-graduação em Letras, Área de concentração em Linguística de Língua Portuguesa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2000.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2006.

_____. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 57-68.

CRAYDY C.M, BARBOSA, M.C.S. Ingresso obrigatório aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M.C.S.; DELGADO, A.C.C. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso 2012.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez: Autores e Associados, 1989.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245 – 262, jul. 2002.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças in CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMARTINI, Z.B.F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa.in FILHO, A. M., PRADO, P. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da Infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2009.

_____.; MELLO, S. A. **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Territórios da infância, linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

_____. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FILHO, A. M., PRADO, P. **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância** Campinas: Autores Associados, 2011.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**, São Paulo: Atica, 2006.

_____. **Linguagem e Ideologia**, 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman 2004.

FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização na escola de nove anos**: desafios e rumos. In: SILVA, Theodoro E. (org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Métodos e didáticas de Alfabetização: história características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

FRIGOTTO. F. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In: **Revista contexto e educação**. Injuí, Editora Injuí, ano 9,nº 34, abr/jun, 1994

GALLERT, Claudia. **Método Fônico: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem**. 2013. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE, Cascavel.

GERALDI, J.W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin in FREITAS, M.T.A. (org) **Educação, Arte e vida em Bakhtin** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. (Org.). **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. In: **O texto na sala de aula leitura e produção**. Cascavel, Assoeste, 5ª ed,1984.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. 2ed: Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo; Atlas, 2009.

GVIRTZ, S. LARRONDO, M. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MGNOT, C.G.V. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita:** Rio de Janeiro: EDUERJ: 2008.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da infância.** 3. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2009.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set-dez 2001.

_____. GONÇALVES, A, V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C.M, Wilson, v. (Org) **Aprender a escrita, aprender com a escrita** São Paulo: Summus, 2013.

_____. 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, 2006.

_____. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. **Desafios da Educação Municipal.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOUVÊA, M.C.S. A escrita da história da infância:periodização e fontes in Sarmento M., GOUVEIA, M,C.S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais,** Petrópolis, Vozes, 2008.

HORN, M. da G. S.; BARBOSA, M. C. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas:**a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**,n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 de mar. 2012.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Caderno estatístico do município de Foz do Iguaçu**. Curitiba; IPARDES, 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **INAF Leitura e Escrita - 2011**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>, 2009. Acesso em maio de 2013.

KRAMER, S. Infância e Educação: o necessários caminho de trabalhar contra a barbárie In Leite, M,I (orgs.), **Infância e educação infantil** : Papirus, 1999.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

_____. **Pão e ouro – burocratizamos a nossa escrita?** In: BIANCHETTI L. **Trama e textos**. vol. 02. São Paulo: Summus, 2002.

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

KRAMER, S; NUNES, F.R Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.1, n. 218. jan./abr.88, 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: Ministério da Educação, 2007.

_____. A educação como resposta responsável: apontamento sobre o outro como prioridade, in FREITAS, M.T.A. (org) **Educação, Arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LANDSMANN, L.T. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

LEITE, M. I. F. P. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed São Paulo: Ática. 2009.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré - escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez 2011.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MELLO, S. A. Contribuições de Vygotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009

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

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIOTELLO, V. Ideologia in: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1976/1994)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008a.

_____. A querela dos métodos de alfabetização no Brasil : contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo alfabetização em países de língua portuguesa. ACOALFAPLP**, v.III, p.91-114, 2008b. Disponível em: <<http://www.acoalfapl.net>>. Acesso: 06 mar 2014.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. São Paulo. **Cadernos CEDES**, a n. XX, n. 52. Novembro/2000.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, F.R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas In: CORSINO P. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas SP: Autores e Associados, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Declaração mundial de educação para todos, 1990. Jomtien, Tailândia, 1990. disponível em: www.unesco.org. Acesso em 22 de junho de 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os direitos da criança, 1989. Disponível em: www.onu.org. Acesso em 22 de junho de 2013.

PATTO, M.H S. PATTO, **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia: São Paulo: Casa do psicólogo, 2012.

PAULA, F. A. **Astúcias de uma professora alfabetizadora**: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos de uma sala de aula. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. 2008.

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 União**, Brasília, DF, 19 fev.2009. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 mar.2011.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga,Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: O pensamento de Bakthin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. (Orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara,SP: Junqueira e Marin Editores,2007.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, M. de F. B. **Memórias do concreto**: vozes na construção da Itaipu. Cascavel: Edunioeste: 2002. (Coleção Thésis).

ROCHA, E, A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate cinetifico multidisciplinar, in CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. Campinas: EdUnicamp, 2003

SANTOS, M. E.; SILVA, R. C. M. **Cenários da tríplice fronteira**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

_____, GOUVEA, M. C. S. (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2008.

_____. SARMENTO, M.J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas in FILHO, A. M., PRADO, P. **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferretti et al(Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar** (pp. 151-68). Petrópolis: Vozes. 1994.

_____. **Política e educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita**. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SCHAEFER, S. Dialogismo, polifonia e carnavalização em Dostoiévski. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**. vol.6, n.1, p. 194-209. 2011.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

SOUSA, S.M.G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão – inclusão in Sarmento M., GOUVEIA, M,C.S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**, Petrópolis, Vozes, 2008.

SOUZA, M. C. B. R. de. **Concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 165 p. 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, 2006.

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

VERGUÉS, M.R.M, SANA, M .A. **Limites e indisciplina da Educação Infantil**: 3 ed Campinas , SP:Editora alínea 2012.

WALSH, D. J. GRAUE, M. E. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gilbenkian, 2003.

XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino: Campinas, SP: Papirus, 1990.

YAGUELLO, B. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	188
Anexo II – Roteiro para Entrevista.....	191

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A linguagem e os sentidos atribuídos escrita pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental”. Pesquisas que valorizam os saberes e fazeres das crianças em relação às práticas docentes promovem avanços importantes em todas as áreas da educação, e a participação das crianças é fundamental.

O objetivo desta pesquisa está em compreender os sentidos que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental têm atribuído à linguagem e à linguagem escrita, evidenciando seus pensamentos e interesses nesta etapa de escolarização.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que ao entrevistar as crianças, as suas falas podem atuar como informantes das especificidades de sua infância e de seus interesses, auxiliando os professores nas possibilidades de repensar o processo educacional. Espera-se que esta pesquisa traga o benefício da produção de conhecimentos que possibilite a produção de práticas pedagógicas que levem em consideração as necessidades e opiniões das crianças envolvidas com o processo de ensino escolarizado.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

1. Cada criança convidada será esclarecida sobre os interesses da realização da presente pesquisa bem como a importância de sua participação na entrevista permitindo que ela manifeste o interesse em participar ou negar a sua participação.
2. Será iniciado um diálogo entre a pesquisadora e as crianças e a realização de aproximadamente 20 perguntas sobre as atividades pedagógicas que realizam em sala de aula. Toda a entrevista será realizada no interior da escola respeitando o horário escolar.
3. Durante a realização da entrevista utilizar-se-á um caderno para anotações bem como a gravação deste momento, permitindo que o maior responsável tenha total acesso, caso tenha interesse.
4. Ao término de cada entrevista será solicitada para cada criança a realização de um desenho que expresse o cotidiano escolar sob sua ótica.

Para participar deste estudo, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento.

A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo.

O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

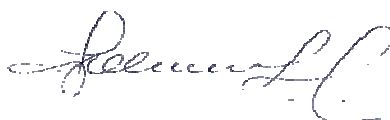
Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a discente pesquisadora "THUINIE MEDEIROS VILELA DAROS" no telefone (45) **88090919** ou no endereço eletrônico **thuinie@hotmail.com**.

Eu _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

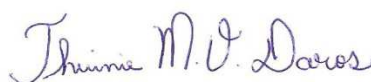
Foz do Iguaçu, ____ de _____ de 2012.

X _____

Assinatura do(a) Responsável



Assinatura da pesquisadora responsável



Assinatura da discente pesquisadora

Anexo II – Roteiro para Entrevista

1.SOBRE O ESCLARECIMENTO E INTERESSE EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA

Eu sou a Thuinie, eu sou estudante de mestrado em Educação e gostaria que você me contasse sobre as atividades que você realiza aqui na escola com a sua professora e seus amigos. Se você quiser participar, eu irei lhe fazer várias perguntas, gravar e também no anotar no papel. Depois que eu ouvir várias crianças eu irei escrever um livro contando sobre o que as crianças fazem e pensam sobre as atividades realizadas no primeiro ano e depois pretendo mostrar para outros professores o que você irá me contar.

- a) Você quer ser entrevistado?
- b) Posso escrever e gravar as suas opiniões sobre a sua escola?
- c) Você me autoriza contar para outras pessoas o que irá me contar?

2.PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

- a) Por que você vem para a escola?
- b) O que você faz na sala de aula do momento em que chega até a hora de ir embora?
- c) O que você gosta de fazer na escola? Quando? Com quem?
- d) O que você não gosta na escola? Quando?
- e) Você brinca na escola? Em quais momentos? Quando? Com quem?
- f) Na sua escola tem parque? Quais brinquedos?
- g) Você já aprendeu algo interessante (ou importante para você) na sala de aula realizando alguma brincadeira com a professora e a sua turma? Como foi?
- h) Tem regras na escola? Quais?
- i) Quem cria as regras na escola?
- j) Você mudaria alguma coisa em sua sala de aula? O que você mudaria?

3 SOLICITAÇÃO PARA MOSTRAR E CONTAR SOBRE AS ATIVIDADES REALIZADAS NO CADERNO ESCOLAR

- a) Para que serve aprender as atividades que me mostrou?

- b) Você gosta de aprender com essas lições que a professora lhe passou? Se sim, por que sim? Se não, por que não?
- c) Você está aprendendo a ler e a escrever?
- d) Para que serve aprender a ler e escrever?
- e) Onde você acha que irá utilizar ou utiliza a leitura e a escrita (além da escola)?

4. SOLICITAÇÃO DO DESENHO INFANTIL COMO INSTRUMENTO AUXILIAR PARA OBTENÇÃO DE DADOS

- a) Vamos desenhar o que você, seus amigos e sua professora fazem todos os dias na sala de aula?