

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A APROPRIAÇÃO DA  
LINGUAGEM ESCRITA: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NOS  
DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

**CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME**

**MARINGÁ  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM  
ESCRITA: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NOS DOCUMENTOS  
OFICIAIS ORIENTADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Dissertação apresentada por CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS.

**MARINGÁ  
2015**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

V453o Vendrame, Cristiane Batistioli  
Organização do ensino para a apropriação da linguagem escrita : a teoria histórico-cultural nos documentos oficiais orientadores do ensino fundamental de nove anos / Cristiane Batistioli Vendrame. -- Maringá, 2015.  
132 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Organização do ensino. 2. Ensino Fundamental - nove anos. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Linguagem escrita. 5. Luria, Alexander Romanovich, 1902-1977. I. Lucas, Maria Angélica Olivo Francisco, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372.4

GVS-002639

CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM  
ESCRITA: A TEÓRIA HISTÓRICO-CULTURAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS  
ORIENTADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Maria Angélica Olivo Francisco Lucas (Orientador) – UEM

---

Profª Drª Aliandra Cristina Mesono Lira – UNICENTRO (Guarapuava)

---

Profª Drª Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

MARINGÁ, 24 DE ABRIL DE 2015.

Dedico este trabalho ao meu marido **Paulo** e aos meus filhos **Fhilipe** e **Kiara**.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, exemplo de ser humano, delicadeza e de sapiência.

A minha família, especialmente, meu pai, minha mãe e minha sogra, razão pela qual aqui estou.

A minha mãe, que em pleno tratamento de saúde, soube pacientemente entender as minhas ausências nos finais de semana para compartilhar o almoço.

A meu pai, homem guerreiro, semi analfabeto, porém admirador da educação.

A minha sogra que cuidou de meus filhos com muito amor, paciência e sabedoria todas as vezes que precisei.

A meu marido Paulo, companheiro de todas as horas que, praticamente assumiu a casa e os filhos para me ajudar.

Aos meus filhos, Filipe e Kiara que também pacientemente aceitaram a ausência da mãe.

A Pedrina Ticcianeli, amante da educação que me fez pensar questões impensadas, sobretudo as ligadas ao ensino da linguagem escrita.

Graças à linguagem, o sujeito pode penetrar na profundidade das coisas, sair dos limites da impressão imediata, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade, descobrir os enlaces e as relações complexas que são inatingíveis para a percepção imediata, transmitir a informação ao outro homem, o que constitui um poderoso estímulo para o desenvolvimento mental, pela transmissão de informação acumulada ao longo de muitas gerações (LURIA, 1987, p. 202).

VENDRAME, Cristiane Batistioli. **ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.** 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Maringá, 2015.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar como os documentos oficiais difundidos pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos tratam as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC), em especial as da obra luriana, para a compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança, no tocante à organização do ensino e ao encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Para isto recorreremos a pesquisadores brasileiros como Gontijo, Mortatti e Soares, os quais identificaram em suas pesquisas que, entre outros fatores, principalmente a superficialidade com que diferentes contribuições teórico-metodológicas são absorvidas pelos professores acarretou, em nosso país, desde a década de 1990, a perda da especificidade da alfabetização. O que se tem observado em relação aos documentos oficiais orientadores do Ensino Fundamental de nove anos tem relação com o fenômeno exposto por Soares. Nesses documentos são mencionados conceitos e princípios da Teoria Histórico-Cultural, mormente os relacionados à obra de Luria, mas pudemos neles identificar, tendo como referência estudos de Tuleski, que o modo como a THC é utilizada e a forma como alguns de seus conceitos e princípios são mencionados, principalmente os caros à obra luriana no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, merecem redobrada atenção. Em alguns casos, ao utilizar suas obras desligadas de seus fundamentos marxistas, tanto pesquisadores como órgãos governamentais promovem apropriações indevidas. Então, é neste movimento de recuperação da especificidade da alfabetização que se encontra a relevância desta pesquisa, uma vez que compreendemos a linguagem como sistema simbólico, produzido historicamente a partir da necessidade de interação durante o trabalho. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de análise documental. A princípio, destacamos as contribuições da THC para explicar o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança e refletimos acerca da organização do ensino, visando ao encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Em seguida, apresentamos as principais orientações administrativas, teóricas e metodológicas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos presentes nos documentos oficiais veiculados pelo Ministério da Educação. Posteriormente, analisamos como os documentos oficiais abordam as seguintes unidades de análise: Infância; Papel da escola; Brincar; Relação entre aprendizagem e desenvolvimento; Papel do professor; Cultura; Apropriação da linguagem escrita. Por fim, verificamos que os documentos oficiais de cunho pedagógico, difundidos pelo MEC, ao recorrerem a princípios da THC para explicar o processo de apropriação da escrita pela criança, apresentam três principais problemáticas: superficialidade, ecletismo e contradição. Concluimos afirmando que a superação de tais problemáticas requer, entre outros fatores, o reconhecimento dos estudos de Luria a respeito do processo

de aprendizagem da linguagem escrita, negligenciado pelos documentos analisados. Isto demanda consistente formação docente inicial e momentos sistemáticos de estudo ao longo da carreira docente, sob a forma de formação continuada, pois isto possibilitará ampliar o nível de consciência dos profissionais da educação, os quais geralmente aceitam as reformas educacionais e os documentos elaborados pelos órgãos superiores como inovadores e naturais.

**Palavras-chave:** Organização do ensino. Teoria Histórico-Cultural. Ensino Fundamental de nove anos. Alfabetização. Linguagem escrita. Luria.

VENDRAME, Cristiane Batistioli. **ORGANIZATION OF EDUCATION FOR THE ACQUISITION OF WRITTEN LANGUAGE: THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY IN THE OFFICIAL GUIDING DOCUMENTS OF THE NINE-YEAR PRIMARY EDUCATION.** 132 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Maringá, 2015.

## ABSTRACT

The aim of this research is to investigate how the official documents published by the Ministry of Education in order to orient the implementation of the nine-year Primary Education show the contributions of the Cultural-historical Theory, mainly the ones in Luria's work, to comprehend the process of the acquisition of writing by children, regarding the teaching organization and the transmission of literate pedagogical practices. In order to do so, Brazilian researchers like Gontijo (2008), Mortatti (2000) and Soares (2003) were studied, who mainly identified in their research, among other factors, the superficiality in which different theoretical and methodological contributions absorbed by teachers caused the loss of the literacy specificity in our country, since the 90's. What has been observed in the official guiding documents of the nine-year primary education is related to the phenomenon exposed by Soares (2003). These documents mention concepts and principles of the Cultural-historical Theory, principally the ones related to Luria's work, but, taking into consideration Tuleski's studies, we could identify that the way the Cultural-historical Theory is used - and the way some of its concepts and principles are mentioned - deserve special attention, especially the ones concerning Luria's studies on the acquisition of written language. In some cases, while using his work without his Marxist substance, both researchers and government agencies promote undue appropriation. Thus, it is in this movement of the literacy specificity recovery that the relevance of this research is found, since we understand language as a symbolic system, which is historically produced from the necessity of interaction during work. At first we emphasized the contributions of the Cultural-historical Theory to explain the process of the acquisition of written language by children and reflected on the education organization, aiming literate pedagogical practices. Subsequently, we introduced the main administrative, theoretical and methodological orientations for the implementation of the nine-year Primary Education present in the official documents published by the Ministry of Education. Afterwards, we analyzed how these documents approach the following units of analysis: Childhood; School's role; Playing; Relation between learning and development; Teacher's role; Culture; Acquisition of written language. Lastly, we verified that the official documents with pedagogical characteristics published by the Ministry of Education present three main problems when they follow principles of the Cultural-historical Theory to explain the process of writing acquisition by children: superficiality, eclecticism and contradiction. We concluded it affirming that to overcome these problems it is necessary to acknowledge Luria's work about the learning process of the written language, which was neglected by the analyzed documents. It requires a consistent teaching education and systematic moments of study along the teaching career, as an in-service education, whereas it will make it possible to increase the consciousness level of education professionals, who usually

accept the educational reforms and the documents written by government agencies as being innovative and natural.

**Key-words:** Teaching organization. Cultural-historical Theory. Nine-year Primary Education. Literacy. Acquisition of written language. Luria

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Repetência segundo a série – 1970-1972.....	47
<b>Quadro 2:</b>	População de 7 anos e mais de idade e condição de alfabetização – 1977.....	47
<b>Quadro 3:</b>	Documentos legais que apontam alterações no tempo de duração da escolarização obrigatória.....	54
<b>Quadro 4:</b>	Documentos oficiais elaborados para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.....	55
<b>Quadro 5:</b>	Nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização do ensino.....	59
<b>Quadro 6:</b>	Nomenclatura específica para a organização do Ensino Fundamental de nove anos e da educação infantil.....	63
<b>Quadro 7:</b>	Equivalência da organização do Ensino Fundamental em oito e nove anos.....	65
<b>Quadro 8:</b>	Perguntas e respostas mais frequentes.....	68
<b>Quadro 9:</b>	Obras da troika utilizadas nos documentos elaborados pelo MEC.	96

## LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	–	Câmara de Educação Básica
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
Coef	–	Coordenação Geral de Ensino Fundamental
Consed	–	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DPE	–	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação
PNAIC	–	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	–	Plano Nacional de Educação
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
THC	–	Teoria Histórico-Cultural
Undime	–	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
Unesco	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
2	<b>APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA: PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL, EM ESPECIAL OS ESTUDOS REALIZADOS POR LURIA</b> .....	20
2.1	UMA NOVA EXPLICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO .	21
2.2	A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFANTIL .....	26
2.3	O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA LINGUAGEM HUMANA E SUA RELAÇÃO COM O PENSAMENTO .....	30
2.4	O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA .....	35
2.5	O EXPERIMENTO DE LURIA .....	38
2.6	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O ENCAMINHAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS .....	45
3	<b>A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES ELABORADAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b> .....	53
3.1	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES LEGAIS E ADMINISTRATIVAS .....	56
3.2	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS .....	68
3.2.1	<b>Infância</b> .....	70
3.2.2	<b>Papel da escola</b> .....	73
3.2.3	<b>Brincar</b> .....	75
3.2.4	<b>Relação entre aprendizagem e desenvolvimento</b> .....	78
3.2.5	<b>Papel do professor</b> .....	79
3.2.6	<b>Cultura</b> .....	81
3.3	APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA .....	84
4	<b>ANÁLISE DOS DOCUMENTOS</b> .....	93
4.1	PRINCIPAIS PROBLEMÁTICAS .....	94
4.1.1	<b>Superficialidade</b> .....	95

4.1.2	<b>Ecletismo</b> .....	103
4.1.3	<b>Contradição</b> .....	108
4.2	CONTRIBUIÇÕES DE LURIA ACERCA DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA .....	113
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126

## 1 INTRODUÇÃO

A busca pela compreensão de aspectos referentes ao desenvolvimento infantil tem impulsionado investigações nas mais diversas áreas de estudo. Nesse quadro, na presente pesquisa tratamos da aprendizagem da escrita pela criança nos primeiros anos de escolaridade, pois consideramos que a apropriação dessa forma de linguagem promove significativamente o seu desenvolvimento. Reconhecemos que, ao ingressar na escola, é preciso que, de fato, essa instituição exerça sua função primeira, a qual consiste em organizar o processo de apropriação da linguagem escrita, tendo em vista o acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história.

Partindo desse pressuposto, ao longo da nossa particular vida profissional e acadêmica, muito do que era proposto na escola aos alunos quanto à apropriação da linguagem escrita me incomodava. Aprender a ler e a escrever era uma atividade em que geralmente se priorizavam o treino de habilidades, a repetição e a imitação de modelos. Outras atividades valorizavam a produção espontânea da criança e outras, ainda, desconsideravam tudo aquilo que o aluno já conhecia, como se aquele fosse o primeiro contato da criança com a escrita. Além disso, muitas dessas atividades eram desprovidas de intencionalidade e de sistematização, sendo necessária uma organização do ensino para que os alunos verdadeiramente aprendessem a ler e escrever e incorporassem essas habilidades em seu cotidiano.

Pesquisadores brasileiros como Mortatti (2000), Soares (2003) e Gontijo (2008) têm identificado em suas pesquisas a superficialidade com que diferentes contribuições teórico-metodológicas são internalizadas pelos professores, o que acarretou em nosso país, desde a década de 1990, entre outras consequências, a perda da especificidade da alfabetização. Para Soares (2003, p. 9), a

[...] perda de especificidade do processo de alfabetização [...] parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado.

Esse quadro agravou-se com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, cuja organização nas diferentes áreas do conhecimento provocou muitas dúvidas no plano da prática pedagógica. A partir de então, a principal preocupação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental centrou-se no currículo do primeiro ano, pois não se sabia ao certo se era preciso seguir a relação de conteúdos da antiga primeira série ou as orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), apesar de haver documentos oficiais elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) com orientações nesse sentido (BRASIL, 2009a, p. 24).

No intuito de esclarecer essas dúvidas, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DEP), organizou alguns documentos que orientaram a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em seus aspectos técnicos e pedagógicos<sup>1</sup>, entre os quais podemos citar:

- Ensino Fundamental de Nove Anos: 1º Relatório (BRASIL, 2004a);
- Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004b);
- Ensino Fundamental de Nove Anos: 2º Relatório (BRASIL, 2005);
- Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa (BRASIL, 2006);
- Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007);
- Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009a);
- A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2009b);

O que temos observado em relação a esses documentos parece ter relação com o fenômeno anteriormente mencionado, exposto por Gontijo (2008), Mortatti (2000) e Soares (2003). Ao consultar tais documentos elaborados pelo MEC, tendo em vista a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, percebeu-

---

<sup>1</sup> Há também os documentos que pertencem a programas elaborados pelo MEC para orientar a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo nas turmas de alfabetização. Dentre eles, podemos citar o “Pró-Letramento” (2008) e o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC, 2012). Esses documentos constituem programas do governo elaborados para oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a elevar a qualidade do ensino.

se que são mencionados conceitos e princípios da THC, em destaque os relacionados à obra de Luria; no entanto, é possível neles também identificar, tendo-se como referência os estudos de Tuleski (2008), que o modo como a THC é utilizada e a forma como alguns de seus conceitos e princípios são mencionados, principalmente os referentes à obra luriana no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, merecem redobrada atenção. Em alguns casos, ao utilizar suas obras desligadas de seus fundamentos marxistas, tanto outros pesquisadores como órgãos governamentais promovem apropriações indevidas de seus conceitos, os quais por isso não contribuem para a organização do ensino e para a implementação de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Referindo-se especificamente aos estudos de Luria, a autora afirma:

[...] apenas o resgate da obra luriana em seu conjunto, bem como de seus fundamentos marxistas possibilita compreender o funcionamento cerebral como materialização das funções psicológicas superiores, de origem cultural, opondo-se ao reducionismo biológico ou subjetivo, hegemônico na atualidade (TULESKI, 2008, p. 1).

Então, é nesse movimento de recuperação da especificidade da alfabetização que se encontra a relevância desta pesquisa, uma vez que pretende **investigar como os documentos oficiais produzidos pelo MEC para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos tratam as contribuições da THC, especialmente as da obra luriana, para a compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança, tendo em vista a organização do ensino e o encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras.**

Buscando alternativas no Materialismo Histórico-Dialético para conflitos entre as concepções idealistas e mecanicistas da época, Vigotski<sup>2</sup>, Luria e Leontiev elaboraram propostas teóricas inovadoras em relação ao desenvolvimento humano, destacando o papel da instrução para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

---

<sup>2</sup> “Em consonância com o que foi convencionado no Congresso Internacional Histórico-Cultural, realizado em Campinas no ano de 2000, nesta pesquisa grafaremos ‘Vigotski’ sempre que citarmos esse autor fora dos parênteses; quando o fizermos dentro dos parênteses, reproduzimos o título do texto ou fizermos uma citação que contenham este nome, escreveremos de acordo como é grafado no texto ao qual estivermos nos referindo” (LUCAS, 2008, p.19).

Para a THC, o desenvolvimento humano é resultado da atividade realizada pelo homem – o trabalho – para transformar a natureza e a si próprio. Dessa forma, o homem deixa de seguir as leis biológicas do desenvolvimento e passa a recorrer a leis sócio-históricas – ou seja, para garantir sua sobrevivência, passa a produzir os meios que permitam a satisfação de suas necessidades. Assim, afirmam Vigotski e Luria (1996, p. 95):

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se.

No que se refere ao desenvolvimento infantil, Vigotski e Luria (1996) buscaram entender como se dá a passagem da criança de ser biológico a ser sociocultural, ou seja, como, tendo nascido munida de funções elementares e biológicas, ao se apropriar de instrumentos simbólicos e culturais oferecidos pela sociedade, ela se humaniza. Nesse processo, as sensações orgânicas vão sendo superadas pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Quando a criança começa a se apropriar da linguagem escrita há um salto em seu desenvolvimento. Luria (2006) fez diversos experimentos para compreender o desenvolvimento da linguagem escrita na criança e por meio deles compreendeu que a história da escrita na criança começa muito antes da sua inserção na escola. Também constatou que elas passam por vários estágios antes de se apropriarem da escrita convencional. Para estudar esse processo, além da observação dos estágios pelos quais a criança passa, é imprescindível a atenção aos fatores que a tornam capaz de escrever (LURIA, 2006).

Os documentos oficiais sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos trazem orientações teórico-metodológicas no tocante à apropriação da escrita pelas crianças, mas são frequentes as dúvidas dos professores sobre a organização do ensino. Diante desse fato e das críticas elaboradas por Tuleski acerca das apropriações indevidas e/ou superficiais da THC e da obra luriana, perguntamo-nos: como as contribuições da THC, especialmente as da obra de Luria, para a compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança, aparecem nos

documentos oficiais produzidos pelo MEC para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no que tange à organização do ensino e ao encaminhamento de práticas pedagógicas para a alfabetização?

Dessa questão maior derivam outras que, uma vez respondidas, podem levar à compreensão do objeto de estudo:

- Quais as contribuições da THC, em especial dos estudos realizados por Luria, para explicar o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, a organização do ensino e o encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras?;
- Nos documentos oficiais, quais as principais orientações administrativas, teóricas e metodológicas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos são identificadas no tocante ao processo de apropriação da escrita pelas crianças?;
- Há orientações teórico-metodológicas oriundas da THC, e especialmente da obra luriana, referentes ao processo de apropriação da linguagem escrita nos documentos oficiais orientadores da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, e como são tratadas?

Essas questões estão na base da realização da presente pesquisa de caráter bibliográfico, cuja apresentação é feita em quatro partes.

Em um primeiro momento, destacamos as contribuições da THC para explicar o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança e refletir acerca da organização do ensino, levando em consideração o encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Para tanto, recorreremos a conceitos da THC, destacando as contribuições de Vigotski, Leontiev e, em especial, de Luria. Reconhecemos que a THC requer muito estudo e análises cuidadosas para que a prática pedagógica se beneficie dos conhecimentos disseminados por essa teoria. Por isso, neste momento da investigação, recorreremos à leitura de fontes primárias<sup>3</sup>.

De posse desse conhecimento, na seção seguinte apresentamos as principais orientações administrativas, teóricas e metodológicas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos referentes ao processo de apropriação da linguagem

---

<sup>3</sup> As obras “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006) e “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança” (VYGOTSKY; LURIA, 1996) foram utilizados nesta seção como fontes primárias.

escrita pelas crianças que se encontram presentes nos documentos oficiais veiculados pelo MEC.

Na última seção buscamos identificar e analisar as principais orientações teórico-metodológicas da THC – com destaque para as oriundas da obra luriana – contidas nos documentos oficiais orientadores da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no que tange ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança.

Os dados obtidos nos documentos orientadores da implantação do Ensino Fundamental de nove anos indicam haver um ganho de notoriedade da Teoria Histórico-Cultural, reconhecida nas obras de Vigotski, Leontiev e Luria, fato que não necessariamente tem contribuído para a formação inicial e continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fazemos esta afirmação em razão de três principais problemáticas levantadas na análise dos dados obtidos: superficialidade, ecletismo teórico e contradição. Importantes temas relacionados com o processo de aprendizagem e apropriação da linguagem escrita, aqui considerados como unidades de análise (infância, papel da escola, brincar, relação entre aprendizagem e desenvolvimento, papel do professor), foram tratados de forma superficial pelos documentos analisados, levando a aproximações entre princípios e conceitos da THC e autores de base epistemológica contrária e a contradições.

Com os resultados da presente investigação, pretendemos contribuir para o processo de recuperação da especificidade da alfabetização, reconhecendo sua relação com o processo de letramento, necessário à apropriação efetiva e significativa da linguagem escrita, e, assim, elevar a qualidade da educação de nosso país. Também pretendemos motivar reflexões a respeito das finalidades da escola pública e do conteúdo trabalhado por ela, para, assim, propiciar a ampliação do nível de consciência dos profissionais da educação, que aceitam as reformas educacionais e os documentos elaborados por órgãos oficiais como se fossem inovadores e naturais, como é o caso da atual proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

## **2 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA: PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, EM ESPECIAL OS ESTUDOS REALIZADOS POR LURIA**

O objetivo principal desta seção é destacar as contribuições da THC para explicar o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança e refletir acerca da organização do ensino, tendo em vista o encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Para tanto, recorreremos a ensinamentos da THC, destacando as contribuições de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e, em especial, de Alexander Romanovich Luria (1902-1977).

Inicialmente reportamo-nos a Tuleski (2008, p. 15), a qual, com base em princípios do Materialismo Histórico-Dialético, afirma que “[...] as teorias emergem das lutas que os homens travam entre si para a produção de sua existência material”; por isso devemos “[...] recolocar a teoria de Vigotski [THC] em seu devido tempo e lugar, devolvendo-lhe, assim, a historicidade perdida”. Com base nesse pensamento, organizamos a presente seção trazendo, a princípio, um breve histórico do nascimento da THC, cujos expoentes, em meio a conflitos e lutas travadas na Rússia pela classe operária, buscavam novas explicações para o desenvolvimento humano.

Em seguida, refletimos sobre a relação entre desenvolvimento humano e infantil à luz desse referencial teórico. Posteriormente, discorreremos a respeito do processo de produção da linguagem humana e sua relação com o pensamento e, em seguida, sobre o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança. Logo após, apresentamos o experimento realizado por Luria para analisar os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita, finalizando com algumas reflexões acerca da organização do ensino e do encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Para a organização da seção apoiamo-nos em autores anteriormente referenciados. Também buscamos respaldo em obras de estudiosos da THC como Rubinstein (1973), Fontana (1997), Mello (2006), Facci (2006), Duarte (2007), Tuleski (2008) e em outros pesquisadores preocupados com o processo de escolarização.

Não temos a pretensão de esgotar os estudos, queremos apenas colocar o leitor em contato com os principais conceitos advindos da THC que contribuem para se pensar a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças e a organização do ensino, tendo em vista o encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

## 2.1 UMA NOVA EXPLICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na Rússia, o final do século XIX foi marcado pelo descontentamento da população, que, sob a liderança do proletariado, classe politicamente organizada, com vistas à construção de uma sociedade socialista, trouxe a necessidade de buscar melhores condições de existência. Esse descontentamento também foi intensamente demonstrado pela população camponesa, que, ao se libertar das formas servis de trabalho, era expropriada violentamente pelos latifundiários. Como explica Tuleski (2008, p. 74),

Interesses divergentes [...] estavam presentes na luta revolucionária: o proletariado visando à socialização dos meios de produção e da propriedade privada; o camponato expropriado visando à propriedade privada ou pequena propriedade.

No contexto desses problemas, lutas e conflitos decorrentes da Revolução de 1917, Vigotski elabora sua teoria. Ao tratar criticamente das teorias psicológicas de seu tempo, anunciou essa luta entre uma visão antiga sobre o homem, a qual precisava ser superada, e uma visão nova, a ser arquitetada e materializada.

A análise de Vigotski sobre a crise da velha psicologia, segundo Tuleski (2008), expressou a batalha concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção, até então conferidas à Rússia. A Revolução Socialista permitiu a elaboração de uma nova psicologia, capaz de ultrapassar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo, como afirma a autora.

Vigotski defendia a produção de uma psicologia geral que agregasse os conhecimentos particulares e específicos das distintas áreas relativas à psicologia. Escreve Tuleski (2008):

A superação destas psicologias só seria possível com a elaboração de uma 'nova psicologia' que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. Caberia a esta 'nova psicologia' a tarefa histórica de superação deste dualismo, mais condizente com o 'novo homem' que se produziria na sociedade comunista. A unidade, colocada como necessidade da psicologia e da ciência em geral de sua época, só poderia ser alcançada através de um método unificador. Significaria abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples, entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e de agir (TULESKI, 2008, p. 91).

Segundo a autora, para Vigotski, a elaboração de uma psicologia geral seria um princípio explicativo único para os acontecimentos humanos, ou seja, um método que norteasse e fundamentasse a análise da realidade em toda a sua complexidade, que procurasse as explicações nas relações, nos elementos de ligação, e não nas partes ou particularidades. Assim, a criação dessa psicologia geral seria uma ruptura, uma superação dos elementos antigos, e ao buscarem um princípio explicativo único, os psicólogos sairiam dos limites da ciência particular e passariam a situar os fenômenos em um contexto mais amplo.

Vigotski desejava também elaborar uma psicologia verdadeiramente marxista, a qual não poderia ser construída – parafraseando Tuleski (2008) – como uma “colcha de retalhos”, em que se utiliza da sobreposição de conceitos e de citações dos clássicos, mediante a incorporação do método utilizado por Marx para analisar a sociedade capitalista<sup>4</sup>.

Comprometidos com o método e com a análise histórica do comportamento humano no interior das relações de produção em sociedade, Vigotski e Luria (1996) afirmam que no homem o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico e identificam três linhas principais no desenvolvimento do comportamento: a linha evolutiva, a histórica e a ontogenética. Desta forma, defendem um modo de ver radicalmente diferente da maneira como os pesquisadores ligados à Psicologia, até aquele momento, explicavam o desenvolvimento humano.

---

<sup>4</sup> Segundo Marx (1859, p. 17), ao analisar a sociedade humana, deve-se considerar que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora veja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado”.

Para melhor compreender essas três linhas no desenvolvimento do comportamento, consideraremos o desempenho dos macacos antropoides:

O uso e a 'invenção' de ferramentas pelos macacos antropoides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na sequência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim o principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 52).

Essa espécie de macacos é classificada em três estágios do desenvolvimento: o primeiro é representado pelas reações hereditárias, geralmente chamadas instintos, e tem como função satisfazer as necessidades básicas do organismo; não são apreendidas, mas inatas; o segundo, chamado de estágio de treinamento, não é hereditário, mas resulta da aprendizagem específica e de experiências acumuladas individualmente; e o terceiro estágio, conhecido por intelecto, desenvolve-se mediante a combinação de reflexos condicionados, fazendo surgir uma nova forma de comportamento. Esse terceiro estágio nos macacos ocorre como resposta a obstáculos, dificuldades e barreiras que impedem a conquista de novos modos de ação.

O que é tido com diferença essencial entre o comportamento do macaco e o do homem é o intelecto. A linha divisória que separa macaco e ser humano primitivo está na fala, na incapacidade do macaco de criar signo. Afirmam Vigotski e Luria (1996, p. 86):

Exatamente a ausência de sequer os começos da fala no sentido amplo da palavra – a falta de capacidade de produzir um signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares que por toda parte marcam o comportamento do homem e a cultura do homem – é o que traça a linha divisória entre o macaco e o ser humano mais primitivo.

Os macacos antropoides eram capazes de utilizar objetos dispostos no meio ambiente como ferramentas para alcançar seus objetivos, mas para eles utilizarem seus objetos espontaneamente seria necessário que tanto o objeto quanto o objetivo estivessem no seu campo de visão. Essa capacidade de o macaco utilizar instrumentos rudimentares não é uma aquisição repentina, mas resultado de longa experiência com a natureza, tendo como motivo a necessidade de sobrevivência; mas não se pode afirmar que o macaco se adapta ao meio ambiente com a ajuda de

instrumentos. Segundo Vigotski (1996, p. 87) “[...] o uso de instrumentos na ausência do trabalho é o que mais aproxima o comportamento do homem e do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta”.

Então, pode-se afirmar que na história do desenvolvimento do macaco o salto alcançado por ele não foi suficiente para organizar o processo de sua transformação em homem. Isto equivale a dizer que os avanços para transformar macaco em homem se iniciaram, mas não se completaram. Os instrumentos de trabalho tornaram-se a base para se adaptar à natureza; logo, para que esse processo se complete, “[...] é preciso que se desenvolva uma nova forma especial de adaptação à natureza, estranha aos macacos – ou seja, o trabalho” (VYGOTSKY, 1996, p. 88). Segundo o autor mencionado, isso significa que

[...] o animal se utiliza da natureza e nela produz transformações só por sua presença; o homem se submete a serviço de seus fins, com as modificações que lhe imprime: domina-a. Reside nisso a diferença essencial e decisiva entre o homem e os outros animais, é o trabalho por sua vez o que determina tal diferença (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 89).

Segundo os autores, o trabalho é condição fundamental da vida humana e tem tamanha grandeza que podemos afirmar, com base na THC, que “O trabalho é a primeira condição fundamental de toda vida humana; e o é em tal grau que, em certo sentido, devemos dizer: o trabalho criou o próprio homem” (VYGOTSKY, 1996, p. 88).

De acordo com Engels (1960, *apud* VYGOTSKY, 1996), o primeiro degrau decisivo no processo evolutivo do macaco até o homem foi a separação das funções das mãos e dos pés, que ocorreu em decorrência da vida na floresta, provocando a emancipação das mãos para o deslocamento no solo e o início do aprendizado de andar de forma ereta. Essa diferenciação produziu funções inteiramente novas para as mãos. Vigotski (1996, p. 88) explica que com as mãos livres, “[...] o macaco agarra um bastão ou pedras, ou constrói um ninho ou um esconderijo”. Ainda fundamentando-se em Engels, Vigotski (1996, p. 88) afirma:

É precisamente nisto que se revela como é grande a distância entre a mão sem desenvolvimento do macaco antropeide e a humana, sobremaneira cultivada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos. O número e a disposição dos ossos e músculos coincidem em ambos; porém, a mão do selvagem mais primitivo pode realizar centenas de manobras que nenhuma mão simiesca pode imitar.

Por isso, Vigotski (1996) enfatiza que emancipar a mão tornou-se condição para o trabalho, isto é, consequência de seu processo, uma vez que ela não é somente o órgão do trabalho, é também produto do trabalho. Além disso, por meio da linguagem humana o homem pode ver, ouvir, sentir, transformando o que era linguagem em consciência materializada. Esse processo de humanização dos sentidos decorre do fato de a relação do homem com a natureza ser mediada e não direta, como nos animais (VYGOTSKY, 1996). Dessa forma, pode-se dizer que o animal está preso à natureza, enquanto o homem utiliza o trabalho, que exige dele controle de seu comportamento.

Nesse sentido, homens e animais têm em comum a satisfação de suas necessidades por meio de suas atividades. Para os animais, a atividade deve satisfazer às necessidades, o que os coloca em uma condição limitada, enquanto no homem essa satisfação é mediada. Vale ressaltar que o homem primitivo age mais sob a influência de motivos práticos do que teóricos e, em sua mente, o pensamento lógico subordina-se a reações instintivas e emocionais. Para ele, quase toda a experiência se apoia na memória. Não obstante, sua memória não difere apenas quantitativamente da do homem cultural. Parafraseando Luria (1996), podemos dizer que a memória do homem primitivo possui uma tonalidade própria que a distingue da nossa. Explicam Vigotski e Luria (1996, p. 108):

Esse homem primitivo via, ouvia tudo; guardava na memória os detalhes mais insignificantes, de modo que o autor dificilmente poderia acreditar que alguém pudesse lembrar-se de tanta coisa sem o uso de sinais escritos. Esse homem tinha um mapa em sua cabeça; ou, dizendo de forma mais precisa, havia retido em sua ordem correta grande número de fatos aparentemente sem importância.

Para os autores mencionados, a memória do homem primitivo é superior em alguns aspectos e inferior em outros, distinguindo-se do homem cultural em aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos. Essa função psicológica tinha caráter involuntário, uma vez que o homem a utilizava, mas não tinha controle sobre ela.

A linguagem do homem primitivo também está ligada à memória, apresentando uma riqueza imensa de termos. Ele não possui conceitos, nomes abstratos, genéricos, simplesmente utiliza a palavra de um modo diferente do nosso, isto é, a palavra para ele pode adquirir um uso funcional.

De acordo com os autores da THC, as funções psicológicas superiores<sup>5</sup> são diferentes no homem primitivo e no homem cultural, ou seja, o tipo e o processo de pensamento e de comportamento são historicamente mutáveis, uma vez que a natureza psicológica do homem se altera no desenvolvimento histórico da mesma forma que sua natureza social.

Com base nessas premissas, vale destacar que para compreender o desenvolvimento da criança precisamos compreender a evolução dos nossos antepassados.

## 2.2 A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFANTIL

Para compreendermos o homem cultural adulto precisamos entender, além da evolução do comportamento do animal e do homem primitivo, o desenvolvimento do comportamento da criança (VYGOTSKY, 1996). Para isso devemos compreender as transformações que ocorrem ao longo desse desenvolvimento, permitindo a passagem de um comportamento natural ou biológico para o comportamento sociocultural – ou seja, precisamos estudar a transformação das funções psicológicas primitivas em funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1996). Sobre isto Luria (1996, p. 215) afirma:

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um 'processo cultural' complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos.

Nos primeiros meses de vida, a criança percebe o mundo de modo primitivo, explorando-o primeiramente com a boca, depois com as mãos e só depois com a

---

<sup>5</sup> Segundo Vigotski (2000a, p. 26), “[...] todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente [...] os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais”. A partir dessa definição, são funções psicológicas superiores: atenção arbitrária, a memória lógica, sensação, percepção, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento.

visão. Apenas mais tarde conseguirá distinguir fatos reais de fantasia. Assim, é possível conceber que “A realidade começa a existir para a criança sob aquelas formas que percebemos em período bem posterior de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1996, p. 156). Estudos de Luria (1996) afirmam que depois de um mês e meio de idade o bebê começa a apresentar movimentos coordenados dos olhos, e a partir dos quatro ou cinco meses (120, 130 dias), esse “mundo visível” se torna acessível à criança (VYGOTSKY, 1996). Esse desenvolvimento faz a vida do bebê passar do caráter primitivo – caracterizado basicamente por sensações orgânicas – para um processo de interação e ação ativas em relação aos estímulos. Dessa maneira, o primeiro princípio “orgânico” começa a ser substituído por um segundo: o da realidade externa, ou seja, o social (LURIA, 1996).

De toda forma, essa criança – que nos primeiros meses de vida é um ser isolado, separado do mundo e imerso em suas experiências orgânicas com percepções de tempo e de espaço ainda primitivas – só será capaz de mover seu olhar de um objeto para o outro com movimentos coordenados dos olhos, condição necessária para ver e receber dos adultos estímulos externos.

Esta explanação permite afirmar que desde os primeiros dias de seu nascimento o bebê adquire um comportamento mediado pela interação social e, por isso, a família, os educadores e outros que convivem com ele devem contribuir efetivamente para que a aprendizagem ocorra, promovendo o desenvolvimento infantil.

Diferentemente do adulto – que, ao se deparar com uma barreira que impeça a satisfação de uma necessidade, procura organizar sua atividade de modo que, mediante passos consecutivos, a meta seja alcançada e a necessidade satisfeita – a criança pequena, se o mundo exterior não promove a satisfação de uma necessidade, compensa-a pela fantasia, criando um mundo de ilusões onde seu desejo é satisfeito.

Sendo assim, a criança ainda não consegue pensar de maneira “lógica e consistente” para entender que um objeto pode pertencer, concomitantemente, a um grupo mais reduzido e a outro mais extenso. Ela pensa concretamente, apreendendo um objeto a partir daquele aspecto que lhe seja mais próximo, pois ainda não consegue avaliar ao mesmo tempo outras características e compreender que tal objeto pode pertencer a diferentes categorias. A esse modo de pensar Vigotski e Luria (1996, p. 173) denominam de “pensamento primitivo, pré-cultural

infantil”, ou seja, “[...] um reflexo imediato do mundo ingenuamente percebido [...] um só detalhe, uma só observação incompleta pode ser suficiente para uma inferência correspondente”.

Já o pensamento nos adultos ocorre “[...] segundo leis de associação complexa, que implicam a acumulação de experiência e inferências a partir de generalizações” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 173); portanto o pensamento do adulto difere do pensamento da criança por organizar sua adaptação ao mundo em situações difíceis e regular as atitudes diante da realidade. Assim, no processo de seu desenvolvimento,

[...] a criança não só cresce, não só amadurece, mas, ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil – a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada. É exatamente esse ‘reequipamento’ que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e dos animais (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 177).

Para os referidos autores, o uso de ferramentas<sup>6</sup> pela criança é um indicador de desenvolvimento psicológico. Esse processo de aquisição de ferramentas, o desenvolvimento dos métodos psicológicos internos e a habilidade de organizar o próprio comportamento são características que abarcam o desenvolvimento cultural da mente infantil. Em um primeiro momento a criança necessita utilizar objetos externos para conseguir o controle da memória; em seguida, faz marcas no papel. Tudo isso leva à substituição de métodos primitivos por complexos, desenvolvidos pelo processo de escolarização.

Sendo assim, o desenvolvimento infantil, como afirmam Vigotski e Luria (1996), não é resultado apenas da maturação orgânica, mas de uma transformação

---

<sup>6</sup> Trazemos Vigotski (1996, p. 214-215) para exemplificar o uso de ferramentas pelas crianças: “No começo, usa os objetos à sua volta para se agarrar; vai abrindo seu caminho, agarrando-se na beirada da cama, na mão de um adulto, na mesa, arrastando-a atrás de si e apoiando-se nela. Em suma, seu modo de andar ainda não é firme; é como se estivesse [ligado] ‘às muletas’ de ferramentas externas que facilitam seu desenvolvimento. Passa mais um mês e a criança, tendo superado essas ‘muletas’, dispensa-as. A ajuda externa torna-se cada vez menos necessária para ela; os objetos externos são substituídos por processos neurodinâmicos internos em evolução. Ela desenvolveu pernas fortes, firmeza suficiente e coordenação motora. Alcançou o estágio do caminhar perfeitamente formado”.

cultural. Por isso para compreender o desenvolvimento da criança é preciso entender o homem em sua totalidade, ou seja, reconhecer as relações entre indivíduo, meio social e cultural. Isso quer dizer que jamais poderemos reduzir o desenvolvimento da criança ao crescimento e à maturação de qualidades inatas.

Nesse processo, compreender que os objetos podem representar ou assumir outro significado ou sentido é um momento importante para o desenvolvimento humano. O pensamento, mediado pelo uso de signos – os quais são elementos que representam ou expressam objetos, eventos e situações – é fator fundamental para o desenvolvimento dos conceitos, que se inicia na infância e se efetiva ao longo da vida. Explica Luria (2006, p. 160-161):

Tendo dado, com ela, o primeiro passo na rota da cultura, e tendo ligado, pela primeira vez, o objeto lembrado com algum signo, a criança deve dar agora o segundo passo: deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance.

Ainda nesse sentido, o autor afirma que é só sob estas condições que a escrita se tornará objetiva, passando de marcas subjetivas para signos que possuem um significado objetivo que é o mesmo para todos. Também ressalta que o desenvolvimento da escrita na criança passa por transformação – de rabiscos não diferenciados para signos diferenciados, em que linhas são substituídas por figuras e imagens e posteriormente dão lugar a signos. Assim, o caminho do desenvolvimento da escrita, seja na história da civilização, seja no desenvolvimento da criança, é explicado pela sequência desses acontecimentos.

Cumprir lembrar ainda que a criança está inserida em um grupo social, o que amplia sua possibilidade de apropriar-se da herança sociocultural produzida coletivamente pela humanidade (FACCI, 2006). Tal relação permite que o conhecimento produzido social e historicamente chegue até a criança. Assim, é pertinente inferir que conhecer essa relação é essencial para compreender o desenvolvimento infantil, pois “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (LEONTIEV, 1979, p. 291).

Nesse processo a educação escolar tem papel fundamental, pois por ser adequadamente organizada, intencional e sistematizada, possibilita o avanço das funções primitivas às superiores e a transformação do homem primitivo em cultural. Para tanto, é preciso propiciar à criança um ambiente adequado que promova a sua integração. Com isso, todo o seu comportamento passa a ser renovado, suas necessidades e seus impulsos imediatos são contidos e suas reações imediatas e seus estímulos exteriores são retardados, para que, ao apropriar-se das necessárias habilidades culturais, ela possa obter um mais fácil e melhor domínio sobre a situação. “Essa inibição das funções primitivas e o desenvolvimento de formas complexas [...] constituem a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 180).

Para compreendermos a relação entre desenvolvimento humano e desenvolvimento infantil, destacamos a categoria **linguagem** e sua relação com o pensamento, em reflexões baseadas na THC das quais trataremos a seguir.

### 2.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA LINGUAGEM HUMANA E SUA RELAÇÃO COM O PENSAMENTO

No decurso da história humana, a linguagem aparece concomitantemente ao pensamento no processo do trabalho social, logo é um produto histórico, constitutivo da atividade mental humana, sendo um processo pessoal e social, pois tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente. É um dos fatores que determinam a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem. Foi no processo do trabalho socialmente dividido que se criou nas pessoas a necessidade da comunicação, ocasionando a produção da linguagem.

Nesse sentido, o nascimento da linguagem permitiu que progressivamente fosse criado um sistema de códigos que nomeasse ações e objetos, a ponto de transformar a linguagem em instrumento decisivo para o conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial e formular determinadas generalizações.

A generalização pode ser considerada a função principal da linguagem, pois sem ela seria impossível se apropriar das experiências das gerações anteriores

(LURIA, 1991); porém considera-se errado julgar que esta seja a função fundamental da linguagem, pois ela não é somente um meio de generalização, mas é, ao mesmo tempo, a base do pensamento.

Para Luria (1987), o termo linguagem humana implica um complexo sistema de códigos que indica objetos, características, ações ou relações. Esses códigos possuem a função de transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas. Assim,

Quando o homem diz 'pasta', não somente designa uma coisa determinada, também a inclui em um determinado sistema de enlaces e relações. Quando o homem diz 'marrom', se abstrai desta pasta, separando apenas a cor. Quando diz 'está', abstrai o objeto e sua cor e assinala sua posição. Quando o homem diz 'esta pasta está sobre a mesa' ou 'esta pasta está perto da mesa', expressa uma relação entre os objetos, dando uma informação completa. Portanto, a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação. Inclusive fora do contexto de uma ação prática (LURIA, 1987, p. 25).

Destarte, compreender que os objetos podem representar ou assumir outro significado e sentido diferente do convencional é importante para o processo de desenvolvimento humano. O pensamento, mediado pelo uso de signos - que representam ou expressam objetos, eventos e situações - é fator essencial para o desenvolvimento dos conceitos, que se inicia na infância e se efetiva ao longo da vida (VYGOTSKY, 2009).

Outro fator relevante é que, enquanto sistema de códigos, a linguagem teve importância decisiva para a reorganização da atividade consciente do homem. Vigotski (2009) e seus seguidores afirmam que, juntamente com o trabalho, a linguagem é o fator fundante de formação da consciência.

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como sistema simbólico, produzido historicamente a partir da necessidade de interação durante o trabalho (DUARTE, 2004). Para agir coletivamente, criou-se um sistema de signos que permitiu a troca de informações e a ação conjunta sobre o mundo. A linguagem é constitutiva da atividade mental, portanto não é apenas adquirida por nós, no curso do desenvolvimento: ela nos constitui e transforma e é mediadora de todo o nosso processo de apropriação de mundo e de nós mesmos (TULESKI, 2008).

Ainda nesse sentido, ao transmitir informações complexas, produzidas ao longo de séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem

assimilar essa experiência e, por meio dela, dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento que em nenhuma hipótese poderia resultar da atividade independente de um indivíduo isolado. Por conseguinte, o aparecimento da linguagem estabelece no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, desconhecido dos animais, o que confirma que ela é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. Sobre isto afirma Fontana (1997, p. 83):

A linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas [...]. Ela é constitutiva (é a base) da atividade mental humana, sendo, ao mesmo tempo, um processo pessoal e social: tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é meio de comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo.

Baseando-nos na THC, podemos afirmar que existem diferentes tipos de linguagem: a linguagem dos gestos e a dos sons; a linguagem escrita e a linguagem verbal; a linguagem interna e a externa (LURIA, 1987). Munidas desse pensamento, direcionamos nossas discussões, buscando compreender duas formas de linguagem externa: a oral e a escrita.

A linguagem oral pode ser dividida em diálogo e monólogo, como também podem perpassar três formas fundamentais: exclamações, linguagem coloquial (respostas a perguntas) e monólogo “(alocução<sup>7</sup> desdobrada autônoma que se gera a partir de um projeto interno)” (LURIA, 1987, p. 163).

Nesse sentido, vale ressaltar que a primeira forma – a exclamação – não pode ser considerada uma verdadeira linguagem, pois não constitui a transmissão de informação sobre acontecimentos ou relações com o auxílio dos códigos da linguagem. Acontece involuntariamente em resposta a um fenômeno inesperado. A segunda forma – linguagem coloquial – é determinada precisamente pelo conhecimento da situação, ou seja, aquele que responde já sabe a respeito de que trata o tema. Vale destacar que os participantes da conversação (respostas a perguntas) podem incluir nela uma série de elementos não verbais, como a mímica, os gestos, a entonação, a utilização de pausas etc.; já o monólogo pode ser uma narrativa ou um relato. O relato tem como domínio o caráter de descrição de um

---

<sup>7</sup> Entenda-se por alocução a análise psicológica do processo de geração da linguagem exterior.

acontecimento ou de análise do acontecimento. Para a narrativa é imprescindível a existência do motivo, bem como do projeto ou da ideia geral indicado por aquele que fala (LURIA, 1987).

Com relação à estrutura da linguagem escrita, esta se diferencia da estrutura do diálogo e do monólogo<sup>8</sup>. Se o motivo é o contato, o desejo, a exigência, aquele que escreve deve se reportar mentalmente àquele a quem se dirige e antecipar as reações dessa pessoa à sua comunicação. Constata-se, assim, que a linguagem escrita difere essencialmente da linguagem oral no contato direto com o interlocutor, como pode ser ilustrado pela fala de Rubinstein (1973, p. 27), quando diz:

O escrito e o falado desempenham funções diferentes. A linguagem falada utiliza-se mais freqüentemente como linguagem usual, na conversação; em contrapartida a linguagem escrita é a linguagem comercial ou científica. [...] A linguagem escrita usa-se freqüentemente na comunicação de um conteúdo mais abstrato, enquanto que a linguagem falada surge, a maior parte das vezes, da vivência direta. Daí as numerosas diferenças na estrutura e nos meios utilizados por cada um dos citados tipos de linguagem.

Ainda de acordo com o Rubinstein (1973), quando se trata de uma comunicação escrita dirigida a um leitor desconhecido, não se pode esperar que o conteúdo daquilo que se diz possa ser completado por experiências ou vivências. Por isso se exige que nas exposições escritas os pensamentos sejam mais sistemáticos e mantenham uma coerência lógica.

Partindo do exposto até o momento, podemos mencionar que linguagem e pensamento formam uma unidade dialética, sendo a linguagem expressão do pensamento (LURIA, 1987). Assim, ao apropriar-se da linguagem, a criança é capaz de organizar de maneira nova a percepção e a memória, de assimilar formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior, de adquirir a capacidade de tirar conclusões das próprias observações, de fazer deduções e de conquistar todas as potencialidades do pensamento. Segundo o autor,

Quando a criança nomeia algo – diz, por exemplo, ‘isso é uma máquina a vapor’, está analisando, ao mesmo tempo, com o auxílio dos meios desenvolvidos através de muitas gerações. [...] Ao dizer ‘máquina a vapor’ começa a compreender que o vapor desempenha um papel no movimento da máquina e move outros objetos. Ao assimilar palavras e ao usá-las, a criança analisa e sintetiza os

---

<sup>8</sup> O monólogo escrito é uma linguagem sem interlocutor, seu motivo e projeto inicial são completamente determinados pelo próprio sujeito (LURIA, 1987).

fenômenos do mundo exterior, usa a experiência de todo o gênero humano, e não só a sua experiência pessoal. A criança classifica objetos, começa a percebê-los diferentemente e assim recorda-os de maneira diferente (LURIA, 1991, p. 125).

Nesse sentido, é pertinente destacar que a “[...] atividade verbal, além de ser um meio de generalização e uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento” (LURIA, 1991, p. 125). Por isso, ao assimilar a linguagem, o homem pode apropriar-se da experiência do gênero humano, construída durante milhares de anos de história.

Outro fator relevante a ser destacado é que a linguagem e o pensamento não são idênticos nem separáveis entre si. Eles surgem no homem em sua unidade, por meio do trabalho social. Assim, a linguagem não é um produto natural, mas um produto social, pois só aparece em relação com a consciência social. Por isso aponta os referidos autores:

Quando a criança pergunta à mãe: ‘O que é isto’ e a mãe responde: ‘É um motor’ e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações. Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente. Através da generalização verbal, a criança fica possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a aquisição da experiência humano-social – que se converte rapidamente no fator fundamental da sua formação mental (LURIA, LEONTIEV; VIGOTSKY, 1991, p. 124).

Deste modo, de acordo com Fontana (1997), uma palavra sem significado é um som vazio, da mesma forma que um pensamento que não se materializa em palavras se perde. É por meio das palavras que o pensamento passa a existir. Afirma Vigotski (2009, p. 246):

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

A linguagem adquirida pela criança não incide apenas em palavras isoladas, mas em combinações gramaticais complexas, em expressões completas. Tais expressões permitem não só a análise e a síntese da percepção, mas também a

conexão de fatos com ações e – o mais importante – permitem relacionar os fatos entre si. Desse modo, ao apropriar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança aprende a deduzir, comparar, classificar, concluir, o que a capacita a elaborar conceitos. Compreende também relações lógicas, reconhece leis que estão além da experiência pessoal direta – enfim, assimila a ciência e adquire a competência de antecipar e prever fenômenos, o que não poderia fazer caso se limitasse a ser uma simples testemunha (LURIA, 1991).

Assim sendo, a palavra, por expressar conceitos, é responsável por estabilizar um sentido, organizar o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza. Por meio dela ampliamos nossa memória, nosso conhecimento de mundo e o controle da nossa própria conduta. A palavra também espelha as transformações sociais e as modificações do pensamento dos homens e, ao mesmo tempo, altera-se por sua natureza instável,

[...] como se fosse um sensor altamente sensível, antecipador e anunciador. A língua a ser apropriada pelo aluno não é [...] a mesma a cada momento, porque a palavra grávida de ideologia se transforma, porque o professor e os alunos se transformam com ela e por ela (ARENA, 2006, p. 176).

Na busca da compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, enfatizamos o experimento de Luria e suas contribuições para esse processo.

## 2.4 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA

O desenvolvimento da linguagem escrita pela criança se inicia com o gesto do bebê que aponta o objeto que deseja. O gesto é considerado o primeiro signo visual, e contém a futura escrita da criança: “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VYGOTSKY, 1989, p. 121). Do gesto essa história se estende a partir da linguagem oral, alcançando grande progresso e se tornando habitual na criança, pelo desenho e pela brincadeira de faz de conta, antes de atingir a escrita propriamente dita. O desenho e a brincadeira de faz de conta muito contribuem para o desenvolvimento da linguagem

escrita na criança. Assim, é coerente afirmar que a história da apropriação da linguagem escrita é a história da necessidade de expressão na criança.

No início do processo de apropriação da escrita, a criança opera não com ideias, mas com os instrumentos de sua expressão exterior, com os meios de representação dos sons etc. Somente mais tarde o objeto das ações conscientes da criança se torna a expressão da ideia.

Se pararmos para pensar na incrível agilidade com que uma criança aprende essa técnica extremamente complexa, que contém milhares de anos de cultura, fica-nos evidente que isso só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de alcançar a idade escolar, a criança já aprendeu e apropriou-se de certo número de ações que organiza o caminho para a escrita, ou seja, de habilidades que a capacitam a aprender o conceito e a escrita e tornam mais fácil esse processo.

Além disso, podemos prever que antes mesmo de alcançar a idade escolar, durante essa “pré-história” individual, a criança já desenvolveu algumas técnicas primitivas, similares ao que chamamos de escrita, e se tornou capaz de exercer funções semelhantes, as quais se perdem logo que a escola oferece à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado (LURIA, 2006).

A escrita pode ser entendida como uma função que se realiza culturalmente, pela mediação. A condição mais importante para que a criança tome nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo ou insinuação particular seja empregado como um signo auxiliar cuja percepção leve a criança a lembrar a ideia à qual ele se refere (LURIA, 2006); logo, para uma criança ser capaz de escrever ou anotar algo, as suas relações com os objetos a seu redor devem ser diferenciadas: ou representam algum interesse para ela, de forma que ela gostaria de possuí-los ou de brincar com eles, ou desempenham um papel instrumental ou utilitário. Nesse segundo caso, os objetos só têm sentido quando a ajudam a conquistar outro objeto ou alcançar algum objetivo, representando somente significado funcional.

Aos poucos a criança deve ser capaz de dominar o próprio comportamento por meio desses elementos. Apenas quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornarem diferenciadas, quando ela ampliar sua relação funcional com os fatos, “[...] é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (LURIA, 2006, p. 145).

Sendo assim, em certo estágio da evolução, os atos externos, assim como os atos internos, passam a tomar forma. Algumas técnicas de organização das operações psicológicas internas são desenvolvidas para tornar o cumprimento mais eficiente e produtivo. O uso direto - até então, natural de tais técnicas - é substituído por um modo cultural (LURIA, 2006). Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a empregar um sistema auxiliar de contagem; em vez de confiar mecanicamente os acontecimentos à memória, ele os registra. Esses atos implicam que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesses processos de comportamento, isto é, cumprirá um papel funcional auxiliar. “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 2006, p. 146).

A partir dessas afirmações, Luria (2006) destaca quão importante seria para os professores conhecer a história da escrita. Em suas palavras,

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever (LURIA, 2006, p. 144).

Autenticando as ideias de Luria, Vigotski (1995) aponta que quando o professor enfatiza o reconhecimento das letras, ensinando somente os traçados necessários para reproduzi-las, de fato não está ensinando a linguagem escrita, pois ao mostrar o aspecto técnico ele se esquece da função social da escrita, que é responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação, que se encontra distante no tempo e no espaço.

Da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança sem grandes esforços, ou seja, diante da necessidade de se comunicar com os outros, em um meio de sujeitos falantes, para o referido autor, a escrita precisa se tornar uma necessidade da criança que vive em uma sociedade grafocêntrica. Para isso, a escrita precisa ser apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, considerando-se o uso social para o qual foi criada. Nesse sentido, Mello (2006, p. 187) afirma:

Acabamos por ensinar a criança que escrever é desenhar letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos. [...] A escrita serve para a comunicação com os outros, para expressar o que sentimos, pensamos, aprendemos, para divulgar uma ideia.

Dessa forma, é possível afirmar que o processo de compreensão da linguagem escrita difere muito do processo de compreensão da linguagem oral, essencialmente pelo fato de que é sempre possível reler aquilo que foi escrito, ou seja, voltar aos elementos que estão incluídos no texto, o que é impossível na linguagem oral (LURIA, 1987).

A escrita materializa as ideias e as experiências humanas. Somente depois de o sujeito se apropriar da linguagem escrita é que suas ações conscientes transformam-se em não conscientes e passam a ocupar o mesmo lugar que a linguagem oral. Luria (2006) realizou experimentos com o objetivo de recriar esse processo de simbolização na escrita. Para isso, traçou o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e dos rabiscos feitos pela criança, ou seja, o primeiro uso que ela faz dessas linhas para expressar algo. Trataremos disso, a seguir.

## 2.5 O EXPERIMENTO DE LURIA

Para compreender o desenvolvimento da escrita na criança, Luria (2006) realizou diversos experimentos, mediante os quais apresentava à criança sentenças que ela deveria lembrar. Eram de seis a oito sentenças simples, curtas, que ultrapassavam a capacidade mecânica para recordar e não tinham relação umas com as outras. O objetivo do pesquisador era observar até que ponto a criança, que ainda não sabia ler nem escrever, seria capaz de empregar a escrita como recurso mnemônico e como o papel, o lápis e os rabiscos deixavam de ser simples objetos e tornavam-se um meio para alcançar algum fim. Como a criança era incapaz de se lembrar das palavras da tarefa, era-lhe dado um pedaço de papel para que escrevesse as palavras apresentadas. Na maioria dos casos, as crianças diziam não saber escrever, e então Luria lhes explicava que os adultos escrevem para lembrar-se de algo, buscando fazer com que elas imitassem essa ação.

Por meio de protocolos resultantes de seu trabalho com crianças de quatro a nove anos, Luria (2006) mostra que a história da escrita na criança começa muito antes da sua inserção na escola. Também constatou que elas passam por alguns estágios antes de apropriar-se da escrita convencional. “Para se estudar esse processo, além de se observar os estágios pelos quais a criança passa, é imprescindível atentar-nos para os fatores que a tornam capaz de escrever” (LURIA, 2006, p. 18).

O autor afirma que a história da escrita na criança começa antes mesmo de o professor colocar em sua mão um lápis e lhe mostrar como formar letras. Ao ingressar na escola, a criança já adquiriu diversas habilidades e destrezas que a ajudarão a aprender a escrever em um tempo curto, pois antes de atingir a idade escolar já assimilou algumas técnicas que prepararão o caminho para a escrita. Sobre isto, afirma Luria (2006, p. 143):

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitara a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Destarte, a entrada da criança na escola marca um novo estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica. Suas obrigações deixam de ser somente para com os pais e passam a ser também para com a sociedade. Seu lugar no grupo dependerá de suas ações e suas atividades passam a ser verdadeiramente úteis, ou seja, aquilo que faz passa a ganhar sentido e significado, o que Luria (1987, p. 45, grifos nossos) assim explica:

Por **significado**, entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. Por exemplo, na palavra **chernilnitsa** (tinteiro), que se foi formando no decorrer da história social, está o significado a que antes nos referíamos, de algo que tem relação com as cores [...]. O ‘significado’ é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, **igualmente para todas as pessoas**. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um ‘núcleo’ permanente, um determinado conjunto

de enlaces. Junto a este conceito de significado podemos distinguir outro, habitualmente designado com o termo de '**sentido**'. Por sentido, entendemos o **significado individual da palavra**, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados.

Com base nessa definição de significado e sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento psíquico da criança ocorre com a apropriação da cultura historicamente elaborada por meio da aprendizagem da linguagem escrita. Para tanto, a apropriação da linguagem escrita, como afirma Luria (2006), ocorre por meio de estágios.

Os estágios da pré-história da escrita identificados por Luria (2006) são técnicas primitivas desenvolvidas pela criança, mesmo antes da sua vida escolar. Ele identificou cinco estágios, a saber: o dos rabiscos ou fase dos atos imitativos; o da escrita não diferenciada; o da escrita diferenciada; o da escrita por imagens (pictográfica) e o do desenvolvimento da escrita simbólica.

No primeiro estágio – o dos rabiscos ou fase dos atos imitativos – o ato de escrever está exclusivamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica, ou seja, é puramente intuitivo. A criança está interessada em escrever como os adultos e não tem consciência de que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se do que lhe foi pedido que escrevesse. A vinculação entre os rabiscos da criança e a ideia que deseja representar é puramente externa. Isso se torna evidente nos casos em que o escrever é independente da sentença a ser escrita e começa a desempenhar um papel completamente autônomo e autossuficiente. Vejamos um exemplo apresentado por Luria (2006, p. 149):

O pequeno Vova N. (cinco anos de idade), que se achava pela primeira vez em nosso laboratório, em resposta à solicitação para que lembrasse e escrevesse a sentença 'Os ratos têm rabos compridos', imediatamente pegou um lápis e 'escreveu' inúmeros rabiscos no papel. Quando o experimentador lhe perguntou o que eram os rabiscos, ele disse, com muita confiança: 'É assim que você escreve'.

Com o exemplo descrito, observa-se que a "criança estudada" (LURIA, 2006, p. 156) não se negou à tentativa, não se limitou a tomar nota de forma "normal", logo se pôs a anotar sem ouvir o que tinham dito – o que constitui um exemplo típico desse primeiro estágio.

No segundo estágio, o da escrita não diferenciada, os rabiscos indistintos são peculiares. A criança utiliza os rabiscos não para ler, e sim, para lembrar-se do que foi dito. As palavras ou frases curtas são representadas com linhas curtas, e palavras ou frases longas, com um grande número de rabiscos. É uma fase em que escrever está dissociado de seu objetivo imediato; não há consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. Nesse caso, o ato de escrever se dissocia da sentença ditada. Pelo fato de não compreender o princípio subentendido na escrita, a criança aceita sua forma externa e se acha capaz de escrever antes mesmo de saber o que deve ser escrito. Como exemplo, vejamos o que Lena, uma criança de quatro anos de idade, fez diante das solicitações de Luria (2006, p. 150):

Demos a Lena algumas sentenças e pedimos que as recordasse, dizendo-lhe que para tanto deveria 'anotá-las'. Lena ouviu as três primeiras sentenças e, depois de cada uma, começou a anotar seus rabiscos, que eram os mesmos em cada caso, isto é, não podíamos distinguir um do outro. Antes da quarta sentença, eu lhe disse: 'Ouça, esta vez escreva...' Lena, sem esperar que eu terminasse, começou a escrever. A mesma coisa ocorreu antes da quinta sentença.

Luria (2006) destaca que, nesse caso, o número de itens, o tamanho e a forma do próprio objeto tiveram influência nas anotações da criança. O resultado foi, para todas as sentenças, as mesmas linhas em ziguezague. Ainda nas palavras do autor: "O escrever não mantinha qualquer relação com a ideia invocada pela sentença a ser escrita; não era instrumental ou funcionalmente relacionado com o conteúdo do que tinha de ser escrito. Na realidade, não houve aí exatamente uma escrita, mas simples rabiscos" (LURIA, 2006, p. 151).

No próximo estágio, a criança substitui a escrita não diferenciada pela escrita diferenciada, ou seja, cria a própria maneira de registrar, passando a recorrer à quantidade e à forma para se lembrar do que havia anotado. Mais importante que o registro feito pela criança é o fato de ela ser capaz de ler a própria escrita.

Assim é possível conjecturar que a presença do número ou da quantidade foi, talvez, o primeiro fator a diluir o modo inexpressivo e imitativo da atividade gráfica, na qual ideias e noções diferentes eram anunciadas exatamente pelo mesmo tipo de linhas e rabiscos. Segundo Luria (2006, p. 165), "[...] a produção gráfica mudou nitidamente sob a influência deste fator". O autor exemplifica:

Vemos agora uma clara diferenciação, ligada à tarefa particular. Pela primeira vez, cada rabisco reflete um conteúdo particular. Evidentemente a diferenciação ainda é primitiva: o que distingue 'um nariz' de 'dois olhos' é que os rabiscos representando o primeiro são muito menores. A quantidade ainda não está claramente manifestada, mas as relações já estão expressas. A sentença 'Lilya tem duas mãos e duas pernas' foi percebida e registrada de maneira diferente: 'duas mãos' e 'duas pernas', cada uma tinha seu próprio rabisco. Porém, o que é mais importante, esta diferenciação apareceu em uma criança que tinha acabado de produzir alguns rabiscos totalmente indistintos, não revelando nem mesmo a menor indicação de que eles pudessem relacionar-se com a sentença ditada.

Segundo Luria (2006), a quantidade foi o fator que dissolveu a produção gráfica rudimentar, mecânica, não diferenciada e, pela primeira vez, abriu caminho para seu uso como um recurso auxiliar, elevando-a do nível da imitação puramente mecânica para o *status* de um instrumento funcionalmente empregado.

No estágio da escrita por imagens (pictográfica), o uso de fatores como quantidades e formas leva a criança à pictografia. A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, a princípio podem representar brincadeiras e depois tornar-se um meio de registro. Esse período da escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco ou seis anos. Luria (2006, p. 166) assim relata:

A quantidade e a forma distinta levavam a criança à pictografia primitiva. Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega à idéia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada.

No estágio da escrita simbólica a criança começa a aprender a ler, conhece letras isoladas, sabe que estas registram conteúdos, compreende que pode usar signos para escrever coisas, mas não entende como fazê-lo. "Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la" (LURIA, 2006, p. 181). Nesse estágio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Luria traz como exemplo o caso do pequeno Vasya:

O pequeno Vasya G., um aldeão de seis anos de idade, não era ainda capaz de escrever, mas conhecia as letras A e I. Quando lhe pedimos para lembrar e anotar algumas sentenças ditadas, ele facilmente fez o que lhe fora pedido. Em seus movimentos, ele revelou confiança integral em sua capacidade de anotar e relembrar as sentenças ditadas (LURIA, 2006, p. 181).

Assim, como afirma Luria (2006, p. 180), “Chegamos ao problema da escrita simbólica da criança e, com isto, ao fim de nosso ensaio sobre a pré-história da escrita infantil”. Isto significa que esse período primitivo da capacidade de ler e escrever da criança chega ao fim quando o professor lhe entrega um lápis. Dessa forma, “[...] do momento em que uma criança começa a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período” (LURIA, 2006, p. 180). Nesse sentido, ela está exatamente no limite entre as formas primitivas de inscrição anteriormente citadas, detentoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, inseridas de maneira organizada no indivíduo; logo, é durante esse período de transição, em que a criança ainda não dominou totalmente as novas técnicas, mas também não superou a antiga, que passa a existir certo número de “padrões psicológicos de particular interesse”.

De acordo com os estudos de Luria (2006) acerca do desenvolvimento da escrita, compreende-se que os estágios pelos quais passa a criança desde os rabiscos não diferenciados até a escrita simbólica fazem parte de um longo caminho, porque a escrita não se desenvolve de forma linear, ela depende das técnicas de escrita usadas e equivale fundamentalmente à passagem de uma técnica para outra. Para o autor, embora em sua atividade gráfica seja capaz de pensar na sentença, uma criança ainda não está apta a marcar o conteúdo de um termo. É preciso promover o próximo passo, quando sua atividade gráfica começa a refletir não apenas o ritmo externo das palavras, mas também seu conteúdo, momento em que um signo adquire significado.

Para Luria (2006), durante os estágios do desenvolvimento da escrita a criança passa por transformações, por uma reorganização nos mecanismos do comportamento infantil. Ela elabora novas e complexas formas culturais; suas funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e ela passa a empregar recursos culturais complexos. Luria (2006, p. 188) finaliza sua pesquisa acerca do desenvolvimento da escrita, afirmando:

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita.

Segundo Vigotski (1989), a linguagem escrita é uma atividade complexa, podendo provocar significativas transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança; no entanto deve ser ensinada de forma organizada e se tornar necessária para ela. Neste sentido, o autor apresenta três implicações práticas para o ensino da leitura e da escrita à criança.

A primeira aponta que “[...] o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” (VYGOTSKY, 1989, p. 132); por conseguinte, a escrita deve ser ensinada não como uma habilidade motora, mas como uma atividade cultural complexa.

A segunda indica que “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VYGOTSKY, 1989, p. 133). Só assim, como afirma o autor, estaremos certos de que ela se desenvolverá não como costume de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

A terceira implicação prática defende “a necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente” (VYGOTSKY, 1989, p. 133). Por **naturalmente** entende-se que, tal qual se aprende a falar em contato com falantes e em contextos significativos de uso da linguagem oral, a aprendizagem da escrita deve ocorrer em contato com pessoas que leem e escrevem e em situações de uso dessa linguagem igualmente significativas. Dessa forma, uma criança passa a identificar a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como treino imposto de fora para dentro. Por isso, Vigotski (1989, p. 134) sugere que

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala (VYGOTSKY, 1989, p. 134).

Isto equivale a dizer que ao organizar o ensino e encaminhar a prática pedagógica deve-se mostrar às crianças que quando desenhamos os objetos, focamos nossa atenção em sua aparência física, externa, visível, mas quando “desenhamos” a fala, ou seja, quando escrevemos, nossa atenção deve estar voltada para os sons (fonemas) que emitimos ao nominar o objeto, a ação ou o fenômeno a ser representado por símbolos socialmente convencionados da linguagem escrita. Parafraseando Vigotski (1989), podemos dizer que, se quisermos sintetizar todas essas ações práticas e expressá-las de uma forma integrada, o que devemos fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita de fato, e não somente a reprodução artificial de letras. Alguns passos nessa direção serão discutidos a seguir.

## 2.6 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O ENCAMINHAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS

No Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, o ensino da leitura e da escrita, no início do processo de escolarização, aconteceu mediante o uso de cartilhas. Essa forma de organizar a apropriação da escrita não significou apenas a adesão a um tipo de material didático, mas a prevalência de uma determinada concepção de alfabetização. O uso de cartilhas atrelava-se à crença de que a alfabetização é um ato mecânico, ou seja, que se limita à aquisição de técnicas para decifrar o código escrito e codificar a linguagem oral.

A ênfase dada ao material didático utilizado – a cartilha – centrava-se no ensino das relações entre fonemas e grafemas. Assim, para dominar o código, as crianças necessitavam treinar duas técnicas básicas: a codificação, que é a transformação dos sons da língua falada em sinais gráficos, e a decodificação, que é reconstituir a palavra falada com base nos sinais gráficos registrados. Nessa lógica, eram valorizadas as correspondências entre os sons e as grafias e a discriminação de sons e grafias semelhantes para se chegar ao registro e à leitura de palavras, frases e textos. Nesse processo, o domínio do traçado correto das letras era fundamental, o que demandava treino, mediante exercícios de cópia e de ditado, sendo que a escrita ortográfica se constituía em parâmetro para a avaliação. Dessa

forma, a escrita era entendida como uma ação em que habilidades caligráficas e ortográficas deveriam ser ensinadas concomitantemente com a habilidade de leitura. Assim, afirma Mortatti (2000, p. 56-57):

Convém combinar a leitura com a caligrafia e a ortografia, considerando todavia as duas últimas especialidades como acessórias, e ainda como um dos meios de alcançar mais prontamente, com mais segurança, o fim da primeira. Esta combinação não somente se torna vantajosa para o ensino da leitura, como também ao progresso geral dos alunos e à boa ordem da escola.

Deste modo, os textos das cartilhas não eram produzidos com a intenção de dizer algo ou comunicar um conteúdo, mas de apresentar palavras e frases conforme a sequência das famílias silábicas, sempre das mais simples às mais complexas. Tinham como “[...] preocupação o domínio do código, sem o estudo da significação, como se fosse possível trabalhar com essas instâncias da linguagem (código x significado) separadamente”, criticam Sérkez e Martins (1996, p. 9). Com isto se esvaziavam os conteúdos da linguagem, uma vez que o objetivo era memorizar o modo de se escrever, e não para quem se escreve.

Nessa forma de conceber a escrita, na organização do processo de alfabetização os esforços eram direcionados para o desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação. Somente após as crianças terem dominado essas habilidades é que poderiam utilizar a escrita para registrar suas experiências e pensamentos, para se comunicar com outras pessoas; até então, elas escreviam para treinar a escrita e liam para treinar a leitura. Suas tentativas de dizer por escrito o que queriam e o que pensavam eram controladas, inclusive, pelas famílias silábicas que aos poucos lhes eram apresentadas.

É possível identificar os resultados desse modo de organização do ensino, tendo como referência alguns dados relativos à situação educacional apresentados por Ferreiro e Teberosky (1987, p. 16), colhidos da Unesco em 1974.

- Do total da população compreendida entre os 7 e 12 anos, em 1970, 20% encontravam-se fora do sistema educacional.
- De toda a população escolarizada, apenas 53% chegavam à 4ª série – o limiar mínimo indispensável para uma alfabetização definitiva – ou seja, a metade da população abandonava sua educação, sem regressar à escola, ainda num momento muito elementar do primeiro grau.

- Dois terços do total de repetentes localizam-se nos primeiros anos de escolaridade, e em torno de 60% dos alunos egressos da escola repetiram o ano uma ou mais vezes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p. 16).

Ainda em relação a esse modo de organização, temos os índices de repetência no período de 1970 a 1972, apresentados pelo IBGE. Também se apresenta a condição de alfabetização dos diferentes grupos de idade em 1977.

ANOS	TOTAL	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
1970	2 465 124	1 607 988	439 364	242 459	134 879	38 067	2 367
1971	2 196 292	1 388 875	376 249	241 080	146 977	40 548	2 785
1972	2 497 990	1 441 843	562 783	262 283	197 592	28 879	2 961

**Quadro 1:** Repetência segundo a série – 1970-1972

**Fonte:** IBGE (2014).

GRUPOS DE IDADE	TOTAL	ALFABETIZADOS	NÃO ALFABETIZADOS
<b>TOTAL</b>	<b>88 027 777</b>	<b>66 060 780</b>	<b>21 966 997</b>
7 a nove anos	8 359 364	4 557 587	3 801 777
10 a 14 anos	13 925 359	11 362 389	2 562 970
15 a 1 nove anos	12 362 512	10 787 217	1 575 295
20 a 24 anos	10 247 403	8 836 474	1 410 929
25 a 2 nove anos	8 240 423	6 804 406	1 436 017
30 a 3 nove anos	12 471 292	9 646 961	2 824 331
40 a 4 nove anos	9 603 326	6 799 777	2 803 549
50 a 5 nove anos	6 444 728	4 065 382	2 379 346
60 anos e mais	6 373 370	3 200 587	3 172 783

**Quadro 2:** População de 7 anos e mais de idade e condição de alfabetização – 1977

**Fonte:** IBGE (2014).

Evidentemente, os dados apresentados indicam a existência de um problema que não podia passar despercebido, como apontam as autoras acima referenciadas. É possível identificar que a série em que mais se repetia era a primeira (Quadro 1), e que essa taxa diminuía ao longo dos anos. No período de 1970 a 1972 os índices de reprovação foram praticamente os mesmos, ou seja, por um período de três anos permanecia o mesmo quadro.

Em 1977, de um total de 88.027.777 habitantes de idade entre 7 e 60 anos, 66.060.780 se encontravam alfabetizados e 21.966.997 não estavam nesta

condição. Isso equivale a dizer que aproximadamente um terço dessa população se encontrava sem ser alfabetizado e letrado<sup>9</sup>. Vale destacar que das 8.359.364 crianças do grupo dos sete a nove anos, somente 4.557.587 estavam alfabetizadas, enquanto 3.801.777 não haviam se alfabetizado.

Ferreiro e Teberosky (1987, p. 17) chamam a atenção para um fato:

Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma, relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos.

Diante da necessidade de modificar esse modo de organizar o ensino e de decrescerem os altos índices de reprovação e evasão escolar, a partir de meados da década de 1980, no Brasil, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1987) acerca da Psicogênese da língua escrita passaram a ser objeto de debate, servindo de base teórica para a reorganização do ensino, tanto do ponto de vista da estrutura – ou seja, da organização do tempo escolar –, como do ponto de vista didático. Nesse contexto, os estudos de Emília Ferreiro e colaboradores<sup>10</sup> constituíram-se em fundamento para o encaminhamento da prática pedagógica, sobretudo para a alfabetização.

Conforme a ótica construtivista, o aluno é sujeito que age sobre a escrita e constrói hipóteses. A aprendizagem valoriza a produção espontânea da criança e a liberta dos treinos mecânicos de escrita. Nessa linha pedagógica, muita ênfase foi dada ao indivíduo que aprende, minimizando o papel do docente que planeja, que realiza a mediação, caindo em atitudes espontaneístas, uma vez que a teoria aponta para a apropriação da escrita não de forma cultural, mas natural (DUARTE, 2007).

Fiel ao princípio interacionista, o construtivismo procura demonstrar, ao contrário das demais tendências, o papel central do sujeito na produção do saber. Tal perspectiva teórica difere das proposições tradicionais e entende o indivíduo como

---

<sup>9</sup> Segundo Lucas (2008, p. 121), “o indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”.

<sup>10</sup> Durante o último ano de produção da obra, juntaram-se às autoras novos colaboradores: Susana Fernández, Ana Maria Kaufman, Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987).

[...] Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p. 26).

O construtivismo foi introduzido no Brasil por se pensar que a crise da educação no país estava ligada ao problema da qualidade de ensino oferecida à “elite” e à “massa” da sociedade (ROSA, 1998). O aprender, segundo essa corrente pedagógica, deveria estar associado ao estágio de amadurecimento em que a criança se encontra, pois pregava que o desenvolvimento do ser humano obedece a estágios bem definidos cronológica e cognitivamente. Segundo esse princípio, as crianças teriam a aprendizagem da leitura e da escrita muito mais condicionada à maturação das estruturas mentais do que aos anos escolares, havendo ainda diferenças individuais entre elas (FABRIL, 2008).

De acordo com as ideias construtivistas, a aprendizagem praticamente não interfere no curso do desenvolvimento. A ênfase nos processos internos e na atividade construtiva da própria criança resulta em uma concepção que considera a aprendizagem como dependente do processo de desenvolvimento – ou seja, aquilo que a criança pode ou não aprender é determinado pelo nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Contraopondo-se ao arcabouço teórico piagetiano, a Teoria Histórico-Cultural ganhou espaço no Brasil em meados da década de 1980, com a publicação dos livros “A Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem”, de Lev Semenivich Vigotski. Na década anterior já havia sido publicada a obra “Curso de Psicologia Geral”, de Alexander Romanovich Luria, componente do grupo e representante da referida teoria.

Nessa perspectiva teórica, a criança é entendida como um sujeito que apreende o mundo desde o seu nascimento, em um processo dialético de interação, portanto é considerada capaz, competente, rica em potencialidades e ativa para se engajar no mundo da cultura elaborada historicamente pelas gerações precedentes. Isto significa que a aprendizagem da criança começa muito antes de seu ingresso na escola. Ela nunca parte do zero, o que equivale a dizer que todo ato da criança na escola tem uma pré-história.

Quando a criança, com as suas perguntas, consegue apropriar-se dos nomes dos objetos que a cercam, já está inserida em uma etapa específica de instrução. Assim, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão conectados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Por conseguinte, esse processo que se produz antes que a criança entre na escola difere, de modo fundamental, do domínio de elementos que se adquirem durante o ensino escolar. Afirma Vigotski (2006, p. 115):

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

De fato, a aprendizagem é um período intrinsecamente universal e indispensável para que se ampliem na criança características humanas não naturais, mas constituídas historicamente. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 13) afirma:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse contexto, a tarefa do professor é desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diversos; não em reforçar a capacidade total de prestar atenção, mas em ampliar diferentes faculdades de empregar a atenção sobre distintos materiais. Nesse sentido, é possível afirmar que o papel fundamental do professor está em criar intencionalmente um espaço motivador e provocador de experiências, em organizar e enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento, criando sempre vivências e conhecimento, porém nunca engessando ou substituindo a experiência do infante. O professor é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, mundo de que a criança precisa se apropriar. Neste sentido, Facci (2006, p. 139) defende que “[...] a forma ativa com que a criança se apropria do mundo das pessoas e dos objetos exige que a tarefa

estabelecida pelo educador tenha conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno”.

Para tanto, o professor deve ter como meta organizar o ensino tendo em vista a aprendizagem do conhecimento científico acumulado ao longo da história, reconhecendo a necessidade de que a prática pedagógica se fundamente na intencionalidade, na organização e na sistematização das ações. Assim, todo conhecimento apropriado pelo aluno no processo de escolarização só faz sentido se o levar a ler nas entrelinhas, a compreender as contradições históricas que motivaram esse próprio conhecimento e mesmo sua conexão com o contexto em que está inserido, de modo a buscar transformação, não apenas na sua vida particular, mas na prática social.

Segundo Saviani (2011), a educação escolar tem como finalidade a ampliação da humanidade no indivíduo e da sua consciência histórica. Consiste de um processo intencional e sistematizado de difusão dos conhecimentos, permitindo que o aluno, de posse dos conhecimentos cotidianos, supere-os pela incorporação dos conhecimentos científicos. Só assim o novo conhecimento e o controle das funções psicológicas possibilitam o desenvolvimento da criança e modificam sua psique. Por meio do acesso ao conhecimento científico transmitido pelo professor, o aluno pode tomar conhecimento da propriedade principal de cada novo conceito e estender sua possibilidade de compreender o mundo de forma crítica. Esse desenvolvimento cultural colabora, por sua vez, para o desenvolvimento universal do indivíduo. Isso equivale a dizer que é necessário elevar a prática pedagógica desenvolvida do nível do senso comum à consciência filosófica, o que significa “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1987, p. 10).

Em conformidade com o autor acima referido, o qual entende que o processo pedagógico escolar deve ser intencional, ressaltamos que tanto o professor quanto os alunos devem ter claro o que se procura alcançar com o trabalho docente-discente, tendo em vista a aprendizagem do conteúdo e, conseqüentemente, a ação do professor.

Neste sentido afirma Mello (2006, p. 185):

Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de

humanização ou alienação –, trazendo elementos que ajudam a dar corpo à atividade, participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança.

Desse modo, para haver aprendizagem do conteúdo, cabe ao professor promover ações nas quais, no caso da linguagem escrita, o aluno conviva com situações reais de leitura e escrita, movidas pela necessidade, pelo desejo de expressão, pelo cumprimento da sua função social. Dessa forma, a escrita não chega à criança como algo imposto, determinado, sem significado, o que nos permite afirmar que a ela é ensinado o verdadeiro sentido da língua escrita, e não apenas letras.

Enfim, se desejamos que as crianças se tornem exímios leitores e produtores de textos, que leiam e escrevam bem, faz-se necessário trabalhar com o desejo e o exercício da expressão. Tal exercício nasce do que as crianças veem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. A partir dessa experiência, o professor deve registrar, com as palavras das crianças e por meio de texto, a experiência vivida, o que garantirá a entrada da criança no mundo da escrita e cumprirá com a função social a ela determinada. “Quando fazemos isso [...] podemos dizer que a criança verdadeiramente se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo e assim a utilizará” (MELLO, 2006, p. 190).

Por fim, compreendemos que o desenvolvimento humano resulta da transformação cultural, da relação entre o indivíduo e o meio social e cultural que o rodeia, e não da fragmentação das ações. O mesmo podemos afirmar com relação à linguagem escrita, que, por ser uma técnica extremamente complexa, precisa ser ensinada de forma adequadamente organizada, intencional e sistematizada, o que promoverá significativas transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança. Com base nesse entendimento, buscaremos refletir acerca da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no que tange às orientações teórico-metodológicas para a apropriação da escrita pelas crianças.

### **3 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES ELABORADAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

O objetivo desta seção é apresentar as principais orientações administrativas, teóricas e metodológicas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos presentes nos documentos oficiais elaborados pelo MEC, tendo em vista o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Cabe ainda destacar que a ampliação do tempo de escolarização obrigatória é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países cuja escolarização obrigatória tem nove anos de duração.

Ao longo da história da educação brasileira houve um movimento de ampliação do tempo de duração do ensino obrigatório, explicitado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, 1971 e 1996. Segundo a LDB, Lei n.º 4.024/61, o ensino era obrigatório e deveria ser ministrado em quatro séries anuais, podendo estender a duração até seis anos, e a criança podia ingressar na escola a partir dos sete anos de idade. Para a LDB n.º 5.692/71, o ensino tinha a duração de oito anos e era também obrigatório, porém estendia-se dos sete aos quatorze anos; para ingressar nesse nível de ensino, o aluno deveria ter a idade mínima de sete anos. Já pela LDB n.º 9.394/96, o Ensino Fundamental deve ter a duração de oito anos, iniciando-se aos seis anos; além disso, deve ser gratuito e ter como objetivo a formação básica do cidadão, por meio do desenvolvimento pleno da leitura, da escrita e do cálculo.

A última ampliação do ensino obrigatório no Brasil aconteceu por meio da Lei nº 11.274/2006, a qual determinou que o Ensino Fundamental tenha a duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Na realidade, essa ampliação já estava anunciada na meta 2 do Ensino Fundamental do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei n.º 10.172/2001), o qual indicava a intenção de incluir, progressivamente, a criança de seis anos de idade nesse nível de ensino. Com isso, pretendia-se “[...] 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, 2004b, p. 14).

Além das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 4.024/61, n.º 5.692/71 e n.º 9394/96), há outras leis que tratam do tempo de duração da escolarização obrigatória, como se pode verificar no quadro abaixo.

LEI/ ANO	TEXTO DA LEI
Lei nº 4.024/61	Art. 26 – O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Art. 27 – O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional.
Acordo 1970	Os países que assinaram o Acordo de Punta del Este e Santiago assumiram o compromisso de estabelecer 6 anos de duração para o Ensino Fundamental.
Lei nº 5.692/71	Art. 18 – O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos, 720 horas de atividades.
Constituição Federal/88	Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
Lei nº 9.394/96	Art. 32 – O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão.
Lei nº 10.172/01	Art. 1 – Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Meta 2 – Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.
Lei nº 11.114/05	O artigo 1 – dessa lei altera vários artigos da atual LDB, entre eles, o artigo 6, que passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 6 – É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.
Lei nº 11.274/06	O artigo 3 – dessa lei altera o artigo 32 da atual LDB, que passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 32 – O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito, na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Art. 5 – Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental.

**Quadro 3:** Documentos legais que apontam alterações no tempo de duração da escolarização obrigatória

**Fonte:** Czyzewski (2012, p. 24).

Partindo-se das informações do quadro, é possível identificar que a legislação educacional brasileira, ao longo das últimas cinco décadas, realizou progressivamente a ampliação da escolarização obrigatória e sinalizou para um ensino obrigatório com nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, como efetivado em 2005 e 2006, respectivamente pelas leis nº 11.114 e 11.274.

Tendo como objetivo acompanhar os sistemas de ensino na implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação

Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (Coef), elaborou documentos orientadores que visam a esclarecer os aspectos legais e a organização da escola em termos administrativos e pedagógicos. Alguns desses documentos trazem, exclusivamente, orientações legais e administrativas, enquanto outros estão voltados para a reorganização da prática pedagógica. É o que podemos conferir no Quadro 4.

ANO	DOCUMENTO	ORIENTAÇÃO	OBJETIVO
2004	Ensino Fundamental de Nove Anos 1º Relatório	Administrativa	Apresentar as principais ações realizadas pelo SEB/DPE/COEF até julho de 2004 em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação sobre os avanços alcançados.
2004	Ensino Fundamental de Nove anos: orientações gerais	Administrativa	Apresentar orientações gerais, no que concerne ao estabelecimento de políticas indutoras de modificações significativas na estrutura da escola.
2005	Ensino Fundamental de Nove Anos 2º Relatório	Administrativa	Apresentar as ações realizadas pelo SEB/DPE/COEF juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação.
2006	Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa	Administrativa	Atualizar as informações sobre o programa, responder a dúvidas e a questionamentos dos sistemas de ensino.
2007	Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade	Pedagógica	Veicular orientações pedagógicas que apontam o respeito às crianças como sujeitos da aprendizagem.
2009	Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação	Administrativa	Subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.
2009	A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos	Pedagógica	Veicular orientações pedagógicas, tendo em vista o trabalho com a linguagem escrita em turmas com crianças de seis anos de idade.

**Quadro 4:** Documentos oficiais elaborados para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos

**Fonte:** elaborado pela autora (2014).

Com base nos dados do Quadro 4, apresentaremos a seguir, de forma detalhada, as principais orientações elaboradas pelo MEC acerca da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, dividindo-as em dois blocos: primeiramente, as de cunho legal e administrativo; posteriormente, as de cunho pedagógico. Admitimos tratar-se de uma divisão de caráter didático, tendo em vista a exposição deste estudo, pois reconhecemos haver uma relação entre esses aspectos.

### 3.1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES LEGAIS E ADMINISTRATIVAS

Como já previsto em lei mencionada anteriormente, o Ensino Fundamental de nove anos vinha sendo discutido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pelos sistemas de ensino desde 2003, uma vez que objetivavam sua implantação. A SEB promoveu, em fevereiro de 2004, sete encontros regionais entre estados e municípios interessados na ampliação, realizados nas cidades de Belo Horizonte-MG, Campinas-SP, Florianópolis-SC, São Luís-MA, Recife-PE, Rio Branco-AC e Goiânia-GO, para discutir como implementar tal ampliação. Esses encontros também previam a produção de um boletim contendo experiências, visitas técnicas e um encontro em nível nacional a ser realizado ao final daquele ano.

Participaram desses encontros representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), secretários estaduais e municipais de educação, equipes técnicas das secretarias de educação, diretores de escola, professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, supervisores e inspetores de ensino, orientadores pedagógicos, entre outros profissionais da educação.

O resultado desses encontros foi essencial para a elaboração do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”, o qual traz anexo o relatório em suas primeiras páginas. Segundo o referido documento,

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas (BRASIL, 2004b, p. 1).

Aparentemente, as orientações apresentadas, tendo vista as críticas a uma ruptura traumática que acontece na passagem de um nível de ensino para o seguinte, apresentadas já no primeiro documento, elaborado dez anos atrás, permanecem nos dias atuais, porém com poucas possibilidades de serem

efetivadas, pois nem os quadros docentes nem os gestores das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental compreendem o processo de aprendizagem da linguagem escrita pela criança.

Na primeira parte do referido documento, “Educação com qualidade social”, encontram-se indagações sobre a estrutura espacial da escola, o tempo escolar e também os currículos. Por meio dele, as escolas são convidadas a pensar em outra perspectiva, de modo a provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em nosso ensino:

[...] imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (BRASIL, 2004b, p. 11).

Conforme o referido documento, com essas orientações o MEC e outros órgãos visam estabelecer políticas que instiguem modificações expressivas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos, dos espaços escolares, das formas de ensinar, de aprender, de avaliar, sugerindo a propagação de novas visões de currículo, conhecimento, aprendizado e desenvolvimento humano.

No documento, encontram-se também discussões sobre a função educativa da instituição escolar, ou seja, sobre o papel da escola como polo gerador e irradiador de conhecimento e cultura, contribuindo para a reorganização da sociedade pelos próprios agentes. O documento aborda também o desenvolvimento do aluno, considerado a principal referência para a organização do tempo e do espaço da escola. Para tanto, a educação precisa ter como foco algumas características:

- O ser humano é ser de múltiplas dimensões;
- Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
- O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente;
- O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade (BRASIL, 2004b, p. 13).

Respaldo pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), art. 32, o documento ainda faz menção aos objetivos do Ensino Fundamental quanto à formação do cidadão:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2004b, p. 15).

O documento fornece também elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), como subsídios para a revisão da proposta pedagógica do Ensino Fundamental para a criança de seis anos, reforçando, assim, a necessidade de articular essas duas esferas do ensino. O documento estabelece:

- As propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes de todo de cada indivíduo.
- Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas [...] devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.
- Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico.
- [...] as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades ‘acadêmicas’ ou de disciplinamento estéril.
- As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico.
- A participação dos educadores é mesmo participação e não condução absoluta de todas as atividades e centralização dessas em sua pessoa. Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações

conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas (BRASIL, 2004b, p. 15-16).

Esses elementos reforçam que não se trata de repassar para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da antiga primeira série, mas de elaborar uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos de duração, ponderando o perfil dos alunos que agora iniciam esse nível de ensino. Destarte, ao professor cabe repensá-lo em seu conjunto, ocasião que pede uma nova práxis que aborde os saberes e os tempos, os métodos de trabalho e as reflexões na busca por uma escola de qualidade.

Para garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96), indica-se que o Ensino Fundamental assim seja mencionado:

Ensino Fundamental								
Anos iniciais					Anos finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

**Quadro 5:** Nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização do ensino

**Fonte:** Brasil (2004b).

A idade cronológica não foi essencialmente o aspecto definidor da entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, como ressalta o documento. Foram definidas algumas características das crianças de seis anos que as diferenciam das de outras faixas etárias, especialmente no que tange a aspectos como imaginação, curiosidade, movimento, desejo de aprender e conhecer o mundo por meio do brincar. Vejamos:

Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade (BRASIL, 2004b, p. 19).

A respeito da linguagem escrita, o documento menciona que nessa fase do desenvolvimento, a criança, por viver em uma sociedade letrada, apresenta desejo de aprender a ler e escrever; porém esse desenvolvimento ocorre quando as

experiências e a qualidade das interações das crianças no meio sociocultural são mediadas pela família, pela escola e pelos professores, contribuindo para o processo de formação humana desses infantes. Afirma ainda o documento:

[...] a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo para as crianças oriundas de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade [...] é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis anos ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança (BRASIL, 2004b, p. 20).

Sendo assim, a entrada da criança na escola não pode assinalar uma ruptura com o processo de aprendizagem já desencadeado, vivido em casa ou na instituição de Educação Infantil; pelo contrário, deve dar continuidade às experiências anteriores, de modo que, gradativamente, a criança sistematize os conhecimentos sobre a língua escrita, utilize a escrita de forma contextualizada e faça uso desse sistema simbólico em situações de aprendizagem. Por isso o referido documento defende “[...] que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos” (BRASIL, 2004b, p. 22). Sugere a necessidade de

[...] possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. 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 (BRASIL, 2004b, p. 21).

Para isso, devem ser propiciados momentos de formação ao professor do aluno de seis anos, pois o trabalho docente exige continuidade na formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica no desenvolvimento de atitudes investigativas, pedagógicas e metodológicas, como expõe o documento.

Buscando acompanhar os debates, dúvidas e questionamentos quanto à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o Ministério da Educação publicou três relatórios, dos quais o primeiro foi lançado em julho de 2004, o segundo, em julho de 2005, e o terceiro, em maio de 2006.

O primeiro relatório, lançado em 2004, apresenta as principais ações realizadas pela SEB/MEC em sete encontros regionais e prevê a produção de um boletim de intercâmbio, contendo experiências, visitas técnicas e um encontro nacional ao final do ano para avaliar os avanços.

Ainda buscando acompanhar o processo de implementação do programa, o MEC organizou o segundo relatório, trazendo as principais ações realizadas pela SEB/DPE/COEF, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, de agosto de 2004 a julho de 2005.

Uma das ações realizadas pelo MEC, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação foi o “Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos”, ocorrido nos dias 18 e 19 de novembro de 2004, em Brasília. Esse encontro recebeu, além dos representantes dessas secretarias, convidados especialistas na temática. Vale destacar que a programação desenvolvida propunha-se debater:

[...] políticas públicas da educação básica, política de financiamento para a educação básica, equidade e qualidade social da educação, o direito a infância na escola, infância e múltiplas linguagens, tempo e espaço do Ensino Fundamental, elaboração e desenvolvimento de programas e projetos educacionais (BRASIL, 2005, p. 2).

Segundo esse relatório, a realização do Encontro Nacional foi fundamental para ampliar a discussão a respeito do Ensino Fundamental de nove anos, bem como levantar informações sobre o seu desenvolvimento nos estados e municípios participantes do encontro.

Ao publicar o terceiro relatório, o objetivo do MEC era, “[...] além de atualizar as informações sobre o programa, responder a dúvidas e a questionamentos dos sistemas de ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos” (BRASIL, 2006). Assim, o referido órgão acreditava estar cumprindo seu papel de acompanhar esse processo de transição do ensino obrigatório de oito para nove anos de duração. Nesse sentido, o documento assim se iniciou:

O Ministério da Educação (MEC), buscando fortalecer o debate sobre a infância na Educação Básica, especialmente com relação à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, envida esforços no sentido de buscar assegurar que o cumprimento da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade,

não se configure medida meramente administrativa (BRASIL, 2006, p. 4).

Nessa pretensão, o MEC, em parceria com as Secretarias de Educação, juntamente com a Undime e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), realizou, no decorrer do ano de 2005, dez encontros regionais nos municípios de Cuiabá, MT; São Luiz, MA; Maceió, AL; Natal, RN; Belém, PA; Rio Branco, AC; Belo Horizonte, BH; Curitiba, PR; Guarulhos, SP e Porto Alegre-RS (BRASIL, 2006).

Ao longo desses encontros o MEC recebeu perguntas de gestores e demais profissionais da educação sobre a implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Essas questões são apresentadas nesse relatório com as respectivas respostas, classificadas, agrupadas e analisadas por assunto/tema. O MEC destaca uma preocupação inicial com relação ao desenvolvimento humano:

[...] ao fazerem suas reflexões, os sistemas/escolas devem levar em conta os sujeitos e suas temporalidades humanas, uma vez que, antes de serem estudantes, as crianças e os adolescentes são sujeitos em desenvolvimento humano [...]. Vale refletir que o desenvolvimento humano não se realiza de maneira linear e fragmentada, mas em relação estreita com a singularidade da infância, da adolescência e das outras temporalidades (BRASIL, 2006, p. 5).

A seguir, destacamos algumas orientações oriundas dessas questões e suas respectivas respostas acerca das faixas etárias previstas, das nomenclaturas de cada nível de ensino, do prazo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, da necessidade de reorganizar as instituições e o ensino, assim como da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em se tratando da idade para a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 03 de agosto de 2005, em seu art. 1º, estabelece que “[...] a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos” e, em seu art. 2º, aponta que “[...] a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:”

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
<b>Educação Infantil</b> Creche Pré-Escola	<b>até 5 anos de idade</b> até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
<b>Ensino Fundamental</b> Anos Iniciais Anos Finais	<b>Até 14 anos</b> de 6 a 10 anos de 11 a 14 anos	<b>nove anos</b> 5 anos <sup>11</sup> 4 anos

**Quadro 6:** Nomenclatura específica para a organização do Ensino Fundamental de nove anos e da educação infantil

**Fonte:** Brasil (2006).

O Parecer CNE/CEB n.º 6/2005, aprovado em 08 de junho de 2005, determina que os “[...] sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo” (BRASIL, 2006). Para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, haverá o acréscimo de um ano no início dessa modalidade de ensino. Por fim, abordando a nomenclatura, de acordo com a mencionada Resolução, o Ensino Fundamental se organiza em Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e em Anos Finais, do 6º ao 9º ano.

Ainda no documento acima referido é possível encontrar orientações quanto ao prazo para implementação do Ensino Fundamental de nove anos. De acordo com a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, art. 5, “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p. 7). Estabelece ainda a Lei que as escolas privadas também teriam o mesmo prazo para cumprir, ou seja, até 2010, pois a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 7º, inciso I, determina que o ensino seja livre à iniciativa privada, desde que exista o “[...] cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2006, p. 7).

Vale ressaltar, como já mencionamos, que a legislação educacional brasileira, sobretudo a partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já apontava para um ensino obrigatório com nove anos de duração, iniciando-se aos seis anos de

<sup>11</sup> Vale destacar que existe um movimento organizado pelo Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) que discute a Lei Estadual nº 16.049/09, o qual determina o corte etário para ingresso no 1º ano do ensino fundamental de crianças que completam seis anos de idade até 31 de dezembro do ano em que ocorrer a matrícula.

idade, “[...] o que, por sua vez, se tornou meta da educação nacional pela Lei n.º 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2006, p. 4).

Assim como outros documentos, o terceiro relatório do programa também traz orientações quanto à organização do ensino e aponta algumas ações que precisariam ser implementadas, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental. São elas:

- Reorganizar o Ensino Fundamental tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino;
- Planejar oferta de vagas, número de salas de aula, adequação dos espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico;
- Realizar chamada pública, conforme estabelece a LDB;
- Providenciar a normalização legal no Conselho de Educação (BRASIL, 2006, p. 7).

Outra inquietação apontada no documento reside no fato de que, em geral, há uma ruptura entre os anos iniciais e os anos finais desse nível de ensino, decorrendo a fragmentação entre conhecimento, aprendizagem e trabalho pedagógico. Assim, as normalizações dos respectivos Conselhos de Educação devem criar instrumentos para que as crianças não sofram prejuízos em sua trajetória escolar.

“Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação” é outro documento de caráter legal, organizado pelo MEC. Esse documento consiste no passo a passo do processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos e tem como finalidade prestar auxílio aos gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, a comunidade escolar e demais órgãos e instituições. Ao final do documento, encontram-se perguntas e respostas mais frequentes coletadas mediante consultas feitas ao MEC.

Tal como os outros documentos anteriormente analisados, este também traz os objetivos para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, citando que, para isso, é necessário:

- Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- Estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

- Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009a, p. 5).

O Ensino Fundamental estendido para nove anos de duração passou a ser um novo ensino fundamental. Isso exige uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida em cada escola, como prevê o documento. Assim, um novo ensino fundamental exige novo currículo, que deve compreender:

- a) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino [...];
- b) as áreas do conhecimento [...];
- c) matriz curricular definida pelos sistemas de ensino [...];
- d) oferta equitativa de aprendizagens e consequente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares [...];
- e) as diversas expressões da criança [...];
- f) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos [...];
- g) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- h) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (BRASIL, 2009a, p. 14).

Para ajudar as escolas na compreensão das orientações teórico-metodológicas acerca do ensino e aprendizagem da linguagem escrita, o referido documento apresenta uma tabela que contempla a correspondência da organização do Ensino Fundamental em oito e nove anos, tendo em vista o processo de transição de uma forma de organização curricular para a outra:

<b>8 anos de duração</b>	<b>nove anos de duração</b>	<b>Idade correspondente ao início do ano letivo (sem distorção idade/ano)</b>
-	1º ano	seis anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	nove anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

**Quadro 7:** Equivalência da organização do Ensino Fundamental em oito e nove anos

**Fonte:** Brasil (2009a).

O documento menciona ainda que a análise da complexidade da alfabetização e do letramento no início do processo de escolarização mostra ser necessário lembrar que “[...] a maioria das crianças necessita de mais de duzentos dias letivos para consolidar essas aprendizagens em conjunto com outras áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009a, p. 17). Determina que os três anos iniciais de escolarização sejam destinados à alfabetização e ao letramento. Assim,

[...] recorrendo ao Parecer CNE/CEB nº 4/2008, esse reafirma que o processo de avaliação deve considerar, de forma prioritária, que os três anos iniciais constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento. Portanto os procedimentos de avaliação devem acompanhar a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses 3 anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças (BRASIL, 2009a, p. 17).

Defende-se a necessidade de planejar e avaliar o que será ensinado e o que as crianças aprenderão desde o início da escolarização. “É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada da criança, aos seis anos, na escola” (BRASIL, 2009a). Objetivando verificar se o direito ao aprendizado de competências básicas e gerais está garantido para cada aluno, o referido documento destaca duas avaliações externas realizadas pelo MEC em nível nacional. São elas a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Define o documento:

**Prova Brasil:** é o instrumento de medida das competências leitora e matemática, aplicado em praticamente todas as crianças e jovens matriculados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos).  
**Provinha Brasil:** é o instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Essa avaliação é um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias (BRASIL, 2009a, p. 17, grifos nossos).

Ainda no tocante à avaliação, o documento ressalta um dos critérios estabelecidos no art. 24, inciso V, alínea “a” da Lei nº 9.394/96, o qual estabelece que a avaliação deve verificar, de forma contínua e cumulativa, o desempenho do

aluno, “[...] com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 2009a, p. 16).

Outra questão sobre a avaliação apontada pelo documento é a necessidade de serem observados os princípios essenciais da avaliação elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (PARECER CNE/CEB nº 4/2008):

- processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;
- não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;
- não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;
- é indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- a avaliação, como um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização (BRASIL, 2009a, p. 16).

O documento também faz menção à formação, às condições de trabalho e à carreira dos profissionais da educação, lembrando o estabelecido no artigo 67 da LDB nº 9.394/96, segundo o qual os sistemas de ensino devem promover a valorização desses profissionais da educação e assegurar os planos de carreira, conferindo:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 22).

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente, da proposta pedagógica, implica a necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, abrangendo a formação de professores, as condições de infraestrutura, os recursos didático-pedagógicos adequados ao atendimento e a organização dos tempos e espaços escolares, conforme defende o documento.

No que diz respeito às questões apresentadas ao final do documento, por serem muitas, organizamos em tabela assuntos e quantidade de questões. No início deste tópico mencionamos que as perguntas apresentadas ao final do texto foram organizadas em temas/assuntos, portanto, a organização se deu da seguinte forma:

<b>Temas/assuntos</b>	<b>Quantidade de questões</b>
Implementação	7
Matrícula e formação de turmas	14
Infraestrutura	1
Formação de professores	2
Currículo	6
Documentação escolar	1
Nomenclatura	2
Data de corte	4
Classes multisseriadas e defasagem idade/série	3
Livro didático	1
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>

**Quadro 8:** Perguntas e respostas mais frequentes

**Fonte:** elaborado pela autora (2014).

Dentre as questões apresentadas, as de maior destaque são do item “Matrícula e formação de turmas”, com quatorze questões, o que deixa claro que mesmo todos os documentos orientadores elaborados pelo MEC até aquele momento ainda não tinham sido suficientes para sanar as dúvidas e preocupações das equipes pedagógicas quanto à organização mínima para início das atividades, o que possivelmente poderia comprometer a implantação do programa.

### 3.2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Para realizar esta investigação nos apoiaremos em dois dos documentos analisados: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007) e “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009). Com esses documentos apresentaremos as principais orientações pedagógicas divulgadas pelo MEC, tendo em vista a

organização do ensino necessária para o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Limitamo-nos a esses documentos por terem sido elaborados exclusivamente para orientar o encaminhamento da prática pedagógica alfabetizadora. Dentre os demais documentos analisados, alguns apontam orientações de cunho pedagógico, no entanto não aprofundam a discussão, até porque se verifica que a intenção era orientar a organização administrativa e legal da escola para a implantação do ensino de nove anos.

O primeiro dos documentos mencionados foi organizado em 2007 pela Secretaria de Educação Básica do MEC, tendo como intuito trazer orientações pedagógicas aos professores, de modo que as crianças fossem respeitadas como sujeitos da aprendizagem. Esse documento encontra-se organizado em nove artigos de diferentes autores, além da apresentação e da introdução.

O segundo documento, organizado exclusivamente para orientar o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, foi elaborado em 2009 e organizado em três partes: a primeira trata da educação de crianças menores de sete anos, da aprendizagem da linguagem escrita e do Ensino Fundamental de nove anos; a segunda apresenta dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos; e a terceira traz um diálogo específico com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos.

A seguir, apresentaremos as principais orientações dos autores dos artigos que compõem os referidos documentos, tendo em vista a organização do ensino, necessária ao processo de apropriação da linguagem escrita com base em postulados da THC. Devido à extensão de tais documentos e à importância de muitas das considerações apresentadas pelos seus autores, antes de apresentarmos as diretamente relacionadas com a temática principal desta investigação – apropriação da linguagem escrita – optamos por elencar alguns temas, os quais, posteriormente, serão unidades de análise. A seleção desses temas foi estabelecida mediante dois critérios: sua frequência nos artigos que compõem os referidos documentos e sua relação com os postulados da THC. São eles: Infância; Papel da escola; O brincar; Relação entre aprendizagem e desenvolvimento; Papel do professor; Cultura. Salientamos que as orientações presentes nesses temas não se encontram dessa forma divididas em seus textos de

origem. Há artigos que enfatizam mais um do que outro e outros que, ao tratarem de uma temática, relacionam-na com as demais. A organização ora apresentada tem como função apresentá-los didaticamente, apesar de todos estarem imbricados uns com os outros.

### 3.2.1 Infância

Reflexões acerca da necessidade de compreender a infância marcaram os dois documentos mencionados. Muitos autores dos artigos que os compõem destacam que compreender a infância é primordial para o desenvolvimento da nova proposta pedagógica. Dentre eles, vale destacar as proferidas por Kramer (2007) e por Nascimento (2007), e as presentes no segundo documento (BRASIL, 2009b).

Nascimento (2007) retrata as alterações históricas ocorridas com o conceito de infância, consequência de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. Segundo a autora, precisamos entender a criança que temos hoje para podermos pensar as concepções de infância, as práticas escolares e até as mudanças anunciadas naquele momento, referindo-se à implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração. Afirma a autora:

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Para tanto, como menciona a autora, o ambiente escolar deve ser um espaço de troca e aprendizagens significativas, capaz de propiciar à criança um ensino afetivo e com descobertas.

As considerações apontadas pelo segundo documento seguem a mesma linha de raciocínio ao mencionarem que, de acordo com as pesquisas realizadas no campo da História, da Sociologia e da Antropologia, a infância de hoje não é um fenômeno natural e universal, mas resulta da sociedade moderna e contemporânea. Nesse sentido, afirma o documento:

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 (BRASIL, 2009b, p. 15).

Kramer (2007) contribui com essa discussão ao trazer a relação entre desenvolvimento humano, cultura e conhecimento. Ela afirma que a criança não se resume a um ser que ainda não é, e que se tornará adulto quando deixar de ser criança. Segundo a autora, deve-se reconhecer o que é específico da infância: o poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira como experiência de cultura. Kramer (2007, p. 15) salienta ainda:

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir de seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

Desse modo, como observa a autora, quando olhamos o mundo pela ótica de uma criança podemos encontrar contradições e também outra maneira de encarar a realidade, pois a forma como as crianças agem consiste em utilizar-se da própria condição humana. Assim,

Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa (KRAMER, 2007, p. 17).

Como afirma Kramer (2007), reconhecer o papel social da criança não tem sido fácil, pois muitos adultos desistem de assumir sua função: não estabelecem regras, não expressam seu ponto de vista, não se posicionam, não ocupam seu lugar de adulto. Agem como se para a criança ocupar um lugar o adulto precisasse desocupar o seu, o que acaba por revelar uma intensa distorção do sentido da autoridade.

Outra inquietação apontada pela autora se refere às relações de autoridade no âmbito escolar. O comportamento das crianças no cotidiano da escola pode ser interpretado como um pedido de intervenção por parte do professor, o que nem sempre ocorre. Por vezes, o professor impõe o que deseja, em vez de dividir as responsabilidades com a criança em situações em que poderia fazê-lo, outras vezes exige demais quando deveria poupá-la. Há falta de equilíbrio entre as ações e de diálogo entre os envolvidos. Ao abrirem mão de sua autoridade, resta aos pais e professores o confronto ou o descaso.

Inúmeros fatores influenciam as relações entre crianças e adultos, entre eles o individualismo e a mercantilização das relações, como destaca a autora. Na modernidade as pessoas perderam a capacidade de dialogar, e “[...] sem o diálogo, sem a narrativa, ficam impossibilitadas de dar ou de ouvir um conselho que é sempre a sugestão de como poderia uma história continuar” (KRAMER, 2007, p. 19). Ao desocupar seu lugar de adulto, os indivíduos passam a tratar a criança como companheira em situações nas quais ela não tem a menor condição de o ser, passam a negligenciar condutas, práticas e valores que as crianças só irão adquirir se partirem do adulto. Em função disso, Kramer (2007, p. 19) questiona:

Sem autoridade e corroídos no seu caráter, os adultos têm encontrado soluções para lidar com identidade, diversidade e para delinear padrões de autoridade, ressignificando seu papel, na esfera social coletiva? Ou identidade, diversidade e autoridade estão em risco, agravando a desumanização, se é possível usar essa expressão diante da barbárie que o século XX logrou nos deixar como herança?

Não pretendendo responder a tais questões, mas concordando com a autora em alguns aspectos, acreditamos que realmente os adultos têm encontrado dificuldades para definir seus papéis no tocante à educação das crianças. Neste sentido, é preciso entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura e

por estas são produzidas; portanto, como afirma a autora, considerar milhões de estudantes brasileiros como crianças e não apenas como estudantes leva-nos a compreender que o trabalho pedagógico precisa considerar a dimensão cultural, tendo como objetivo o conhecimento, a arte e a vida, logo não se pode trabalhar o pedagógico apenas como algo instrucional, que ensina coisas.

### 3.2.2 Papel da escola

Em complemento à discussão sobre a infância, a importância da escola para o desenvolvimento infantil não pode ser desconsiderada. Alguns autores apontam a necessidade de compreender qual o papel da escola perante a sociedade e definem essa função.

Nascimento (2007) considera que no universo escolar encontra-se o sentimento de milhares de crianças que nela adentram cheias de expectativas, desejos e sonhos, e o professor deve ter o cuidado para não frustrá-las em termos de aprendizagem, já que muitos frequentarão esse espaço institucional por um tempo significativo de sua vida. A partir dessas considerações, a autora questiona: “Que espaços e tempos estamos criando para que as crianças possam trazer para dentro da escola as muitas questões e inquietudes que envolvem esse período da vida? As peraltices infantis tem tido lugar na escola ou somos somente a ‘polícia dos adultos’?” (NASCIMENTO, 2007, p. 28).

A autora destaca que a escola precisa pensar seus espaços, possibilitando à criança viver plenamente esse tempo, usufruir todos os seus direitos e cumprir seus deveres. Também cabe à escola considerar a criança como um sujeito social e trabalhar a infância ocupando de todas as suas dimensões; e pondera:

Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na **dimensão afetiva**, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na **dimensão cognitiva**, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na **dimensão social**, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na **dimensão psicológica**, atendendo suas necessidades

básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (NASCIMENTO, 2007, p. 28, grifos nossos).

Discorrer sobre a infância na escola e na sala de aula é um amplo desafio para o Ensino Fundamental, que no decorrer de sua história secundarizou o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como essência da infância, como refere a autora. Prova disso é que, quando as crianças alcançam essa etapa de ensino, escutam a frase: “Agora a brincadeira acabou” (NASCIMENTO, 2007). Diante desse quadro, a autora destaca que a escola tem como função

[...] definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Leal, Albuquerque e Morais (2007) salientam que a escola é um espaço de aprendizagem em que as crianças aprendem conceitos a respeito da natureza e da sociedade, porém nem sempre ela consegue promover momentos em que a criança se aproprie do que é fundamental, apesar de ser seu papel garantir que esta tenha acesso aos conhecimentos gerados pela sociedade. Desse modo, defendem os autores:

Reconhecemos a necessidade da circulação de informações e conhecimentos, mas não queremos que as crianças e os jovens que frequentam nossas escolas aprendam conceitos ou teorias científicas desarticuladas das funções sociais. Queremos que eles pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades pessoais e sociais, vivendo a infância e a adolescência de modo pleno (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 98).

Assim sendo, é preciso preparar-se para receber as crianças, uma vez que grande parte delas terá nesse momento a sua primeira experiência escolar, como afirmam os autores. Dessa forma, as aprendizagens precisam ser significativas, cercadas de um ensino rico em afetividade e em descobertas. Também não se pode

esquecer que estamos lidando com seres humanos em desenvolvimento, com seres que estão construindo sua identidade, sua visão sobre a sociedade e sobre o outro e conhecendo a si mesmos.

No documento intitulado “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”, a escola é considerada um ambiente cuja função primeira é o ensino da linguagem escrita, constituindo-se como um

[...] espaço privilegiado para garantir esse aprendizado. A linguagem escrita possui pelo menos duas características que a aproximam da ação educativa formal. A primeira característica é que se trata de uma linguagem estruturante e, muitas vezes, pré-requisito para o acesso a outras linguagens. A segunda característica é que a linguagem escrita requer, diferentemente de outros bens culturais, a sua apropriação por parte dos sujeitos (BRASIL, 2009b, p. 23).

Assim, a escola tem como principal função o ensino da linguagem escrita que abre as portas para outras linguagens fundamentais promotoras do desenvolvimento infantil.

### 3.2.3 Brincar

Dos dois documentos analisados, apenas um apresenta um artigo organizado exclusivamente para tratar do brincar para a criança. Em outros dois artigos encontram-se, de modo sucinto, menções ao brincar, ao retratar a cultura, a singularidade e a afirmação de que brincando a criança também aprende.

Reconhecendo o brincar como aspecto fundamental da infância e compreendendo que uma das funções da escola é oferecer momentos em que o brincar aconteça, salientamos o que menciona Borba (2007) ao considerar que o brincar deve ser encarado como um modo de ser e estar no mundo, como uma das prioridades de estudo nos debates pedagógicos, nas formações continuadas e nos planejamentos. A autora ainda enfatiza que o brincar é demonstração autêntica e exclusiva da infância e o lúdico a entrada para a prática pedagógica; logo, a brincadeira deve ser encarada como uma perspectiva para conhecer as crianças e as infâncias que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

A autora critica o fato de as professoras se sentirem escravizadas pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos, não encontrando espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira. Em função dessa crítica, Borba (2007, p. 35) questiona: “[...] é possível organizar a escola e nosso trabalho de outra forma, de modo que o espaço do brincar seja garantido? Que critérios estão em jogo quando denotamos nosso tempo como ganho ou perdido?” Ela defende que refletir sobre essas questões pode nos levar a enxergar formas de transformar as vidas nas escolas, porque, ao organizar espaços e tempos, aprendemos e vivemos a experiência de sermos indivíduos culturais, sociais e históricos.

A autora também pontua que tanto a dimensão científica quanto as dimensões cultural e artística deveriam ser contempladas nas práticas pedagógicas com as crianças. Para que isso acontecesse, seria necessário que as rotinas, as grades de horários e a organização dos conteúdos e das atividades abrissem espaço para que se pudesse, junto com as crianças, brincar e produzir cultura.

Corroborando o entendimento da referida autora, podemos afirmar que o brincar é uma experiência de cultura importante, não exclusivamente nos primeiros anos da infância, mas durante o processo de vida do ser humano. Nesse sentido, deve ser garantida em todos os anos do Ensino Fundamental e etapas seguintes de formação, pois

[...] é interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos (BORBA, 2007, p. 38).

Assim, como destaca Borba (2007), é por meio do brincar que as crianças se apropriam e compõem os conhecimentos e as habilidades no campo da linguagem, da percepção, dos valores e da sociabilidade, pois esses conhecimentos são formados nos acontecimentos do dia a dia, promovendo a constituição dos sujeitos e construindo o alicerce para muitas aprendizagens e situações em que se torna indispensável distanciar-se da realidade cotidiana, refletir sobre o mundo e interpretá-lo de novas formas.

A autora aponta como os professores poderiam considerar em suas práticas pedagógicas o brincar como experiência de cultura:

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. [...] Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender (BORBA, 2007, p. 44).

Inúmeras são as questões intrigantes que nos inquietam; contudo, pensando dessa forma – como afirma a autora – sentimo-nos motivados a promover ações em que tanto adultos quanto crianças se reconheçam como atores sociais, produtores da nossa história e do mundo que nos rodeia, compreendendo que podemos reconhecer e nos apropriar muito desse mundo por meio do brincar. Para isso é preciso dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões, não reproduzindo o que já está posto, pois o indivíduo adentra livre na escola e nela não encontra condições de desenvolver suas potencialidades. Eis o que diz o documento:

Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. Portanto, é necessário rever o uso dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo, como, por exemplo, a utilização da música exclusivamente para anunciar a hora do lanche, da saída, de fazer silêncio, de aprender letras, de produzir textos, de ir ao banheiro (BRASIL, 2007, p. 10).

Nesse contexto, vale mencionar que a arte, a linguagem e o conhecimento se tornam significativos para a criança quando trabalhados por meio do brincar, como defende o documento anteriormente mencionado. Com base no exposto acima,

consideramos que observar uma criança brincando nos permite aproximar-nos culturalmente dela e compreender quão fundamental é o brincar para sua vida.

### 3.2.4 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento também foi uma questão apontada pelos documentos aqui analisados, uma vez que ressaltam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Recorrendo a ensinamentos de Vigotski (1989), os documentos consideram a brincadeira não apenas como uma atividade encantadora, mas também como uma atividade que atende às necessidades essenciais da criança, como “[...] permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação” (BRASIL, 2009b, p. 22). Além disso, reforçam a ideia de que o jogo cria o que Vigotski (2000b) designa como zona de desenvolvimento próximo. Por isso, ao brincar, a criança elabora uma situação que imagina, utiliza uma condição de desenvolvimento acima da sua idade cronológica e do seu comportamento cotidiano e supera suas capacidades imediatas. Por essa razão,

A brincadeira ou o jogo de faz de conta é considerado por Vygotsky um simbolismo de segunda ordem. No jogo de faz de conta, a criança destaca o objeto de seu significado e da sua função, atuando com ele no plano imaginário como se fosse outro. Dessa forma, a criança liberta-se do plano imediato de sua percepção, criando um novo plano de ação, com novas fronteiras de significação. Assim, a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato (BRASIL, 2009b, p. 65).

Referindo-se à aprendizagem, o documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” menciona que, assim como Piaget, Vigotski também valorizou o papel do sujeito na aprendizagem. Na

mesma linha de raciocínio, os autores apontam a diferença entre o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais evoluídos e o desenvolvimento humano, afirmando que essa diferença se encontra nas funções psicológicas naturais, que são características dos primeiros, e as funções psicológicas superiores, que são características do ser humano. O documento afirma que,

[...] ao nascer, os seres humanos dão respostas adaptativas por meio de estruturas mentais denominadas 'elementares' tais como: os reflexos condicionados e incondicionados, as reações automatizadas, os processos de associação simples. Tais estruturas mentais são condicionadas principalmente por determinantes biológicos. O elemento central que faz com que às chamadas estruturas elementares de bases biológicas se sigam outras chamadas 'superiores' é o uso de signos ou de outros instrumentos psicológicos (BRASIL, 2009b, p. 17).

Para avançar em direção à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, cabe mencionar o que dizem Leal, Albuquerque e Morais (2007): é primordial que o professor repense a sua prática pedagógica, revise seu ensino, de modo que perceba se tem ensinado conteúdos, capacidades e habilidades que são de direito do aluno e se realmente são fundamentais naquele momento do desenvolvimento. Os autores lembram que “[...] o desenvolvimento afeta todas as capacidades humanas e todas devem ser levadas em conta durante a elaboração de um projeto educativo” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 99).

### **3.2.5 Papel do professor**

Dos documentos pesquisados, apenas dois fizeram referência ao papel do professor, que nem sempre é entendido da mesma forma pelos autores. Goulart (2007), por exemplo, discute a organização do trabalho pedagógico destacando a alfabetização e o letramento como eixos orientadores. Para tanto, a autora afirma que a tentativa e o erro fazem parte do nosso cotidiano. Nessa lógica, “[...] aprender a escrever sem medo de 'errar' é importante”, defende Goulart (2007, p. 91); logo, cabe ao professor explicar aos alunos que haverá dificuldades relacionadas à escrita

e que, sempre que necessário, conversarão sobre elas. Esse é o papel do professor na condução da prática pedagógica, segundo Goulart (2007).

A autora refere que, ao ter essas ações como prática pedagógica, o professor ajudará os alunos a interagir na sociedade de modo confiante e crítico, fazendo com que tomem consciência das contradições sociais e desenvolvam valores para a construção de uma sociedade justa. Quando os alunos reconhecem que suas histórias estão inseridas na história dos grupos sociais dos quais participam, tendo acesso a inúmeras situações sociais e aos processos históricos que os excluem, eles podem intervir nessa realidade e modificar as situações que os excluem.

Além de considerarem a dimensão cognitiva da aprendizagem, Leal, Albuquerque e Morais (2007) afirmam que o professor deve levar em conta sua dimensão afetiva, mantendo o equilíbrio entre as duas. Os autores consideram contraditório um professor cuidar “[...] da criança com carinho e atenção, mas sem planejar adequadamente como vai ajudá-la a progredir na aprendizagem para alcançar as metas que devem ser atingidas do ponto de vista cognitivo” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEAL, 2007, p. 98).

O primeiro documento defende a necessidade de haver coerência entre o que é planejado, ensinado e avaliado. Ter clareza sobre o que será ensinado permite ao professor levantar perspectivas de aprendizagem das quais dependem os critérios de avaliação e o nível da cobrança a ser feita pelo professor.

Em relação às práticas de avaliação desenvolvidas na escola, os autores mencionados consideram que os professores devem estar atentos para que estas não se constituam em práticas de exclusão, em que se avalia para medir a aprendizagem dos estudantes e para classificá-los em aptos ou inaptos a avançar nos estudos. Para não assumir essa prática excludente, é preciso avaliar com diferentes finalidades. Afirmam eles:

Se queremos que crianças e adolescentes sejam cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 103).

Complementando, os referidos autores pontuam que ao professor cabe a tarefa de acompanhar todo o percurso realizado pelo aluno, e não só o resultado. Assim,

[...] não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolvem ou não determinada capacidade. É preciso entender o que sabem sobre o que ensinamos, como eles estão pensando, o que já aprenderam e o que falta aprender. Essa mudança de postura é o que diferencia os professores que olham apenas o produto da aprendizagem (respostas finais dadas pelos estudantes) e os que analisam os processos (as estratégias usadas para enfrentar os desafios) (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 105).

Conforme essa ótica, para que não haja discordância entre o vivido pelo aluno e o registrado em sala de aula, deve-se ter clareza do que é imprescindível que os estudantes aprendam em cada etapa escolar. “É preciso ‘não deixar o tempo passar’, mas sim monitorar, continuamente, os progressos e as lacunas demonstradas pelos estudantes” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 107). Isso requer rever continuamente a forma de ensinar, em vez de aguardar o fim do período, pois quando já não há muito por fazer, é tarde para verificar se as crianças aprenderam ou não o que foi ensinado.

Na tentativa de articular concepções e práticas pedagógicas, Nery (2007) sinaliza possibilidades cotidianas de trabalho, não tendo como intenção propor atividades a serem seguidas rigidamente pelo professor, mas oferecer exemplos de organização do trabalho pedagógico. Tais atividades seguem as seguintes ações: atividade permanente, sequência didática, projeto e atividade de sistematização.

Segundo a autora, atividade permanente é aquele trabalho diário, com regularidade semanal ou quinzenal, realizado pelo professor com o objetivo de que o aluno se aproxime de determinados gêneros textuais, conheça diferentes maneiras de ler, brincar, produzir textos e fazer arte, e ainda tenha a oportunidade de falar sobre o que leu ou viveu em outras situações. Quanto à sequência didática, Nery (2007, p. 114) menciona que este é um

[...] trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática.

Já o projeto é uma modalidade de organização do trabalho pedagógico que antecipa o produto final, elencando para isso, objetivos claros, tempo estimado, divisão de tarefas e, ao final, a avaliação do que era pretendido no início do processo. Com relação às atividades de sistematização são aquelas elaboradas pelo

professor para fixar conteúdos trabalhados, podendo ser desenvolvidas de forma lúdica.

### 3.2.6 Cultura

Diante das reflexões sobre cultura investigadas nos documentos publicados pelo MEC com vistas à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, e da compreensão de que, ao apropriar-se dos conhecimentos culturais, a criança se humaniza, apontaremos alguns autores que nos documentos discutiram essa questão.

Segundo Borba (2007), a experiência com a cultura também ocorre por meio do brincar; porém essa ação não pode ser uma prática somente dos primeiros anos da infância, ela precisa fazer parte de toda a vida do ser humano, devendo ser garantida na educação infantil, no Ensino Fundamental e nas etapas seguintes da formação do indivíduo.

Corsino (2007, p. 57) colabora com a discussão, esclarecendo que “[...] é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos”. Assim, ao professor cabe colocar as áreas do conhecimento para conversarem entre si, identificando as inúmeras possibilidades apresentadas por elas para o desenvolvimento curricular das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a autora ainda destaca que ao professor também cabe

[...] planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais. Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos (CORSINO, 2007, p. 58).

Sendo assim, como destaca a autora, é importante que nesse período a criança vivencie atividades em que possa ver, sentir, reconhecer, experimentar,

imaginar, ou seja, visitar as diferentes manifestações da arte e atuar sobre elas. Fundamental ainda é que ela reconheça as produções artísticas de distintas épocas e grupos sociais, consideradas da cultura popular ou da cultura erudita. Nesse sentido,

[...] é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos. Textos que circulam nas diferentes esferas sociais e são produzidos por interlocutores em processos interativos. Textos significativos para as crianças, produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita, em que elas participem como locutores e como ouvintes, é importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como a escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis (CORSINO, 2007, p. 61).

Concomitantemente, as crianças devem ser direcionadas a pensar, conversar, discutir e, sobretudo, a refletir sobre a escrita convencional, já que um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos do Ensino Fundamental é assegurar o conhecimento referente ao funcionamento do sistema de escrita, “[...] compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções” (BRASIL, 2007, p. 61). Aliás, este é um fator relevante para o processo de ampliação do ensino discutido por Leal, Albuquerque e Morais (2007, p.10) no tocante à cultura:

[...] a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do Ensino Fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura.

Os autores destacam que esses aspectos são de suma importância para a criança ter o direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada. Desse modo, para aprender a ler e escrever, a criança precisa também apropriar-se

da cultura acumulada pelos homens ao longo dos tempos, pois assim ela poderá fazer uso social desses saberes nos espaços extraescolares. Ainda reconhecem

[...] que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 70).

Compreender que situações como essas são significativas para o desenvolvimento da criança permite ao professor entender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores resulta do acesso à cultura e não do desenvolvimento biológico do infante.

### 3.3 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Segundo o documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”, o professor comprometido com o ensino da escrita deve pensar práticas que vão além de atividades voltadas ao aluno. Afirma o documento:

Uma prática educativa comprometida com 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. Para se assegurar aos aprendizes o **pleno desenvolvimento de suas potencialidades**, é fundamental, dentre outros aspectos, que a ação 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 (BRASIL, 2009b, p. 7, grifo nosso).

Nesse sentido, como destaca o documento, é preciso promover o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita com situações de aprendizagem sequenciadas, articuladas e contextualizadas. Nessa ótica, “[...] o planejamento pedagógico, [...], como projeto de trabalho do professor, só se torna efetivo se elaborado a partir da articulação entre a proposta de ensino e os sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p. 8).

Como aponta o documento, para uma proposta de ensino ser referencial e se concretizar em uma prática de ensino apropriada, é preciso levar em conta o conhecimento que se tem das crianças, as relações que elas estabelecem com o grupo escolar e com os objetos do conhecimento. Em se tratando de crianças pequenas, estejam elas na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, o documento acima mencionado destaca dois posicionamentos quanto aos pressupostos teóricos e práticos que envolvem a questão da aprendizagem da linguagem escrita:

De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a 'roubar' das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida 'compensatória' ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica (BRASIL, 2009b, p. 13).

Com base nesse segundo posicionamento, em que a língua escrita é avaliada positivamente desde a Educação Infantil, o documento afirma que a escrita é a porta de entrada para a cultura e a sociedade; portanto, aos poucos, a criança realiza algumas modificações, experimenta, modifica os objetos, isto é, elabora a própria forma de se relacionar com o mundo.

O documento, com base na Teoria Histórico-Cultural, esclarece a importância do uso de signos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para explicar essa ideia, traz o exemplo do barbante amarrado ao dedo para lembrar-se de algo que não se pode esquecer. De fato, essa ferramenta psicológica propicia a expansão da memória, atribuindo-lhe uma compreensão mais ampla do que sua condição natural. Em outras palavras, o barbante é um signo, isto é, uma marca exteriorizada utilizada para apoiar a ação do homem no mundo.

A partir do exemplo mencionado, compreende-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores resulta da apropriação da cultura e não do desenvolvimento biológico; logo, conferir sentido a um objeto é uma condição produzida culturalmente, assim como a capacidade de transmitir às outras gerações esses significados. Essas transformações pelas quais a humanidade passou se

constatam ao longo da história construída por cada ser humano. Respalado pela Teoria Histórico-Cultural, o documento esclarece que

[...] o que distingue o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais evoluídos do desenvolvimento humano é a diferença que se estabelece entre as funções psicológicas naturais, que caracterizam os primeiros, e as funções psicológicas superiores, que aparecem somente com o ser humano. A passagem dos processos naturais aos processos superiores, questão perseguida por Vygotsky e colaboradores, é o elemento estruturante da consciência e do intelecto humano (BRASIL, 2009b, p.17).

Diante desse contexto, a capacidade do ser humano de usar signos ocorreu ao longo da história da humanidade, sofrendo mudanças fundamentais. A primeira delas é que os signos, também conhecidos como marcas externas, passam por um processo interno de mediação denominado por Vigotski de “processo de internalização”. Assim, essas marcas externas são substituídas pelos signos internos, isto é, as representações mentais substituem os objetos deste mundo real. Leiamos o exemplo a seguir:

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções [...]. Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento (OLIVEIRA, 1997 *apud* BRASIL, 2009b, p. 18).

Além disso, ainda com base na Teoria Histórico-Cultural, o documento em análise afirma haver uma segunda transformação fundamental, em que os símbolos são organizados em estruturas complexas e articuladas, denominadas de sistemas simbólicos. “Os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, o sistema de números...) são criações das sociedades [...] e modificaram substancialmente a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dessas sociedades” (BRASIL, 2009b, p. 18).

O documento cita ainda Vigotski (2000b) ao afirmar que o processo de estruturação da mente da criança depende decisivamente do acesso que ela tenha aos instrumentos psicológicos e do modo com que manuseie esses instrumentos;

portanto, ao apropriar-se do sistema de escrita, o indivíduo adquire novas estruturas mentais e cognitivas que não podem ser alcançadas de maneira simplesmente mecânica e externa. Para o autor acima mencionado, isso significa, na criança, o estabelecer de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Essas funções, tornadas públicas por Vigotski (2000) nas primeiras décadas do século XX, evidenciam os aspectos cognitivos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança e indicam que uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita levaria naturalmente a três conclusões fundamentais de caráter prático, como afirma o documento. Vejamos o que diz o documento:

A primeira delas é que o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória (BRASIL, 2009b, p. 19).

Menciona ainda que, segundo Vigotski (2000), ao se ensinar a ler e escrever, deve-se tornar a leitura e a escrita algo necessário para as crianças. Esta se constitui na segunda orientação de cunho teórico-prático:

Vygotsky ressalta [...] que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. O autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser 'relevante à vida', deve ter significado para a criança e conclui: **'Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa** (BRASIL, 2009b, p. 19, grifo do autor).

Compreendendo a escrita como algo relevante para a vida e significativa para a criança, o documento aponta a terceira conclusão prática apresentada por Vigotski: a de que a escrita deve ser ensinada naturalmente:

Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brincar infantil e que o escrever pode ser ‘cultivado’ ao invés de ‘imposto’. Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação a aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional (BRASIL, 2009b, p. 19).

Compreende o documento que, ao apropriar-se da escrita, acontecem no indivíduo modificações cognitivas fundamentais, além de promover alterações nas práticas sociais desse indivíduo. Segundo Britto (2003, p. 20),

[...] participar de uma cultura escrita significa atuar em uma sociedade constituída por um desenho urbano, por formas de interlocução específicas no espaço público, expressões de cultura particulares, princípios morais, leis, que se apóiam nesse modo de produção de cultura. Por tudo isso, o autor conclui que pertencer a essa sociedade significa mais do que estar inserido em uma cultura cuja constituição seja a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa estar submetido à ordem da cultura escrita.

Nesse sentido, como afirma o documento, o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos “[...] pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida” (BRASIL, 2009b, p. 22); logo, descobrir uma forma de ensinar que respeite o direito ao conhecimento, associado à capacidade, ao interesse e ao desejo de cada indivíduo de aprender ainda constitui-se em um desafio para o ensino.

Ainda com relação à aprendizagem da leitura e da escrita na infância, o documento aponta a necessidade de haver articulação entre o ensino do sistema de escrita e seu uso social:

[...] é a condição de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. Uma prática que atenda igualmente a esses dois eixos que constituem o processo de aquisição da linguagem escrita, trabalhados de forma integrada, sem que o desenvolvimento de um deles ocorra anteriormente ao do outro (BRASIL, 2009b, p. 22).

Prosseguindo com a discussão, o documento faz menção aos conceitos de alfabetização e letramento, ressaltando que a primeira se refere à capacidade da criança de ler e escrever, e o segundo, à apropriação da língua escrita propriamente dita. Escreve o documento:

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras (BRASIL, 2009b, p. 30).

Enfatiza, ainda, que a linguagem escrita precisa ser compreendida como um bem cultural e que, apropriando-se dela, a criança é incluída na sociedade:

Quer consideremos o ponto de vista da criança como um ser competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente; quer consideremos as características da sociedade contemporânea como sendo um mundo grafocêntrico, a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade (BRASIL, 2009b, p. 23).

Nesse sentido, afirma o documento que as crianças são sujeitos aptos a interagir com os signos e os símbolos estabelecidos socialmente, e capazes de conferir distintos significados a esses signos e símbolos mediante essa interação.

Outro fator relevante apresentado pelo documento se refere às interpretações dadas ao conceito de alfabetização. Durante muito tempo, considerou-se a alfabetização como o processo em que o sujeito estudava para aprender a escrever/assinar o próprio nome. À medida que a sociedade se tornou mais complexa, isso foi se modificando e recebendo outras especificações. Não mais

compreendida como um simples ato em que o sujeito decodifica e codifica símbolos gráficos, a alfabetização passou a ser entendida como um processo de interação entre leitor e texto em que o leitor interpreta os conteúdos que o texto apresenta. Com base nesses esclarecimentos, o documento assim define os atos de ler e escrever:

Ler, portanto, significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação. Por sua vez, escrever não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê (BRASIL, 2009b, p. 29).

Como defende o documento, é na escola que as crianças, além de serem alfabetizadas, aumentam a capacidade de leitura e produção de textos. Para isso é necessário que os professores criem oportunidades para que as crianças possam analisar e reelaborar suas ideias sobre o “para quê” e “como” as pessoas leem e escrevem em suas atividades cotidianas. Assim, “[...] é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e escrita [...]”, levando-as a interagir constantemente com esse objeto do conhecimento (BRASIL, 2009b, p. 40).

Essa interação com os objetos do conhecimento acontece desde muito cedo, quando as crianças começam a ter contato com textos escritos, ao observarem e acompanharem situações de prática de leitura e escrita dos adultos que fazem uso da língua escrita em suas ações cotidianas. Antes mesmo de terem o domínio do sistema de escrita, elas começam a reconhecer as especificidades dos gêneros textuais, apropriando-se não apenas do sentido das atividades de leitura e escrita, mas também da maneira adequada de interpretá-los. Por meio de situações de aprendizagem em que se adote o texto como objeto de ensino, “[...] as crianças devem ter oportunidades de compartilhar com as professoras suas estratégias, seus conhecimentos, suas habilidades de leitura e escrita” (BRASIL, 2009b, p. 43).

Assim sendo, aos professores cabe a tarefa de realizar uma avaliação diagnóstica, tendo como objetivo reconhecer as habilidades já desenvolvidas por seus alunos e, com base nesse conhecimento, traçar as metas de aprendizagem

para a turma, como afirma o documento. Vale destacar que “[...] antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhes são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura” (BRASIL, 2009b, p. 73). Por isso, o documento defende que

[...] não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos. No caso de a turma ou parte dela ainda não escrever convencionalmente, podem ser pensadas diferentes estratégias. Uma delas é a professora exercer o papel de escriba da classe, produzindo os textos coletivamente, ou o papel de leitora, lendo para todos o texto escolhido. Outra estratégia é permitir e estimular que as escritas espontâneas sejam produzidas em sala. Também é possível aproveitar a diversidade da turma e agrupar os alunos de forma que aqueles que já decodificam e codificam possam servir de leitores ou de escribas para os colegas (BRASIL, 2009b, p. 44).

Cumprido destacar aqui que o documento defende que, para as crianças de seis anos, a mediação do professor é extremamente necessária, não só porque ainda não conseguem escrever e ler textos com autonomia, mas também porque a situação de produção lhes é desconhecida. Além disso, o reconhecimento da escrita, do nome dos números, das letras e dos sinais de pontuação, e também da direção convencional da leitura e da escrita, é um exemplo de conhecimentos socialmente produzidos e transmitidos. Sem reconhecer essas convenções, a criança não será capaz de apropriar-se da linguagem escrita. Seu alcance requer ações específicas, entre as quais “[...] manipular objetos próprios ao universo da escrita, interagir com informantes para deles receber informações pertinentes e adequadas sobre esses conhecimentos formais” (BRASIL, 2009b, p. 51), as quais são necessárias para a aprendizagem da linguagem escrita. Nesse sentido, importa dizer que

[...] as crianças não dedicam seus esforços intelectuais a inventar letras novas. Elas recebem a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual. Por isso o uso dessas formas convencionais costuma aparecer muito precocemente. O que lhes ocupa o pensamento e lhes exige a formulação de hipóteses são as questões: o que a escrita representa e como fazer para representar algo por meio da escrita (BRASIL, 2009b, p. 51-52).

Defende o documento que uma boa alternativa a ser utilizada pelo professor antes e no princípio do processo de alfabetização seria o contato com bons livros de literatura para a vida, para a formação humana, pois, por mais fáceis e simples que sejam as histórias, elas sempre promovem algum ensinamento. É no contato com esses livros que a criança se apropria da cultura produzida pela humanidade ao longo dos tempos. Para Vigotski (1988), apontado no documento,

[...] a cultura impregna nosso modo de pensar, sentir e aprender. Compreendendo a cultura como os modos de um povo, comunidade ou grupo fazer, ver, ser, sentir e estar no mundo e, portanto, como um sistema de significação, não podemos percebê-la como algo pronto e estático, e sim como um processo dinâmico construído pelos diferentes grupos culturais aos quais pertencemos. Assim, as formas particulares de linguagem (a palavra, o gesto, a arte e o desenho, dentre outros) são instrumentos de apropriação da cultura pelas crianças, permitindo-lhes a decifração do mundo e, conseqüentemente, orientando suas ações e suas manifestações sobre o meio em que vivem (BRASIL, 2009b, p. 64).

Diante do exposto, vale destacar que o documento fecha a discussão defendendo a importância de o professor utilizar bons textos para o encaminhamento da prática pedagógica. Falamos aqui de textos que circulam em sociedade, cujos gêneros originais devem ser disponibilizados às crianças, de modo a perceberem que a escrita possui uma função social e que por isso mesmo ela é viva. Dessa forma, o aluno terá condições de se apropriar da linguagem escrita.

Por fim, destacamos que a educação brasileira já vivenciou inúmeros movimentos de ampliação do tempo de duração do ensino obrigatório - o último, por meio da Lei n.º 11.274/2006. Alguns documentos elaborados para organizar legal, administrativa e pedagogicamente esse movimento foram organizados pelo MEC, porém não foram garantia de que realmente obtivessem êxito na implementação, uma vez foi dada à questão administrativa uma atenção maior que e dispensada à questão pedagógica.

Em busca de analisar as unidades identificadas nos documentos oficiais aqui expostas, organizamos a próxima seção trazendo princípios da THC que sustentam nossa investigação.

#### **4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

De posse dos dados adquiridos ao longo da investigação, temos como objetivo nesta seção analisar como os documentos oficiais elaborados pelo MEC para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos se referem às contribuições da THC – especialmente à obra de Luria – para compreender o processo de apropriação da escrita pela criança. Para isso faremos algumas reflexões e considerações sobre os documentos de cunho legal ou administrativo. Esclarecemos que nosso foco são os documentos de caráter pedagógico, portanto é nestes que aprofundaremos nossa análise. Para tanto, tomaremos como ponto de partida o pensamento de Triviños (2012, p. 162), que expõe:

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem.

Em razão disso, iniciamos nossa análise considerando que não podemos nos limitar aos aspectos visíveis, mas devemos buscar compreender o que os sentidos não podem captar.

Neste sentido vale destacar que esforços foram feitos para que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos acontecesse e se consolidasse, não havendo negligência do MEC quanto a esse aspecto. Nota-se que a maior preocupação do MEC e de outros órgãos do Governo Federal consistia em orientar as redes de ensino e as escolas na organização legal e administrativa dessa implantação. Dos sete documentos elaborados, cinco são de ordem legal e administrativa. O documento “Passo a passo do processo de implantação”, por exemplo, foi organizado exclusivamente para gestores. Esta informação aparece destacada em uma página inteira ao final do documento, o que indica a importância a ela atribuída pelos autores, como se pode observar no trecho abaixo:

Este documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Ao final, estão as perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC (BRASIL, 2009a, s.p).

Apesar de todos esses documentos terem sido amplamente divulgados, enviados às escolas e disponibilizados no *site* do MEC ao público interessado, tais esforços não garantiram que essa ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tivesse êxito em termos de organização do ensino com vista à aprendizagem da linguagem escrita. Na realidade, pouco se investiu no aspecto pedagógico desta nova proposta, fato evidenciado no final da introdução do documento “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”:

Finalmente, temos convicção de que a tarefa que nós – professores, gestores e demais profissionais da educação – temos em mãos é da mais profunda complexidade. Sabemos, também, que as reflexões e possibilidades apresentadas neste documento não bastam, não abrangem a diversidade da nossa escola em suas necessidades curriculares, mas estamos certos de que tomamos a decisão ética de assegurar a todas as crianças brasileiras de seis anos de idade o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem com qualidade (BRASIL, 2007, p. 12).

Para aprofundar nossas reflexões, retomaremos as unidades de análise correspondentes aos temas da seção anterior (Infância; Papel da escola; Brincar; Relação entre aprendizagem e desenvolvimento; Papel do professor; Cultura e apropriação da linguagem escrita), buscando na THC princípios que sustentem nossa discussão. Vale destacar que tais unidades foram selecionadas dentre tantas outras por serem frequentes nos artigos que compõem os referidos documentos e terem relação com os postulados da THC. Para analisá-las, levantamos algumas questões, a seguir apresentadas, as quais merecem ser esclarecidas por serem documentos destinados a orientar a prática pedagógica.

#### 4.1 PRINCIPAIS PROBLEMÁTICAS

Organizamos a discussão em três problemáticas: *superficialidade*, *ecletismo*, *contradição*. Na análise destas questões contamos com a contribuição de vários

autores que fundamentam suas reflexões na THC – como Oliveira (2005), Mello (2006), Duarte (2007; 2008), Tuleski (2007; 2008), Saviani (1994; 2011) – e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Desde já, destacamos a contribuição do estudo realizado por Gontijo (2014), que, para analisar os rumos da alfabetização infantil no Brasil a partir de 2003, avaliou os mesmos documentos por nós estudados e, igualmente, apontou a contradição como um de seus principais problemas.

Por fim, adiantamos que para elucidar as análises realizadas sobre estas questões, resgatamos algumas das principais contribuições de Luria (2006) acerca da aprendizagem da linguagem escrita pela criança que consideramos elucidativas para a discussão apresentada.

#### **4.1.1 Superficialidade**

Nos dois documentos de âmbito pedagógico analisados nesta investigação “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009b), observamos elevado grau de superficialidade no tratamento das contribuições da THC, especialmente daquelas fornecidas pelos estudos de Luria (1991; 1996; 2006), para a compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança e o encaminhamento metodológico requerido pelas práticas pedagógicas alfabetizadoras. Esta condição não garante uma discussão profunda acerca da questão, deixando no nível da superficialidade princípios teórico-metodológicos que o professor alfabetizador precisa saber com propriedade, pois o ensino da linguagem escrita precisa ser bem organizado. Dentre outras fontes, este fato pode ser evidenciado mediante consulta às referências bibliográficas dos referidos documentos, as quais incluem apenas algumas obras da trioka. Vale destacar que uma mesma obra é citada por diferentes documentos, porém de edições diferentes. É o caso, por exemplo, do livro “A formação social da mente” (1987), cujas citações contemplam quatro edições diferentes, como se pode observar no quadro abaixo e no rol de obras listadas ao final desta dissertação, nas referências bibliográficas.

<b>Autor</b>	<b>Obras/Capítulos</b>	<b>Documento 1</b>	<b>Documento 2</b>
Vygotsky	Pensamento e linguagem (1987; 1993)	2	-
	La imaginación y el arte em la infância (1987)	2	-
	A formação social da mente (1987; 1988; 1991; 2003)	3	1
	A construção do pensamento e da linguagem (2000)	1	-
	El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (2000)	-	1
Leontiev	- Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001). - Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001)	-	2
Luria	-	-	-

**Quadro 9:** Obras da troika utilizadas nos documentos elaborados pelo MEC  
Fonte: elaborado pela autora (2014).

De acordo com os dados do quadro 9, é possível perceber que o autor de maior destaque foi Vigotski, com cinco obras referenciadas nos dois documentos analisados. Somente uma obra de Leontiev foi referenciada e nenhuma de Luria. Esses dados nos reportam à informação dada por Vigotski (1989) sobre a responsabilidade que conferia a Luria para a realização de pesquisas acerca do processo de aprendizagem da linguagem escrita: “Dentro do nosso projeto geral de pesquisa, foi Luria que se responsabilizou por tentar recriar experimentalmente esse processo de simbolização na escrita, de modo a poder estudá-lo de forma sistemática” (VYGOTSKY, 1989, p. 129).

Este fato pode ser considerado como tratamento superficial conferido às importantes contribuições da THC para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem escrita e da organização do ensino necessária para tanto. Talvez se acreditasse que as poucas indicações presentes nestes documentos fossem suficientes para que os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental espalhados pela imensidão territorial de nosso país as conhecessem e entendessem. Afirma Mello (2006, p. 193):

Corre-se o risco de certa superficialidade no tratamento da teoria que traz junto o perigo da obviedade: de tanto falar e de tanto ouvir falar de Vigotski, achamos que já o conhecemos. Como já o conhecemos, não há por que buscar conhecer mais e mais profundamente. As poucas ideias conhecidas viram um modismo que nada tem a ver com a teoria. Deslocadas do conjunto da obra não podem orientar procedimentos que concretizem a teoria sob a forma de prática. Sem dar conta da teoria na sua complexidade, esses fragmentos viram apenas discurso, mas que o senso comum costuma chamar de teoria e, a partir daí, costuma-se dizer que a teoria, na prática não dá certo. Desse ponto de vista, abandona-se a teoria antes de conhecê-la, acreditando-se, com essa visão reducionista, que Vigotski seja mais um teórico sem proveito para a educação (MELLO, 2006, p. 193).

Verifica-se que alguns apontamentos foram feitos pelos documentos em apreciação, em relação às unidades de análise elencadas na seção anterior. Eles destacam, por exemplo, que compreender a **infância** é fundamental para o desenvolvimento da proposta pedagógica necessária à ampliação do tempo de duração do Ensino Fundamental. É preciso reconhecer o que é específico da infância, como o poder de imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira. Mello (2006) também menciona que é preciso entender a criança que hoje temos, para então repensar as práticas escolares vigentes, as mudanças necessárias e até mesmo a atual concepção de infância.

Tais apontamentos referem-se à infância como resultado da contemporaneidade, não sendo mais vista como algo natural e universal. Assim, a infância deixa de ser entendida como a etapa anterior à fase adulta e passa a ser interpretada como algo diferenciado. Também discutem o papel social da criança. Afirmam que na atualidade é difícil compreender a função do professor de tomar decisões em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Isso se evidencia na falta de equilíbrio e diálogo entre docentes e discentes em relação a algumas situações nitidamente de ensino.

Diante do que trazem os documentos sobre a unidade de análise **infância**, podemos afirmar que algumas certezas foram postas: é necessário que o professor compreenda a infância e saiba o que é específico desta etapa. Por outro lado, julgamos temeroso lançar a responsabilidade sobre o adulto ou o professor por não conseguir – como alguém mais elaborado, aquele que direciona as ações – organizar o ensino de forma que se efetive a apropriação da linguagem escrita. Assim se expressa Tuleski (2007, p. 227-228), referindo-se ao discurso atual de buscar culpados na criança, na família, no professor:

O discurso recorrente da atualidade que procura explicações para a não aprendizagem escolar com foco apenas no indivíduo, isto é, tendo como base quase que unicamente a criança que não aprende e, quando acena com explicações mais abrangentes, estas apenas deslocam o foco da naturalização do problema na criança para a naturalização do problema situando-o no âmbito familiar, como se crianças e família pudessem, por sua própria conta e risco, optar por serem diferentes do que são. Ou ainda, quando é feita referência ao ambiente ou aos fatores externos, estes fatores não são considerados em sua historicidade, isto é, não são relacionados à forma de organização de uma dada sociedade e são tratados de forma genérica e abstrata (TULESKI, 2007, p. 227-228).

Assim, para se compreender a infância é preciso voltar aos primeiros dias de vida da criança, quando “[...] manifesta-se a lei geral do desenvolvimento psíquico: as ações externas vividas socialmente vão sendo interiorizadas pelo sujeito e vão se tornando ações internas” (MELLO, 2006, p. 197). Isto significa que a criança elabora suas ações internas a partir das experiências vividas. De acordo com essa lógica, como sujeito do processo, a criança é ativa, e não apenas ouvinte, cumpridora de tarefas fragmentadas. Pondera Mello (2006, p. 198):

Se observarmos uma criança em seus primeiros dias de vida, perceberemos que a própria necessidade de estabelecer relações com os outros e com o mundo é produto da educação. O bebê não sabe ainda olhar o mundo, não é capaz ainda de estabelecer relações com o adulto que se aproxima. É o adulto que se aproxima dele para cuidar – e que fala com ele como se ele já fosse capaz de responder – que o ensina primeiro a concentrar a atenção no adulto que fala, depois a gostar dessa relação de ter alguém lhe dando atenção, e finalmente a buscar essa relação.

Complementando a discussão sobre a infância, os documentos, ao tratarem da importância do **papel da escola** no desenvolvimento da criança, apontam a necessidade de se compreender a função desta instituição diante da sociedade. Consideram a escola equivalente a um universo em que o professor deve estar atento para não frustrar as expectativas, os desejos e os sonhos dos alunos. Para tanto, deve-se pensar a organização dos espaços e dos tempos neste ambiente. Defendem que as escolas sejam espaços de aprendizagem, e como tal, conforme palavras presentes nos documentos analisados, precisam ser “significativas”, “ricas em afetividade e descobertas”, visando à aprendizagem de conceitos a respeito da natureza e da sociedade. Também é preciso considerar que tais instituições lidam

com seres humanos em desenvolvimento, construindo sua identidade, seu olhar sobre a sociedade, conhecendo o outro e a si.

Essas ideias anunciadas pelos documentos afirmam que o papel da escola é muito complexo e assim acabam atribuindo a ela responsabilidades que não são suas, mas de um conjunto maior da sociedade, embora, na realidade, pensar no papel da escola seja entendê-la essencialmente como responsável pelo ensino clássico, formal. Ela existe para proporcionar o acesso ao saber elaborado, ou seja, à ciência, como afirma Saviani (2011, p. 14):

As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Deste modo, cabe à escola a tarefa importante de transmitir à criança os conteúdos produzidos historicamente e socialmente necessários; mas é preciso selecionar estes conteúdos, pois se o conteúdo escolar estiver acima de sua capacidade de assimilá-lo, o ensino fracassará, uma vez que a criança é ainda incapaz de apropriar-se deste conhecimento. Por outro lado, caso se queira ensinar à criança um conteúdo que ela já conhece ou algo que possa fazer sozinha, então o ensino se tornará dispensável, pois “tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas” (DUARTE, 2007, p. 98).

Diante disso, reafirmamos o papel da escola de transmitir ao discente o conhecimento acumulado ao longo da história e possibilitar-lhe o acesso ao saber sistematizado, e com isso, a socialização desse saber e a transformação da realidade. Nessa perspectiva, para a formação do educando, precisamos de uma escola cuja função aponte para a apropriação das objetivações do gênero humano, tal como afirma Duarte (2007, p. 93):

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2007, p. 93).

Segundo Saviani (1994), a escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento. Neste sentido, é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, o qual é permeado e influenciado diretamente pela cultura.

Por sua vez, referindo-se à questão, afirma Duarte (2008, p. 82):

Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em órgão de sua singularidade, o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte.

Conhecer, de fato, a realidade da qual o sujeito faz parte exige pensar e agir sobre determinadas situações, participar de escolhas e decisões, explicar o mundo de modo singular/particular, mas ao mesmo tempo universal. Isto requer, como entende Oliveira (2005, p. 9) “[...] ultrapassar os limites dessas manifestações mais imediatas para conhecer quais são suas raízes processuais, não imediatamente perceptíveis, que formam a totalidade onde tais manifestações são produzidas”.

No tocante à unidade de análise **brincar**, vale destacar que, dos dois documentos analisados, somente um traz um artigo organizado exclusivamente para discutir esse tema. Outros dois artigos fazem algumas referências ao tema, mas não o aprofundam, apenas afirmam que brincando a criança também aprende. Nestas discussões apontam que o brincar precisa constar como prioridade nos debates pedagógicos e na formação continuada de professores. Destacam que o brincar é manifestação legítima e específica da infância, assim como o lúdico e a entrada da criança na prática pedagógica, e que horários e conteúdos rígidos impedem que o professor organize momentos de brincadeira. Também enfatizam que o brincar precisa acontecer não apenas nos primeiros anos da infância, mas também ao longo do processo de formação do ser humano, e que é uma experiência de cultura

importante, pois nos permite buscar em nossas experiências de infância formas de ação lúdica, ampliá-las e com elas atuar sobre o mundo. Afirma Borba (2007:

Pensar sobre a função humanizadora da brincadeira nos provoca inquietações quanto à organização da escola e do trabalho pedagógico. Como podemos transformá-los de forma que deixem a brincadeira fluir? Nos provoca também a redescobrir em nós mesmos o gosto e o prazer do fazer lúdico e das brincadeiras, levando-nos a buscar em nossas experiências de infância, em leituras e por meio de um olhar atento às diferentes práticas culturais de brincadeira que identificam os grupos sociais, fontes para a ampliação do nosso repertório e das nossas formas de ação lúdica sobre o mundo. Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do Ensino Fundamental e etapas subsequentes da nossa formação! (BORBA, 2007, p. 41-42).

Para tanto, como destaca a referida autora, o brincar precisa ser compreendido como patrimônio cultural, resultado das ações humanas ao criar e transformar significados sobre o mundo.

Para a THC, é por meio do brincar que a criança preenche suas necessidades, agindo como os adultos em situações imaginárias de dirigir um carro, levar o filho à escola, fazer comida, cuidar de um bebê, visitar a vovó. Ainda no período pré-escolar surgem nela desejos que não são satisfeitos imediatamente, mas que ela procura resolver, e para isso se envolve em um mundo imaginário e ilusório, buscando soluções para os desejos não realizáveis. Assim, “[...] a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 1989, p. 113).

Ao brincar, a criança cria situações imaginárias que vêm acompanhadas de regras não formuladas antecipadamente, mas originárias da própria imaginação. Neste sentido,

[...] a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece as regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras (VYGOTSKY, 1989, p. 108-109).

Quando está brincando, a criança se vê diante de situações conflituosas, em que ela deseja agir por impulso, porém se depara com as regras da brincadeira. Ao controlar-se, demonstra maximamente a força de vontade ao desistir de situações imediatas como, por exemplo, comer uma bala proibida, já que na situação ela não é algo comestível.

O brincar leva a criança a novas formas de desejos, os quais passam a relacionar-se com os desejos do “eu” fictício, com o papel no jogo e com as regras da brincadeira. É por isso que Vigotski (1989) afirma que as maiores aquisições da criança são alcançadas por meio do brincar, que futuramente se tornará condição fundamental da sua ação real e da moralidade. Cabe ainda destacar que no brincar a criança apresenta um comportamento fora do habitual para sua idade, agindo como se fosse maior do que é na realidade.

Conforme o autor, o brincar é uma grande fonte de desenvolvimento que fornece estrutura fundamental para alteração das necessidades e da consciência. “[...] A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1989, p. 117).

Diante dessa explanação torna-se evidente a superficialidade com que o brincar é tratado pelos documentos, quando encontramos apenas um artigo que trata especificamente dessa questão. Isto significa admitir que o brincar não tem nenhuma importância nessa fase de desenvolvimento do infante, ficando sempre à margem das práticas lúdicas do cotidiano escolar. Contrapondo-nos a esse posicionamento, acreditamos ser o brincar fundamental na infância e compreendemos que a escola precisa organizar a sua prática pedagógica para que de fato a aprendizagem aconteça. Vale destacar que o desenvolvimento do indivíduo, seja ele criança ou adulto, é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, que se insere na história social humana e que por meio do brincar se apropria do conhecimento acumulado pelas gerações precedentes. Afirma Duarte (2008, p. 44-45):

Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças [...]. A transmissão pelo adulto, à criança, da cultura construída na história social humana [...] é considerada o fator determinante, principal.

Importante, ainda, é a interação entre o ser mais desenvolvido, o adulto, e o ser menos desenvolvido, a criança. É por meio dessa interação que ocorre o desenvolvimento cultural do sujeito, e não do embrião humano (DUARTE, 2008). Então se pode dizer que o brincar é um elemento fundamental para a criança no processo de apropriação da cultura acumulada pela humanidade.

#### 4.1.2 Ecletismo

Ao longo da investigação, outra questão latente identificada nos documentos foi o ecletismo de teorias. Diferentes autores trazem orientações teórico-metodológicas sobre o processo de apropriação da escrita, fundando-se em pesquisadores de base teórica não só diferente, mas até contrárias, o que confirma o anunciado por Tuleski (2008, p. 41) no início dessa dissertação:

Existe, portanto, uma “leitura” feita na atualidade sobre a teoria vygotskiana, priorizando alguns aspectos em detrimento de outros, ignorando os aspectos que o autor intencionalmente tentou evidenciar ou reiterar em seus textos. Esta desconsideração do autor, como alguém historicamente datado e, portanto, comprometido com os acontecimentos de sua época, tem dado margem a inúmeras “interpretações” abstratas de seus conceitos e pressupostos teóricos na atualidade.

Isso fica evidente no documento “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009b), no qual se discute o sentido da expressão “apropriação” e afirma-se:

A terceira e última exigência a ser considerada na formação dos pequenos usuários da linguagem escrita é o fato de que, por se tratar de um direito, sua **aprendizagem deve respeitar as crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento**. Quer consideremos o ponto de vista da criança como um ser competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente (BRASIL, 2009b, p. 23, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que defendem que para avançar no processo de ensino e aprendizagem o professor deve repensar a sua prática e visitar seu ensino para sentir se de fato tem ensinado conteúdos fundamentais ao desenvolvimento dos alunos, os documentos afirmam que devemos respeitar a criança como ator de seu próprio desenvolvimento. Há aqui incongruência de ideias, pois os dois processos não podem acontecer juntos: ou o professor age como mediador deste conhecimento ou o professor espera o aluno se desenvolver sozinho para depois aprender.

No entendimento de Gontijo (2007), não é de forma imediata e individual que as crianças conseguem se apropriar dos resultados do desenvolvimento histórico, isso ocorre por meio das relações que elas estabelecem com as outras pessoas ao longo da vida. Explica:

[...] é por meio dos outros que nos convertemos em nós mesmos, o que significa dizer que toda atividade interna foi antes externa, foi para as outras pessoas o que é para nós. [...] falar que uma função foi externa é falar que ela foi social. Qualquer função psíquica superior foi externa, porque foi social antes de ser interna; antes de ser propriamente uma função psíquica consistiu em uma relação social entre duas pessoas (GONTIJO, 2007, p. 16).

Conclui-se que a alfabetização, um processo interno, é antes de tudo um processo histórico-social, portanto externo, em que a criança adentra no mundo da linguagem escrita. A escrita, um objeto cultural, resulta da prática e da vida social. Assim, salienta Gontijo (2007, p. 33):

As crianças não inventam, durante o processo de alfabetização, o sistema de escrita, o lápis, o caderno etc. e nem tampouco inventam os modos de sua utilização; elas se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, ao fazerem, garantem a continuidade da história e, portanto, a construção de novos instrumentos, novas práticas pelo processo de diversificação e reconstrução das já existentes.

Mello (2006) contribui com a discussão afirmando que a maior falha cometida no ensino da escrita é a utilização de um método artificial, o qual foi criado para ensinar a técnica à criança sem considerar a necessidade de ela escrever:

Quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita, na escola ou em casa, ela cria para si a necessidade da escrita e,

quando no início do processo de aquisição da escrita está a necessidade da criança escrever, a escrita fará sentido para ela [...] nesse caso, a escrita não lhe chegará de fora como uma imposição do outro. Quando cultivamos nas crianças o desejo de expressão, quando criamos nelas a necessidade da escrita e quando utilizamos a escrita considerando sempre sua função social, estaremos respondendo ao apelo de Vigotski para que os educadores ensinem às crianças a linguagem escrita e não as letras (MELLO, 2006, p. 184).

Concordando com essa afirmação, destacamos que a apropriação da linguagem escrita pela criança por meio da escola marca o início de um novo processo, uma vez que as atividades a serem realizadas pedem o uso da escrita. Uma simples lista de palavras passa a exigir dela a necessidade de utilizar um sistema de signos, o que é encarado por ela como um desafio.

Outro fator que merece destaque na análise do documento em foco é o posicionamento de Albuquerque, Leal e Morais (2007), defensores da perspectiva construtivista, que em suas orientações consideram que o convívio da criança com práticas sociais de leitura e escrita é suficiente para ela “refletir” sobre aspectos da linguagem escrita. Em suas palavras:

[...] as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a *refletir* sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a *vivência* de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 70, grifo nosso).

Diante disso, cabe a pergunta: será que apenas a vivência com práticas sociais de leitura e escrita é suficiente para aprender as diferenças entre os mais variados gêneros textuais, suas características principais e diversas finalidades? E as características do sistema de escrita? E o papel do professor na ação pedagógica? Explorar por meio de práticas pedagógicas planejadas e intencionais os diferentes gêneros textuais não seria função do professor? Refletir sobre as características desses gêneros não seria função do ensino promovido pela escola? O aluno consegue espontaneamente compreender essa diversidade de informações?

Segundo Vigotski (2006), ao organizar a aprendizagem da criança, o professor promove seu desenvolvimento mental ativando grupos de processos de desenvolvimento, algo que não poderia acontecer sem a aprendizagem. Vale destacar que cada conteúdo escolar estabelece uma relação própria com o movimento do desenvolvimento da criança e que essa relação é alterada à medida que ela passa de uma etapa para outra. Assim, a aprendizagem é necessária e universal e promotora de características humanas formadas historicamente, e não de características naturais. Explica o pensador russo:

[...] a aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística (VIGOTSKII, 2006, p. 116-117).

Destarte, pensar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança é pensar a possibilidade de promover momentos em que ela, por meio do brincar, das tarefas de casa, das compras feitas com os mais velhos, da imitação, entre outras ações, possa elaborar relações entre os elementos de uma situação. “Nessas situações, [...] os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados as emoções, as necessidades e interesses imediatos da atividade em que esta envolvida” (FONTANA, 1997, p. 66) gerando, assim, a aprendizagem do sujeito e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Ainda segundo o documento em questão, a escola é considerada um ambiente privilegiado para o ensino da linguagem escrita, logo é preciso ater-se às características desse modo de linguagem, como se lê no trecho abaixo:

A linguagem escrita possui pelo menos duas características que a aproximam da ação educativa formal. A primeira característica é que se trata de uma linguagem estruturante e, muitas vezes, **pré-requisito para o acesso a outras linguagens**. A segunda característica é que a linguagem escrita requer, diferentemente de outros bens culturais, a sua apropriação por parte dos sujeitos (BRASIL, 2009b, p. 23, grifo nosso).

Assim, a escola precisa promover o ensino da linguagem escrita, uma vez que ela é pré-requisito para outras linguagens, ela abre as portas para as demais. Não obstante, no documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 10) criticam “a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do Ensino Fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento”.

Ainda em relação ao processo de apropriação da escrita pela criança, cabe destacar que os documentos afirmam que o professor deve levar a criança a conversar, pensar e discutir sobre a escrita convencional, pois se acredita que é nos primeiros anos do Ensino Fundamental que o aluno deve conhecer o funcionamento do sistema de escrita. Para tanto, o professor precisa organizar a prática pedagógica de modo a superar a fragmentação das atividades de ensino.

Também defendem que a prática educativa deve propiciar situações de aprendizagem sequenciada, articulada e contextualizada. A partir disso, a criança teria condições de adentrar a cultura e a sociedade e, aos poucos, realizar algumas modificações nos objetos e criar sua própria maneira de relacionar-se com o mundo.

Outra questão, esta defendida pelo documento “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”, é que o ensino da linguagem escrita deveria ser de responsabilidade da pré-escola. Assim,

[...] o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita [...] é mais do que possível, mas, sobretudo, adequado se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares (BRASIL, 2009b, p. 19).

De nossa parte, entendemos que tal linguagem deve ser ensinada de maneira que se torne necessária para a criança, logo a escrita não pode ser ensinada como um ato mecânico, mas ser importante para a sua vida e ensinada naturalmente, no sentido defendido por Vigotski (1989, p. 133):

O terceiro ponto que estamos tentando adiantar como conclusão prática é a necessidade de a escrita ser *ensinada* naturalmente [...]. Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro.

Ainda com relação ao ensino da escrita, o documento aponta que o trabalho com esta linguagem em crianças menores de sete anos deve ser desenvolvido mediante estratégias que respeitem as características dos infantes e garantam que vivam esse momento inteiramente. Respeitar as características das crianças é “[...] encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender se constitui um desafio da Pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de conhecimento” (BRASIL, 2009b, p. 22).

Diante do exposto, é coerente compreender que os documentos analisados apresentam inconsistência teórica. Podemos fazer esta afirmação, pois verificamos que neles ora tenta-se aproximar autores que defendem linhas teóricas contrárias, ora defendem-se ideias que logo adiante são negadas pelos mesmos autores ou por outros em um mesmo documento, ou ainda, apresenta-se uma leitura reducionista dos estudos de Luria sobre a apropriação da escrita, não permitindo aos seus leitores acesso às importantes contribuições desse autor para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem e da organização de práticas alfabetizadoras.

#### **4.1.3 Contradição**

Em conformidade com os princípios da THC, entendemos que a contradição limita o trabalho educativo. Geralmente o professor não a percebe e passa a realizar apenas a reprodução da cotidianidade, conduzindo a si e ao aluno a uma síntese precária do conhecimento.

Entre os documentos de cunho pedagógico analisados é evidente a presença de contradição entre alguns posicionamentos, algo que, a nosso ver, acaba por dificultar o entendimento das orientações teórico-metodológicas acerca do processo de aprendizagem da linguagem escrita advindas da THC e pode inclusive confundir as interpretações por parte dos professores. Exemplo disso é a defesa que fazem em relação à transferência do ensino da linguagem escrita para a pré-escola, argumentando ser possível e, sobretudo, adequado, ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares.

De fato, Vigotski (1989) faz essa defesa. Ao elaborar uma de suas mais significativas orientações teórico-metodológicas, ele afirma:

Uma visão geral da história completa do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças leva-nos, naturalmente, a três conclusões de caráter prático, excepcionalmente importantes. [...] do nosso ponto de vista, seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola. De fato, se as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, [...] então o ensino da escrita deveria ser de responsabilidade da educação pré-escolar. Observamos ainda, várias circunstâncias que, do ponto de vista psicológico, indicam que na União Soviética o ensino da escrita vem tarde demais. Ao mesmo tempo, sabemos que o ensino da leitura e da escrita começa, geralmente, aos seis anos de idade, na maioria dos países europeus e americanos (VYGOTSKY, 1989, p. 132).

O documento embasa-se nesse posicionamento de Vigotski (1989) para admitir essa possibilidade, mas o que acontece, como já evidenciado, é que se reproduzem fragmentos dos escritos de Vigotski (1989) relacionando-os com o que se pretende afirmar, sem considerar sua base material. Neste sentido, faz-se necessário observar que as condições políticas e econômicas sob as quais vivemos hoje não são iguais às das primeiras décadas do século XX, na Rússia, época em que viveu Vigotski, logo a defesa foi feita em favor das crianças daquela época, as quais ingressavam na escola com idade superior àquela hoje estabelecida por lei em nosso país. Além disso, é preciso entender a expressão pré-escola como ensino e aprendizagem que antecedem o ingresso na escola formal.

As crianças brasileiras, hoje, ingressam no Ensino Fundamental com cinco a seis anos de idade, mas muitas delas frequentaram a educação infantil desde idade muito tenra (quatro a seis meses de idade), por isso neste nível de ensino elas precisam vivenciar algumas práticas de leitura e escrita, para, por meio de ação docente intencional, aprender que a escrita é uma linguagem necessária à vida cotidiana do ser humano, apropriando-se de conceitos que envolvem tais práticas. Além do mais, é preciso destacar que Vigotski (1989), ao defender a transferência do ensino da linguagem escrita para a pré-escola, está destacando a necessidade de desenvolver a função simbólica, o que é possível por meio do desenho e da brincadeira de faz de conta.

O documento “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” (BRASIL, 2009b) recorre às Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pois estas afirmam que as crianças nesta etapa de escolarização deverão ter contato com a escrita, porém consideram que esta forma de linguagem não deve ser a prioridade neste nível de ensino. Reza o documento:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Neste trecho percebemos que, ao elaborarem novos documentos sobre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, os autores não fizeram o reconhecimento do que já havia sido escrito e difundido anteriormente pelo próprio MEC e outras instâncias. Tal situação evidencia a falta de diálogo entre autores e documentos orientadores, resultando em contradição de ideias como as até aqui identificadas.

Outra questão que merece destaque diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois os autores o consideram como idêntico ao do adolescente. Ao abordar esse processo em relação à linguagem escrita no documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) há a seguinte proposta:

[...] sugerimos muitas, constantes e variadas atividades com palavras significativas para crianças e os adolescentes e com as quais se deparem com freqüência. Tais palavras estáveis (ou fixas) ajudam o estudante a ir percebendo as regularidades do nosso sistema de escrita e a utilizar conhecimentos (adquiridos quando as leram e escreveram), ao se defrontarem com novas palavras que tenham semelhanças com aquelas que, em sua mente, estão mais estáveis e sobre as quais refletiram mais (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 80).

Esta contradição nas orientações teórico-metodológicas difundidas pelo MEC em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente também foi apontada por Gontijo (2014, p. 97):

Também não podemos deixar de notar que os autores acreditam que as crianças, jovens, adolescentes e adultos que estão aprendendo a ler e a escrever passam pelos mesmos processos. Consideração difícil de ser sustentada, pois leva à conclusão de que o adolescente,

o jovem ou o adulto analfabeto mantêm, ao longo de uma vida rica em diferentes experiências, as mesmas características do pensamento conceitual infantil em relação à escrita.

Recorremos aos ensinamentos de Leontiev (1987) para esclarecer que ao longo do desenvolvimento humano há diferentes períodos. Infância e adolescência são os primeiros, mas cada um tem características próprias. Nas palavras do autor:

Habitualmente, al hablar del desarrollo del niño se señalan dos períodos evolutivos em los que ocurren câmbios psicológicos decisivos para la formación de la personalidad: em primer lugar, el período de la infância pré-escolar; em segundo, el de la adolescência y comienzo de la edad juvenil [...] cada uno de estos períodos, que tienen significación esencial em la formación de la personalidad del niño, posee sus características propias. El período adolescente se distingue por el comienzo de un activo trabajo del sujeto sobre sí mismo; es el período de la formación de la conciencia moral, de los ideales, del desarrollo de la autoconciencia (LEONTIEV, 1987, p. 57).

Outro exemplo de contradição presente nos documentos, em relação aos princípios da THC que explicam a aprendizagem da escrita, é a afirmação de que a criança pode até elaborar espontaneamente seu conhecimento acerca dessa forma de linguagem, como evidenciamos na citação a seguir:

Hoje, entendendo que há um conjunto de conhecimentos a ser construído, temos condições de promover desafios que levem as crianças e os adolescentes a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. **Essa é uma descoberta que nem sempre é realizada espontaneamente** [...] (BRASIL, 2007, p. 78, grifo nosso).

Assim sendo, tornamos a afirmar que, em conformidade com os pressupostos da THC, o ensino da escrita é papel do professor, a quem compete propor momentos intencionais em que isto aconteça e acompanhar essa dinâmica, promovendo a aprendizagem dessa linguagem. Por isso defendemos que o professor tem função imprescindível nessa formação e que esperar que o conhecimento chegue espontaneamente à criança significa comprometer seu desenvolvimento cognitivo, secundarizando essa função.

Outra contradição apresentada pelos documentos se refere às características psicológicas das crianças de seis anos, reconhecendo que a idade não se constitui no elemento definidor das especificidades da criança, ou seja, “A idade cronológica

não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2004b, p. 19); porém mais adiante afirmam que a criança de seis anos se distingue de outras crianças com idades diferentes.

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 de brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade (BRASIL, 2004b, p. 19).

Ainda em relação à criança de seis anos, os documentos afirmam que ela é capaz de aprender a linguagem escrita, portanto, de ser alfabetizada nesta idade. No entanto Gontijo (2014, p. 92-93) afirma:

A caracterização da criança com idade de 6 anos constrói fundamentos que afirmam que ela tem condições cognitivas para aprender a linguagem escrita e, portanto, para ser alfabetizada nessa faixa etária. Ao mesmo tempo, essa caracterização reconhece que muitas crianças tem contato com a escrita apenas no momento em que ingressam no processo formal de escolarização. [...] podemos inferir que o texto produzido pelo Mec conduz à idade de que, em termos psicológicos, as crianças, em geral, tem condições de aprender. Porém, em relação àqueles que vivem em meios sociais nos quais a aprendizagem da leitura e da escrita não é estimulada, é necessário que a escola garanta mais tempo de estudo, para que sejam supridas possíveis carências que afetam diretamente o desenvolvimento infantil.

Pelo exposto e pelo que expõe Gontijo (2014), evidencia-se que, ao mesmo tempo em que os documentos afirmam que todos têm condições cognitivas de aprender, contradizem-se ao reconhecerem que tal aprendizagem pode ocorrer com algumas crianças que desde cedo têm uma vivência com a escrita; já com aquelas que pouco contato tem com materiais gráficos, essa aprendizagem pode acontecer em tempos diferentes. Assim, a aprendizagem da escrita responde muito mais a um fator social do que a um fator orgânico, tal como defende Luria, cujas principais

contribuições acerca do processo de ensino e aprendizagem desta forma de linguagem, negligenciadas pelos documentos analisados, a seguir destacaremos.

#### 4.2 CONTRIBUIÇÕES DE LURIA ACERCA DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Tomando como base as discussões realizadas ao longo da investigação, consideramos que as problemáticas acima apontadas poderiam ser resolvidas, ou ao menos minimizadas, caso se preenchesse uma lacuna deixada pelos documentos analisados: as contribuições de Luria acerca da aprendizagem da linguagem escrita. Diante desse quadro, optamos por reafirmar tais contribuições, buscando evidenciar quão fundamental é trazer à tona as pesquisas do referido autor sobre a organização do ensino e o encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Como Vigotski (1989) afirma que foi Luria quem se debruçou de forma sistemática no estudo do processo de apropriação da escrita pela criança, não podemos esquecer-lo ou secundarizar as importantes contribuições de suas pesquisas, como fizeram os documentos em análise. Inclusive é preciso destacar que Luria (2006, p. 144), cercado por questões intrigantes, buscou

[...] investigar a fundo este período inicial do desenvolvimento infantil, deslindar os caminhos ao longo dos quais a escrita se desenvolveu em sua pré-história, explicar detalhadamente as circunstâncias que tornaram a escrita possível para a criança e os fatores que proporcionaram as forças motoras deste desenvolvimento e, finalmente, descrever os estágios através dos quais passam as técnicas primitivas de escrita da criança.

Diante dessas contribuições de Luria (2006) – que já foram tratadas detalhadamente nesta pesquisa, mas não são mencionadas nos documentos analisados – pretendemos apenas evidenciar quanto seu aproveitamento nos referidos documentos poderia tornar o processo de ensino da linguagem escrita mais claro para o professor que atuará nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Recorrendo às pesquisas de Luria (2006), vamos nos ater aos textos “A Psicologia experimental e o Desenvolvimento Infantil” (2006) e “O desenvolvimento da escrita na criança” (2006), nos quais o autor traz contribuições consideradas relevantes por muitos pesquisadores da temática em questão (AZENHA, 1997; GONTIJO, 2007; TULESKI, 2007; SMOLKA, 2012).

Luria (2006), por meio de experimentos executados em laboratório na Academia Krupskaya de Educação Comunista, verificou que as primeiras semanas de vida de uma criança são marcadas por um estado longo entre o sono e a vigília. Segundo o autor,

[...] esse estado primitivo, semissonolento, e o total isolamento da criança em relação ao mundo que a cerca são ainda mais exagerados pelo fato de que os receptores necessários para perceber o mundo exterior não começam a operar até bem mais tarde. Por exemplo, uma criança não começa a fixar seu olhar em objetos brilhantes até a idade de três semanas; os olhos começam a seguir um objeto que se move por volta da quarta ou quinta semana, e um movimento ativo dos olhos e a procura de um objeto que desapareceu não se revelam até os três ou quatro meses [...]. A conclusão é que, até os três ou quatro meses, a criança é uma espécie de cego mental e não percebe o mundo exterior sob qualquer forma distinta. De fato, esta natureza caótica e embaçada de percepção infantil ainda se prolonga por muitos meses (LURIA, 2006, p. 87).

Ele afirma que o primeiro sinal de que a criança está avançando em relação ao estado primitivo aparece quando ela começa a perceber cores e manchas coloridas descontínuas; porém, segundo o autor,

[...] a percepção das cores e das manchas coloridas é um processo mais primitivo ou elementar e anterior do que a percepção de estruturas, e que há um período na vida da criança no qual tudo o que ela percebe do mundo a seu redor consiste em manchas de luz e cor arrançadas sem qualquer padrão ou estrutura particular (LURIA, 2006, p. 87).

Posteriormente a criança passa a perceber vultos e formas, o que o autor considera como a mais importante adaptação do organismo para o progresso seguinte. Na busca de entender ainda mais esse período de desenvolvimento, Luria (2006) realizou experimentos com crianças em diversas faixas etárias: um ano e meio a dois anos; dois a três anos; três a quatro anos; cinco a seis anos.

Em seu primeiro experimento, o autor organizou dois grupos de blocos. Em um deles, construiu um quadrado; no outro, dispôs os blocos ao acaso, e assim chegou à seguinte conclusão:

Obviamente, uma pessoa de percepção desenvolvida e diferenciada veria essas duas figuras como duas estruturas basicamente diferentes: uma não teria qualquer ordem, e o observador poderia remover uma, duas ou até mesmo três peças sem qualquer dano, enquanto a outra seria um todo completo em si mesmo, no qual os elementos teriam sido arranjados para formar uma única estrutura que, em certo sentido, resistiria a qualquer tentativa de quebrá-la, isto é, o fator gestáltico, unindo os elementos em único sistema integral, seria operatório. Colocamo-nos as seguintes indagações: será que a criança percebe um quadrado desse tipo como uma estrutura integral, ou ele é ainda para ela apenas um grupo de peças dispostas ao acaso? Seríamos capazes de observar em uma criança a mesma resistência que encontramos no adulto, em romper uma representação integral? (LURIA, 2006, p. 88-89).

De acordo com o autor, cada grupo de crianças respondeu de modo diferente ao experimento. Foi observada uma diferença considerável entre o comportamento das crianças de um ano e meio e o daquelas de três a quatro anos. Com relação ao primeiro grupo de crianças, observou:

Na verdade, é por volta dessa época que o mundo exterior começa a ser percebido pela criança como algo que possui uma estrutura definida; e é bastante claro que a percepção da criança começa a discriminar no mundo exterior certas estruturas mais destacadas, enquanto outras, menos estruturadas, que emergem de um segundo plano geral e que coordenam em torno de si o comportamento da criança, destacam-se como um 'campo de consciência clara', se é que podemos usar uma frase subjetiva. Só quando certos estímulos de uma situação são escolhidos dessa forma é que se torna possível, pela primeira vez, a acomodação a eles, de forma organizada (LURIA, 2006, p, 90-91).

Após uma série de testes, Luria (2006) conclui que existem dois estágios diferentes no desenvolvimento da percepção da criança: o estágio caótico e difuso e o estágio de percepções estruturadas. Neste último, "o mundo exterior começa, pela primeira vez, a assumir contornos distintos para a criança" (LURIA, 2006, p. 92). Assim, é complexo para a criança perceber algo que é individual. Após o desenvolvimento desta habilidade é que ela passa a utilizar formas complexas de pensamento, conseguindo isolar elementos, abstrair e operar estas ações com

facilidade; portanto, como afirma Luria (2006, p. 95), o caminho que percorre a percepção infantil parte da “percepção caótica, difusa, para uma relação simples, totalizante com as formas, para uma complexa acomodação a elas; acomodação que se faz por mediação, combinando traço totalizante com relativa facilidade de discriminação dos elementos individuais”.

Ao adquirir a habilidade da percepção, a criança passa a apropriar-se de outras habilidades que são culturais. Ao atingir a idade escolar ela reproduz automaticamente técnicas que foram aprendidas em estágios anteriores de seu desenvolvimento. Exemplo disso é a habilidade cultural da escrita. Antes de aprender a escrever a criança precisa passar por certas atividades que promoverão essa habilidade, como os gestos, o jogo de faz de conta e o desenho, cuja essência pauta-se na função simbólica. Vigotski (1989, p. 122) explica:

[...] alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças.

Ao tratar do desenvolvimento da escrita, também destacando a possibilidade de um objeto ou sinal representar outro, o autor aponta que o adulto escreve para recordar ou transmitir ao outro algo que queira; logo,

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma idéia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a idéia registrada (LURIA, 2006, p. 99).

Essa atitude da criança em relação à linguagem escrita ocorre bem tarde. Antes a aprendizagem da escrita percorre estágios que são específicos, até alcançar um nível apropriado de desenvolvimento que permite reconhecer a função mnemônica da escrita. Sobre isso escreve Luria (2006, p. 99):

Essa habilidade em usar um objeto ou signo, marca ou símbolo, desenvolve-se funcionalmente bastante tarde na criança e, no período pré-escolar, podemos ainda observar crianças cuja maneira de lidar com certos problemas é claramente primitiva e sem

mediação, crianças para quem o uso funcional de um signo é ainda um estágio fora de seu alcance.

Tendo alcançado o “estágio da escrita cultural simbólica”, a criança adentra por inteiro nesta nova técnica cultural, deixando para trás todas as formas primitivas de escrita. A partir de então, resolverá todas as situações usando esse sistema de escrita, que é o mais econômico, pois com ele se usa o mínimo possível de símbolos para expressar todo e qualquer pensamento ou ideia. Não obstante, como afirma Luria (2006, p. 101),

[...] uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo ritmo. Ela pode aprender e inventar formas culturais de enfrentar problemas em uma área, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos quando se trata de outras áreas de atividade. Seu desenvolvimento cultural é frequentemente desigual, e os experimentos indicam que traços do pensamento primitivo surgem muitas vezes em crianças bastante desenvolvidas.

Sendo assim, não podemos compreender o processo de desenvolvimento infantil como único em todas as áreas do conhecimento, pois, como bem menciona o autor, a criança não se desenvolve do mesmo modo em todos os aspectos. Complementando a discussão, Luria (2006, p. 101) observa:

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas esse equipamento é primitivo e arcaico [...].

Nesse sentido, vale destacar que o conhecimento apresentado pela criança, até então considerado primitivo, no espaço escolar será composto por experiências novas que lhe permitirão apropriar-se do conhecimento científico, embora para isso seja necessário aprender a escrita, uma vez que todo o conhecimento acumulado pela humanidade está registrado nesta forma de linguagem.

Para Luria (2006), a história da escrita na criança ocorre antes de o professor lhe entregar um lápis e mostrar como são os desenhos das letras. O autor assegura que existe uma pré-história da escrita que se desenvolve antes de a criança

ingressar na escola. Essa pré-história a habilitará para apropriar-se da escrita, o que poderá ocorrer em um período relativamente curto. Explica o autor:

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (LURIA, 2006, p. 143-144).

Segundo Luria (2006), a melhor maneira de se investigar o processo de escrita é observar os estágios do desenvolvimento da criança. Os estágios permitem observar as habilidades já adquiridas pela criança para escrever e os fatores que a fazem passar de um nível de aprendizagem para outro. Esclarece o autor:

A melhor maneira de estudar essa pré-história da escrita e as várias tendências e fatores envolvidos nela consiste em descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro, superior (LURIA, 2006, p. 144).

Nesse sentido, o autor identificou cinco estágios, já citados: o dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, o da escrita não diferenciada, o da escrita diferenciada, o da escrita por imagens (pictográfica) e o do desenvolvimento da escrita simbólica. Para cada um desses estágios Luria (2006) realizou diversos experimentos, que também já foram citados no decorrer desta pesquisa; contudo destacamos o caso de Shura N., com sete anos e meio:

Shura [...] foi instruída a escrever a sentença que apresentamos anteriormente: 'Há 1000 estrelas no céu'. Primeiramente desenhou uma linha horizontal ('o céu'); em seguida desenhou cuidadosamente duas estrelas e parou. O pesquisador: 'Quantas mais você tem de desenhar?' Ela: 'Apenas duas. Eu me lembrarei que há 1000' (LURIA, 2006, p. 179).

Com o experimento de Shura, é possível verificar que a garota já se encontrava em um estágio superior ao dos demais do grupo – “escrita por imagens (pictográfica)”, já que por meio de suas respostas observa-se um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração ao retratar todo o grupo de estrelas

em uma ou duas características. Neste caso, a criança já está no limite da escrita simbólica, como afirma Luria (2006). O caso de Shura mostra que a escrita não se desenvolve linearmente e em um processo de aperfeiçoamento contínuo, pois, como enfatizou Luria (2006), as demais crianças de seu grupo não se desenvolveram no mesmo tempo em que ela se desenvolveu. Esta questão é extremamente relevante para o autor, o qual afirma que, assim como outras funções psicológicas culturais, a escrita se desenvolve por meio das técnicas usadas e pela substituição de uma técnica por outra.

Tendo em vista a aprendizagem da língua escrita pela criança, cabe destacar que grande parte dos avanços nesse processo se deve ao ensino sistemático, o qual implica ter domínio da língua materna e de conhecimentos imprescindíveis acerca do uso desta forma de linguagem no dia a dia. Para o desenvolvimento da linguagem escrita, a criança precisa adquirir experiências de vida que evidenciem o uso desta forma de linguagem, como manipular objetos que contenham escritas e, sobretudo, realizar estudo sistemático da língua.

Para Luria (2006, p. 188), fica claro que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão.”; portanto, antes mesmo de entender o sentido e a estrutura da escrita a criança já realizou diversas tentativas para apropriar-se desse complexo sistema simbólico.

Por fim, ainda conforme o autor, o professor deverá familiarizar-se com a série de estágios pelos quais passa a criança – uma vez que isso lhe será muito útil – e posteriormente, auxiliá-la em suas necessidades de modo a promover a aprendizagem da linguagem escrita.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é com base na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem – embora, no início, a linguagem seja uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana (LURIA, 2006, p. 197).

Com base na ideia defendida por Luria (2006), concluímos nossa pesquisa reforçando o que pretendíamos em seu início: contribuir para o processo de recuperação da especificidade da alfabetização, reconhecendo sua relação com o processo de letramento – necessário à apropriação efetiva e significativa da linguagem escrita – para assim elevar a qualidade da educação de nosso país. Não obstante, reconhecendo a grandiosidade e importância da temática, cumpre referir que nossa pesquisa é apenas uma parte de todo um corpo teórico-prático a ser elaborado com a discussão em questão.

Objetivamos com nossa pesquisa – **investigar como os documentos oficiais difundidos pelo MEC para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos tratam as contribuições da THC, em especial as da obra de Luria, para a compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança, tendo em vista a organização do ensino e o encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras.**

Em razão disso, para podermos analisar se de fato a THC e especialmente os estudos realizados por Luria têm espaço nos documentos oficiais selecionados, foram necessários muitos estudos/frentes de trabalho – como levantar as contribuições da THC para o processo de alfabetização e letramento, discutir acerca do desenvolvimento humano e da produção da linguagem humana e conhecer algumas políticas públicas para o campo da educação.

Em nossa investigação evidenciamos muitas ações do MEC em prol da divulgação e implantação da expansão do Ensino Fundamental, que passou de oito para nove anos de duração. Destacamos que o referido órgão preocupou-se em orientar sua implementação, não havendo negligência neste aspecto. Aliás, reconhecemos a existência de uma política nacional de alfabetização infantil que, na atualidade, sustenta diferentes programas, tais como o Pró-letramento e o PNAIC.

Em sintonia com a temática, reconhecendo que as políticas públicas precisam encarar a alfabetização das crianças na fase inicial do Ensino Fundamental como algo prioritário, tomaremos o pensamento de Gontijo (2014) quando, ao retratar as condições da educação, insinua que de fato esta etapa do ensino não é retratada como algo essencial, como se lê no excerto abaixo:

[...] o investimento e o estabelecimento da educação e da alfabetização como prioridades efetivas no interior das políticas públicas poderão contribuir para evitar que a escola continue a produzir analfabetos ou indivíduos que não sabem usar os conhecimentos aprendidos para agir criticamente no mundo e responder ativamente às demandas das práticas sociais e profissionais que requerem o uso da leitura e da escrita (GONTIJO, 2014, p. 5).

Neste contexto, é preciso que as políticas públicas para a educação e alfabetização sejam extremamente pensadas e elaboradas para que realmente se obtenha êxito nas ações e se consigam mudanças na aprendizagem das crianças e no sistema educativo. Sobre isto a autora é categórica ao afirmar:

Sem querer fazer previsões pessimistas, mas apoiada na experiência do passado, não posso deixar de pensar a dificuldade de os programas atingirem o objetivo de melhoria da qualidade da alfabetização nas escolas, porque o modelo de ensino-aprendizagem concretizado nos programas não difere significativamente dos adotados no passado (GONTIJO, 2014, p. 130).

Apesar das claras e efetivas orientações para organizar legal e administrativamente a escola, não identificamos o mesmo esforço no aspecto pedagógico dos documentos em análise, ou seja, no que diz respeito às orientações que visam à implementação de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Dizemos isso porque acreditamos que "para que as crianças se beneficiem da alfabetização, é preciso romper dicotomias e reducionismos em termos conceituais e práticos que subjazem aos programas de alfabetização infantil" (GONTIJO, 2014, p. 132).

Assim, a ideia defendida pela autora acima mencionada vem ao encontro de nossa discussão ao longo desta investigação, materializando o que havíamos proposto como hipótese de pesquisa. Verificamos que documentos orientadores da prática pedagógica que se fundamentam em diferentes teorias cujos princípios se opõem e que abordam superficialmente temáticas importantes e trazem

posicionamentos que se contradizem e não os esclarecem, como já referimos no decorrer da pesquisa, acabam por dificultar a compreensão do professor, que, diante da fragmentação do conhecimento necessário para ser um alfabetizador competente, não se sentirá confiante para encaminhar seu trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, trazemos reflexões de Tuleski (2008, p. 65) a respeito da fragmentação das teorias:

Como entender a totalidade quando se pensa a realidade somente por partes, por especificidades, por áreas de conhecimento separadas e sem relação entre si? Daí a tendência, nas interpretações, de priorizar partes das teorias, classificá-las, etiquetá-las e engavetá-las. Aprende-se a pensar de forma fragmentada numa sociedade que dissocia, aliena e isola, mais do que une e relaciona. Tal dificuldade é enfrentada por todos e externaliza a maneira como esta sociedade desenvolve o pensamento individual e coletivamente.

Acreditamos que as principais problemáticas evidenciadas nesta pesquisa pela análise dos documentos já mencionados são expressões da perda da totalidade, do pensar de forma fragmentada, da visão dos fatos por partes, como acima comenta Tuleski (2008), o que torna a ação educativa cada vez mais distante do que realmente objetivamos. Todas essas questões precisam ser esclarecidas para que o professor repense sua prática pedagógica.

Diante desse contexto, para a primeira seção destacamos as principais contribuições da THC, em especial os estudos realizados por Luria para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança. Além disso, trouxemos um breve histórico sobre o nascimento da THC, apontando novas explicações para o processo de desenvolvimento humano.

Nessa mesma seção, à luz desse referencial teórico, discutimos os seguintes itens: a relação entre desenvolvimento humano e desenvolvimento infantil; a produção da linguagem humana e a relação desta com o pensamento; o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, destacando o experimento organizado por Luria (2006); e a encerramos com reflexões acerca da organização do ensino e do encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Diante disso, ressaltamos que o desenvolvimento humano resulta da transformação cultural e da relação que o indivíduo estabelece com o meio social e cultural, e não de ações fragmentadas. Do mesmo modo, afirmamos que a

linguagem escrita, considerada uma técnica complexa, deve ser ensinada de forma adequadamente organizada, intencional e sistematizada, pois assim promoverá transformações relevantes no desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Na segunda seção, por meio de uma análise documental, apresentamos as principais orientações legais, administrativas e pedagógicas para a implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos, considerando o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças presente nos documentos oficiais veiculados pelo MEC.

Verificamos que a discussão a respeito da ampliação do tempo de duração do Ensino Fundamental não é algo novo, já que nos últimos decênios da história da educação brasileira surgiram movimentos que defendem, essa alteração, como comprovam os textos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, 1971 e 1996.

O último desses movimentos foi a Lei n.º 11.274/2006. A fim de orientar a implantação dessa lei alguns documentos foram elaborados pelo MEC para organizar legal, administrativa e pedagogicamente a escola; no entanto, a elaboração destes documentos e sua divulgação não garantiram que a implementação fosse exitosa, já que grande atenção se concentrou no aspecto administrativo, com menor atenção ao pedagógico.

Na última seção buscamos identificar e analisar nos documentos oficiais orientadores da implantação do Ensino Fundamental de nove anos as principais orientações teórico-metodológicas da THC, destacando as oriundas da obra de Luria no que tange ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança. Para isso nos reportamos aos dois documentos de aspecto pedagógico.

Diante do exposto, afirmamos que os documentos analisados apresentam inconsistência teórica. Podemos fazer esta afirmação porque verificamos que neles ora tenta-se aproximar autores que defendem linhas teóricas contrárias, ora defendem-se ideias que, no mesmo documento, são negadas pelos mesmos autores ou por outros, ora apresenta uma leitura reducionista de princípios da THC e, em especial, dos estudos de Luria sobre a apropriação da escrita. Esta situação acaba não permitindo aos seus leitores acesso às importantes contribuições desse autor para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem e da organização de práticas alfabetizadoras.

Compreendemos que mudanças como as que envolvem a ampliação do tempo de duração do Ensino Fundamental, são necessárias; mas pela complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, em especial o da linguagem escrita, essas mudanças precisam ser perfeitamente organizadas para que de fato as crianças delas se beneficiem e aprendam a ler, escrever e utilizar essas habilidades em diferentes situações que a vida lhes impuser. Neste sentido, reafirmamos que uma organização do ensino em que se utilize como apoio um ecletismo de teorias e/ou estas sejam compreendidas de forma superficial torna a tarefa de alfabetizar ainda mais difícil para o professor, que precisa apropriar-se de tais questões e encaminhar diariamente práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Diante das considerações elencadas, vale destacar o que Vigotski (1930, s.p) afirma a respeito da categoria **contradição** para o Materialismo Histórico-Dialético e, conseqüentemente, para a THC:

A mais fundamental e importante contradição em toda esta estrutura social consiste no fato que dentro dela, sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as condições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração.

Tal como defende o Materialismo Histórico-Dialético, acreditamos que da compreensão da contradição pode emergir uma ação docente consciente, em cujo seio evoluam forças que a destruam e criem condições para sua superação. Diante disso esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído para destacar a necessidade de compreendermos as orientações teórico-metodológicas advindas da THC acerca do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança de seis anos de idade.

Uma vez compreendidas essas orientações, o professor passará a considerar a infância como etapa diferente da adolescência e da adulta, e entenderá que o brincar pode estar atrelado às situações de aprendizagem da escrita. Ele compreenderá que a escola tem papel preponderante na aprendizagem das crianças e perceberá que a relação entre professor e aluno é fundamental para que de fato a criança se aproprie do código escrito, uma vez que, enquanto portador desses signos, ele valorizará a cultura e verificará que, promovendo aprendizagem, promoverá também o desenvolvimento.

Por fim, compreendemos a dupla tarefa que temos na condição de pesquisadora e de coordenadora pedagógica, uma vez que sabemos que uma nutre/complementa a outra. Como pesquisadora, temos o dever de continuar as investigações, refletindo acerca da organização do ensino para a aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais de escolarização; como coordenadora pedagógica, temos a responsabilidade de proporcionar aos professores momentos sistemáticos de estudos, de formação continuada, de reflexão, de modo a aprofundarem seus conhecimentos acerca do processo de aprendizagem da linguagem escrita e desvendarem os problemas presentes em documentos elaboradas por instâncias superiores, tais como as aqui apontadas: superficialidade, ecletismo teórico e contradição.

Esperamos, ainda, que a língua escrita possa ser compreendida como um instrumento a interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo, e não apenas como um conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares.

Parafraseando Martins (2014)<sup>12</sup>, lembramos que a linguagem é composta por signos, instrumentos com os quais o psiquismo opera; mas os signos não vivem no ar, não são para respirarmos, são produtos do trabalho humano, isto é, constituem um universo simbólico. Por sua vez, o professor é o portador desse universo simbólico que vai proporcionar ao aluno a aprendizagem desses signos.

Enfim, devemos pensar a alfabetização de nossas crianças como um direito conquistado pela humanidade, como uma “dívida pública” – nas palavras de Gontijo (2014) – a acertar com elas, para as quais, mesmo estando matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos (e até mesmo na Educação Infantil), a leitura e a escrita ainda são apresentadas de forma mecânica e descontextualizada das ações humanas.

---

<sup>12</sup> MARTINS, L. M. **Mediação de signos e o processo de apropriação conceitual**. Maringá: UEM, 2014 (Comunicação oral).

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 169-179.

AZENHA, M. G. **Imagens e Letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de Nove Anos - 1º Relatório**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de Nove Anos - 2º Relatório**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2 ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRITTO, L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: MASAGÃO, V. (org). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-68.

CZYZEWSKI, A. **A organização dos espaços educativos no processo de ampliação do ensino fundamental**. 2012. 56 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FABRIL, F. R. **Jean Piaget na Pedagogia: um estudo das fontes referenciadas na Psicologia da Educação**. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p.123-148.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GONTIJO, C. M. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. São Paulo: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-96.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XXn** 2014. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 69-83.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Editorial Progreso, Moscú, 1987. p. 57-70.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 59-83.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001b. p. 119-142.

LUCAS, M. A. O. F. **Conteúdos escolares**: um debate histórico sobre temas transversais. Maringá: EDUEM, 2007.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991. p. 121-141.

\_\_\_\_\_. A criança e seu comportamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-235.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARX, K. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**, 1859. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 109-135.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Vozes, 2005. p. 7-21.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1998.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SÉRKEZ, A. B.; MARTINS, S. M. B. **Trabalhando com a palavra viva**: sistematização da língua portuguesa através do texto. Curitiba: Renascer, 1996.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: REUNIÃO DA ANPED, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26., 2003. Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. p.1-13.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

TULESKI, S. C. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria**: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. 2007. 363 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Araraquara, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilson Dória, 1930.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infancia (ensayo psicológico)**. México: Ed. Hispanicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. El desarrollo del lenguaje escrito. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

\_\_\_\_\_. O homem primitivo e seu comportamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 93-149.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2000b.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 71, v. 21, p. 1-24, jul. 2000c.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VIGOTSKII . Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.