



salto
para o futuro



Anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano XIX – Nº 12 – Setembro/2009

SUMÁRIO

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aos professores e professoras..... 3

Rosa Helena Mendonça

Apresentação da série *Anos iniciais do Ensino Fundamental: A construção de uma prática educativa de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental*..... 5

Francisca Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro

Texto 1 – Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006.....10

Maria Malta Campos

Texto 2 – Alfabetização e Letramento17

Sara Mourão Monteiro e Mônica Correia Baptista

Texto 3 – Políticas e práticas escolares 36

Patrícia Corsino

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aos professores e professoras,

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

(Cecília Meireles)

Tempo de brincadeira ou tempo de estudo? Ou isto ou aquilo? O que Cecília Meireles nos revela, em seus versos que atravessam gerações sem perder a atualidade e o encantamento? Muitas coisas, em poucas palavras. Afinal, não seria essa uma das possibilidades dos textos e ainda, de forma mais radical, dos poemas?

Uma das revelações da poesia é que as escolhas não precisam ser necessariamente entre isto ou aquilo, e que buscar entender as coisas do mundo faz parte da curiosidade humana, em especial na infância. E a escola é um desses espaços que ajudam a entender como as coisas funcionam, porque são de tal ou qual jeito. Na sala de aula, os professores e as professoras ensinam muitas coisas, e também se aprende com os colegas, com as experiências, com as histórias, com os livros, com suas belas ilustrações e com

as palavras, que são um convite para desvendar o mundo da escrita.

No universo da cultura letrada, as crianças, cada vez mais cedo, entram em contato com os textos, em diferentes contextos sociais, e são desafiadas a interagir com eles em sua diversidade. A escola é o lugar, por natureza, em que a aprendizagem da leitura e da escrita é sistematizada, nas práticas de alfabetização e letramento, processos indissociáveis que devem, no entanto ser entendidos na sua singularidade e complementaridade. Isto e aquilo, como podemos depreender do poema! E, ainda, o poema reforça a nossa lembrança de como as dimensões do brincar e do aprender estão irremediavelmente relacionadas, em especial na infância.

Nesse contexto, pensar sobre a importância da inclusão das crianças de seis anos nos

sistemas de ensino, com a conseqüente ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, é urgente e significativo.

Com esse objetivo, a TV Escola apresenta, no programa Salto para o Futuro, a série *Anos iniciais do Ensino Fundamental*, com a consultoria de Francisca Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro, pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação

da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/FAE/UFMG). Esperamos que os textos desta publicação eletrônica e os programas da série contribuam para a reflexão de professores e professoras sobre a importância de se refletir sobre as práticas curriculares voltadas para a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Rosa Helena Mendonça¹

1 Supervisora pedagógica do programa Salto para o Futuro.

APRESENTAÇÃO

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA DE QUALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS DE DURAÇÃO

Francisca Maciel¹

Mônica Correia Baptista²

Sara Mourão Monteiro³

Conforme a Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, o próximo ano, 2010, marcará a entrada definitiva das crianças de seis anos de idade em todas as redes educacionais do País. A inclusão dessas crianças concretiza o preceito legal de ampliar de oito para nove anos o Ensino Fundamental, único nível de ensino de matrícula obrigatória no País. Ao ter sua duração ampliada, o Ensino Fundamental passará a acolher, principalmente, uma parcela da população brasileira que não encontrava vagas na rede pública de educação infantil e que não podia arcar com o custo de uma educação privada.

Ainda que se considere a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou

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

A concretização dessa prática comprometida com o direito ao pleno desenvolvimento humano implica um conjunto de desafios a serem superados tanto do ponto de vista das próprias crianças quanto daqueles responsáveis pela sua efetivação: professores e demais profissionais da educação, gestores dos sistemas e das escolas, pesquisadores. Tais desafios vão desde a adequação de espaços físicos, garantia de materialidade

5

1 Doutora em Educação pela UFMG (2001); Pós-doutorado em Educação pela PUC-SP (2006). Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Consultora da série.

2 Professora da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG. Consultora da série.

3 Professora da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG. Consultora da série.

adequada, adaptação dos instrumentos de registro, das normatizações; mas, sobretudo se relacionam à perspectiva pedagógica.

Antes da análise e reflexão acerca dos diferentes aspectos presentes em cada um desses desafios, é importante ressaltar que todos eles são tributários da concepção de criança a partir da qual se constroem os pilares da ação educativa. Uma prática educativa de qualidade exige, portanto, que se considere a criança como eixo do processo e considere as diferentes dimensões de sua formação. Requer, portanto, que se leve em conta a concepção de infância que se encontra subjacente às práticas e ações educativas.

Atualmente, a partir da contribuição de diferentes áreas do conhecimento humano, tem-se construído um consenso em torno da ideia de que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma “pré” etapa da fase adulta, passando 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.

Esse reconhecimento da especificidade da infância possibilitou avanços desde a perspectiva do desenvolvimento infantil, ou seja, de como as crianças compreendem o mundo e buscam dele se apropriar. Nessa perspectiva e durante um longo período, as investigações psicológicas se ocuparam em descrever e compreender os aspectos que caracterizavam e tornavam específica essa etapa de vida, enfatizando a gênese das funções psíquicas e considerando os processos vividos na infância como condição estruturante da vida mental do adulto. Piaget, como um dos eminentes teóricos da psicogênese, afirmava que suas investigações, ao analisarem os comportamentos infantis, tinham como objetivo principal investigar não a compreensão do conhecimento no seu estado final, mas sim, na sua gênese e no seu processo de construção.

Assim como Piaget, Vygotsky também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estados universais receberam maior destaque, para o segundo a interação entre as condições sociais na transformação e os substratos do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento humano. As interações sociais, para Vygotsky, ocupam a centralidade do processo de desenvolvimento do sujeito e são percebidas como constitutivas da sua identidade. Para esse teórico,

o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais do indivíduo com o meio, mediadas por outros indivíduos, num processo histórico. Ou seja, é imerso na trama das relações sociais que o indivíduo vai se constituindo, através da carga de valores, conceitos, preconceitos e teorias constantemente reelaborados e internalizados.

Entretanto, o fato de reconhecermos a infância como uma construção social, o que nos possibilitou conhecer melhor as crianças e suas formas de interagir com o mundo, não pode significar a compreensão da infância como um universo isolado, como se adultos e crianças não compartissem práticas culturais comuns. As crianças, como atores sociais de pleno direito, participam efetivamente do contexto social no qual estão inseridas e interagem com os signos e símbolos construídos socialmente, assim como constroem novos signos e símbolos a partir dessa interação:

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado – muito pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável - tampouco está distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vácuo social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão senti-

do ao que fazem (PINTO & SARMENTO, 1997, p. 22).

O que importa destacar é que o reconhecimento da especificidade da infância, como esperamos ter assinalado, não pode significar seu isolamento diante dos demais grupos sociais. Se o estatuto de ator social é conferido aos seres humanos tendo em conta sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido a suas ações, então, reconhecer a infância como uma construção social da qual participam as crianças como atores sociais de pleno direito implica considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e crenças em sistemas organizados. É na inter-relação com as outras culturas que a cultura infantil se constitui como tal. Nesse sentido, se pode afirmar que as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de atribuir distintos significados a partir dessa interação.

Por tudo que argumentamos até aqui, gostaríamos de salientar que nove anos de escolaridade obrigatória devem significar a ampliação do direito à educação não apenas quantitativamente – mais crianças na escola e mais anos de escolarização para cada uma delas – mas, sobretudo, qualitativamente – mais crianças, por mais tempo, em uma escola de qualidade. Uma escola que respeite as crianças e que lhes assegure o tempo da infância.

A discussão sobre as práticas educativas a serem desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos de duração deve, pois, responder ao desafio de assegurar uma educação de qualidade para nos-

sas crianças. Nesta série do Programa Salto para o Futuro, denominada *Anos iniciais do Ensino Fundamental*, pretendemos debater aspectos fundamentais para o cumprimento desse direito.

TEXTOS DA SÉRIE: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL⁴

A série *Anos iniciais do Ensino Fundamental*, que será veiculada no programa Salto para o Futuro/TV Escola de 21 a 25 de setembro de 2009, tem como proposta discutir as práticas educativas a serem desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Em 2010, todas as redes educacionais do País devem cumprir a Lei n. 11.274, que determina a inclusão das

crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando de oito para nove anos esta etapa da escolaridade, que é obrigatória. A série visa destacar que a ampliação do direito à educação não deve ser feita apenas quantitativamente mas, sobretudo, qualitativamente – mais crianças, por mais tempo, em uma escola de qualidade, que respeite as crianças e lhes assegure o tempo da infância.

8

TEXTO 1: ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS DA LEI N. 11.274/2006

No primeiro texto, são abordados os motivos que levaram à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, significando a inclusão das crianças de seis anos. Para responder a essa questão é importante conhecermos o panorama e o contexto político e social que possibilitaram a elaboração dessa diretriz da política educacional. Ainda no primeiro texto, pretende-se apresentar

informações sobre a situação em nível nacional: como os municípios e estados se encontram frente à determinação legal de implementar, até 2010, a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental; quais as expectativas de gestores, professores e pesquisadores da área, quais os desafios do ponto de vista gerencial para se assegurar esse pressuposto legal.

TEXTO 2 : ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No segundo texto, são discutidos aspectos relacionados à garantia do acesso ao conhecimen-

to formal às crianças de seis a dez anos. No primeiro deles, tendo em vista a importância

4 Estes textos são complementares à série *Anos iniciais do Ensino Fundamental*, que será veiculada no programa Salto para o Futuro/TV Escola de 21 a 25 de setembro de 2009.

atribuída à apropriação da escrita pelas crianças e, sobretudo, a polêmica em torno da idade apropriada para iniciar-se esta aprendizagem,

serão problematizados aspectos relacionados ao aprendizado da leitura e da escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental.

TEXTO 3: A ABORDAGEM DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

No terceiro texto, são retomadas as questões abordadas no segundo texto e também são debatidos temas relacionados às áreas do conhecimento humano e às diferentes dimensões presentes na formação humana. O que deve ser ensinado nos primeiros anos de Ensino Fundamental? Como assegurar o pleno desenvolvimento das crianças? Que áreas do conhecimentos devem ser priorizadas e como assegurar que as crianças desenvolvam as diferentes linguagens?

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para o quarto programa, com entrevistas que refletem sobre esta temática (Outros olhares sobre *Anos iniciais do Ensino Fundamental*) e para as discussões do quinto e último programa da série (*Anos iniciais do Ensino Fundamental em debate*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In: COLL, C; PALACIOS, J. MARCHESI, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279p.

COLE, M. & SCRIBNER, S. Introdução. In: Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

GOUVEIA, M. A cultura da infância, a infância na cultura. *Infância na ciranda da educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 37-41, fev. 2000.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento*. Um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370p.

PINTO, M. & SARMENTO, J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga. CESC/Universidade do Minho, 1997.

VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2000.

TEXTO 1

ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS DA LEI N. 11.274/2006

POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE RESPEITE OS DIREITOS DA CRIANÇA À APRENDIZAGEM

Maria Malta Campos¹

Hoje a escola básica brasileira encontra-se em uma nova etapa. Depois de passados 21 anos da promulgação da Constituição Federal, e 13 anos da aprovação da LDB, vivemos um momento em que se apresentam novos desafios aos educadores, mas, por outro lado, ainda não foi possível superar muitos dos velhos problemas que sempre afligiram a educação no país.

As mudanças mais recentes – como a expansão da Educação Infantil, a inclusão das crianças de seis anos na escola obrigatória e a extensão do Ensino Fundamental para nove anos – somam-se a desafios não superados, heranças de tempos passados: as taxas de repetência mais altas da América Latina; as alfabetizações mal sucedidas de alunos com acesso à escola, mas sem acesso à aprendizagem; a falta de integração entre a pré-escola e as primeiras séries; a formação inadequada dos professores; as condições desiguais de funcionamento das escolas públicas, entre muitas outras.

As estatísticas do Ministério da Educação de 2007 mostram que existem, no Brasil, seis milhões e meio de crianças matriculadas na Educação Infantil, sendo um milhão e meio na creche e cerca de cinco milhões na pré-escola. Em comparação, nas primeiras séries do Ensino Fundamental estão matriculados cerca de 18 milhões de alunos em todo o país. Esses números mostram aspectos importantes de nossa realidade: primeiro, as matrículas na Educação Infantil já representam mais de um terço daquelas no primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, constituem um contingente importante de crianças que iniciam sua escolaridade e sua experiência como educandos muito antes de chegarem à primeira série; segundo, ainda existe um conjunto de alunos que não tem acesso à Educação Infantil, especialmente nas camadas mais pobres da população, entre a população negra e na zona rural, como indicam outras fontes de dados.

10

¹ Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, presidente da diretoria colegiada da ONG - Ação Educativa e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

Durante muito tempo, lamentou-se, no país, a grande proporção de crianças da escola pública que nunca havia frequentado a pré-escola. Pois bem, essa realidade mudou. Porém, será que essa expansão da Educação Infantil significou melhores condições de aprendizagem para as crianças que ingressam na primeira série? Mais ainda: será que os professores da escola pública aprenderam a considerar as aprendizagens prévias de seus alunos de primeira série como ponto de partida para seu trabalho no início do Ensino Fundamental?

1. A necessidade de integração entre os currículos da Educação Infantil e das primeiras séries

Até recentemente, as propostas curriculares da educação infantil e das primeiras séries foram pensadas e propostas de forma independente. Existem poucas experiências no país de integração curricular entre essas duas etapas da educação básica. Por que seria importante avançar nessa direção?

Sabemos que os primeiros anos de vida são muito importantes do ponto de vista da aprendizagem e da socialização das crianças pequenas. O desenvolvimento da linguagem oral, o amadurecimento motor amplo e fino, as interações entre pares e entre crianças e adultos, a noção de identidade, o reconhecimento do próprio corpo, o conhecimento do mundo, a descoberta das múltiplas formas

de brincar são alguns entre muitos aspectos dessa etapa rica em possibilidades que as crianças vivem em seus primeiros anos.

À medida que se aproxima dos seis anos de idade, a enorme curiosidade e vontade de aprender da criança comporta uma programação mais dirigida às diversas áreas do conhecimento, sem que isso signifique uma escolarização precoce nos moldes tradicionais. O letramento e as primeiras noções de alfabetização, a iniciação matemática, os conhecimentos sobre o mundo natural e o mundo da cultura, a criatividade artística, as atividades físicas e lúdicas em espaços amplos, o trabalho em grupo são importantes para ampliar as possibilidades de desenvolvimento e expressão infantis. Assim, deveriam ser organizadas as atividades e rotinas da Educação Infantil, em uma concepção de respeito ao direito à aprendizagem da criança pequena.

Nesse processo, a criança pré-escolar aprende a ser aluno e a ser cidadã; não há motivos para que sua passagem para a primeira série signifique um rompimento brusco de um processo vivido intensamente por ela nos anos em que frequentou a Educação Infantil.

Seria desejável que essa transição ocorresse de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças, incorporando novas metas, sem que para isso seja preciso desconsiderar formas de trabalho pedagógico apropriadas para cada faixa etária. Uma

criança de cinco, seis, sete anos de idade é a mesma, seja em uma etapa educacional, seja em outra. Os conteúdos e métodos de ensino devem estar ajustados às suas características e potencialidades, seja em que escola ela estiver sendo educada. Quanto mais harmoniosa for essa passagem, mais condições a criança terá de manter seu interesse em aprender.

No entanto, muitas vezes o acolhimento dos egressos da Educação Infantil não leva em consideração essas experiências educativas anteriores. A escola de Ensino Fundamental não só costuma tratar todos os novos alunos da mesma forma – tenham eles ou não já sido alunos nos anos anteriores – como também parece que faz questão de reforçar as rupturas entre as duas etapas iniciais da educação básica: sinaliza-se claramente que acabou o direito à brincadeira, que a obrigação leva a melhor sobre a motivação, que a aprendizagem é imposta e não construída, que todos devem seguir no mesmo ritmo, independentemente de suas diferenças individuais, culturais ou de nível de conhecimento.

Por sua vez, as instituições de Educação Infantil não gostam de preparar suas crianças para o Ensino Fundamental. Esse futuro é muitas vezes tratado como um castigo, como um destino não desejado, levando os educadores a uma atitude de

enclausuramento, com base em uma concepção pedagógica idealizada como algo totalmente à parte do restante da educação básica. Em diversos contextos, essa postura é encontrada mais no discurso dos adultos do que nas práticas cotidianas, que pouco mudaram desde sua origem predominantemente assistencial e custodial.

É preciso superar essas distorções, tanto na Educação Infantil, como no início do Ensino Fundamental, em direção a uma concepção mais integrada de educação básica.

2. Colocando a alfabetização em perspectiva²

A sociedade brasileira sempre teve dificuldades em democratizar o acesso à leitura e à escrita. A simples menção à alfabetização provoca tensões, sobressaltos, ansiedades, tanto em profissionais como nas famílias. A memória das gerações passadas, privadas desse conhecimento, parece que está presenciando a chegada das novas levas de alunos, como que prenunciando seu possível fracasso escolar.

A experiência truncada de escolaridade da maioria dos brasileiros atesta que é muito difícil lidar com essa herança. As práticas

2 Este item baseia-se em artigo da mesma autora publicado na Revista do CEALE- UFMG.

adotadas na maioria das pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental ainda se encontram defasadas em relação ao saber acumulado sobre os processos de aprendizagem, de letramento e de alfabetização.

No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas forçam uma alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares. No caso das creches, que atendem a crianças de 0 a 3 anos, observa-se a ausência de uma preocupação em desenvolver a linguagem oral e a falta de contato com livros de literatura infantil apropriados a essa faixa etária, entre outros materiais.

Nas primeiras séries, a situação se inverte ou se acentua: a pressão para a alfabetização em um ano, o lugar quase exclusivo que as atividades de alfabetização ocupam no currículo, o efeito indutor dos sistemas de avaliação externos à escola, tudo isso cria uma pressão muito grande tanto nos professores, como nos alunos e suas famílias. Não parece que esse seja o melhor caminho, quando se leva em conta os resultados ne-

gativos constatados nessas mesmas avaliações.

Nas palavras de Emília Ferreiro: “Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se ensinar a ler e escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: *não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda*” (p.38).

Ao propor diferentes formas de proporcionar às crianças uma aproximação e uma maior familiaridade com a escrita e a leitura, desde a pré-escola e também nas primeiras séries, a autora mostra como converter a alfabetização em “uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la” (p. 47).

Já vivemos hoje em uma situação em que a maioria dos alunos permanecerá muitos

anos na escola. Existem diversas coisas para aprender na escola que não dependem estritamente da alfabetização; por outro lado, várias experiências mostram que a curiosidade e o gosto por aprender e por se expressar facilitam também o domínio da leitura e da escrita. É preciso, sem deixar de reconhecer a importância da alfabetização, colocá-la em perspectiva, no campo mais amplo da cultura e do conhecimento em geral.

3. Os diferentes modelos de relacionamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

O autor britânico Peter Moss classifica as relações que se estabelecem entre esses dois níveis educacionais em quatro tipos:

a. Preparando a criança para a escola

Nesse modelo, a escola obrigatória é claramente o parceiro dominante e o papel da Educação Infantil é preparar a criança para que esteja pronta a atender os requisitos exigidos pelo ensino fundamental. A palavra chave é “prontidão”, entendida como o ajustamento da criança às exigências do sistema escolar. O autor utiliza a expressão “colonização” da Educação Infantil pela escola obrigatória, ao se referir a esse processo.

b. Impasse

Esse segundo tipo de relacionamento des-

creve aquela situação em que as duas instituições se fecham uma para a outra, recusam-se a dialogar e mantêm uma atitude de franca desconfiança e hostilidade uma em relação à outra. Na realidade, ao definir sua identidade, cada uma delas se reporta à negação da imagem que faz da outra, definindo-se em oposição às características que acredita estejam presentes nas práticas educativas da outra etapa.

c. Preparando a escola para a criança

Nesse modelo, já experimentado em países como a Noruega e a Suécia, procura-se adotar, nos primeiros anos da escola elementar, práticas utilizadas na educação infantil que funcionam bem com crianças daquela faixa etária, adaptando a escola à criança e não somente ajustando a criança à escola. Para isso, criam-se condições para que os professores dos dois sistemas trabalhem juntos, de forma a evitar uma brusca mudança para as crianças mais jovens que agora chegam à primeira série.

d. A visão de um lugar de encontro

Essa é a proposta do autor, que parte da constatação de que as duas instituições tiveram histórias muito diferentes e guardam tradições pedagógicas também diversas. Reconhecendo essas distintas bagagens, seria preciso iniciar um trabalho colaborativo que pudesse construir novas formas de relação e

práticas educativas integradas para garantir uma passagem menos brusca de um nível a outro. Para isso, Moss indica que seria preciso construir uma cultura comum, a partir de uma visão compartilhada de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação.

4. Como chegar lá?

Baseando-se em seu conhecimento das experiências de diversos países, pois hoje a antecipação da idade de ingresso à escola é um fenômeno comum a muitas regiões do mundo, Peter Moss traz alguns exemplos de iniciativas que podem contribuir para a construção de um sistema educacional mais orgânico e menos hostil aos novos alunos.

Segundo ele, nos exemplos mais bem sucedidos, nota-se a importância atribuída aos aspectos de “cuidado”, ao lado dos aspectos exclusivamente pedagógicos. Cuidado, nesse contexto, refere-se a uma postura de respeito às necessidades integrais da criança, o que inclui questões como conforto, alimentação, socialização e descanso, mas também atenção às suas necessidades emocionais e características individuais, assim como respeito à sua identidade racial, cultural e de gênero. Para outros autores por ele citados, o cuidado é uma ética e como tal deve ser parte integral da educação, independente do nível de ensino, pois crianças maiores, adolescentes e jovens também precisam ser

cuidados, nesse sentido que extrapola apenas os cuidados físicos.

Ao contrário do que muitos acreditam, a inclusão dessa dimensão de cuidado não anula a importância da aprendizagem, mas indica que o direito ao conhecimento caminha junto ao direito da criança ao reconhecimento como pessoa que se desenvolve enquanto ser integrado e não apenas como uma cabeça que recebe informações.

Nessa perspectiva, é possível visualizar diversas linhas de ação: um trabalho mais próximo às famílias, momentos de encontro entre equipes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, possibilidades de as crianças visitarem as escolas para onde irão no ano seguinte, oportunidades para os professores de primeira série conhecerem as pré-escolas de onde chegam as crianças, adequação dos espaços internos e externos da escola, revisão de rotinas e horários, previsão de um período de adaptação dos alunos que não tiveram acesso à Educação Infantil quando de seu ingresso na primeira série, oportunidades de formação em serviço com a presença de profissionais das duas etapas da educação, apoio e orientação das secretarias a essas iniciativas, entre muitas outras.

Afinal, a criança que chega agora com seis anos na escola fundamental é a mesma que até há pouco estava na pré-escola ou ainda não tinha sido escolarizada. Suas necessi-

dades e sua fase de desenvolvimento são as mesmas. Assim como aquela que acabou de completar sete anos não deixa de ser criança por isso. O direito à aprendizagem, na primeira e na segunda etapa da educação básica, depende do respeito ao direito de ser criança; não são requisitos incompatíveis, mas complementares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2008. (15a ed.)

MOSS, Peter. What future for the relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? *Research in Comparative & International Education*, vol. 3, n. 3, 2008. www.worldwords.co.uk/RCIE

TEXTO 2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM CLASSES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sara Mourão Monteiro¹

Mônica Correia Baptista²

Como único nível de ensino de matrícula obrigatória no País, o Ensino Fundamental, ao ter ampliada sua duração de oito para nove anos, trouxe para essa etapa da educação básica um novo contingente de crianças. Ainda que algumas das crianças de seis anos frequentassem instituições pré-escolares, a incorporação desse segmento no Ensino Fundamental impõe novos desafios, sobretudo pedagógicos, para a área educacional. É preciso pensar numa prática educativa que considere a criança como eixo do processo e leve em conta as diferentes dimensões de sua formação.

Neste texto, sem ignorarmos a relevância das demais dimensões, discutiremos uma delas, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor de novos conhecimentos, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita.

Uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento da linguagem escrita não se restringe à elaboração de atividades e situações de aprendizagem dirigidas aos alunos. Além disso, é preciso superar a fragmentação dessas atividades de ensino no contexto educativo. 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.

Para mobilizar os processos de aprendizagem das crianças de modo a ajudá-las no desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre esse objeto de estudo,

1 Professora da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG. Consultora da série.

2 Professora da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG. Consultora da série.

as propostas de atividades e as estratégias metodológicas precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – as chamadas Situações de Aprendizagem. Organizar esses ciclos de Situações de Aprendizagem fica mais fácil quando as professoras³ têm em mente uma proposta de ensino na qual possam buscar referências metodológicas para projetar seus trabalhos junto às crianças.

Vale ressaltar, ainda, que, para uma proposta de ensino se tornar um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e reconstruída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento. Dessa forma, a avaliação e o planejamento são fatores determinantes para a consolidação desta prática.

A avaliação diagnóstica é um procedimento de ensino a ser adotado com o objetivo de se estabelecerem relações entre a proposta de ensino, o perfil pedagógico da turma e as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno. O planejamento pedagógico,

por sua vez, 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.

Uma prática de ensino consistente tem em sua conformação esse conjunto de elementos bem definidos e pressupõe uma construção singular de cada professora com seu grupo de alunos, ao mesmo tempo em que requer um trabalho coletivo envolvendo todo o corpo docente e os demais profissionais na sua elaboração. Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções. Em outras palavras, somente uma prática pedagógica autônoma garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação comprometida com a qualidade referenciada socialmente.

O LETRAMENTO

Tendo em vista algumas modificações culturais, econômicas e sociais que se processaram nas sociedades contemporâneas, observamos, sobretudo a partir de meados do século XX, uma mudança daquilo que, durante um bom tempo, consideramos como sendo alfabetização. Se até o início do sé-

3 Neste texto, em lugar do masculino genérico, usaremos o feminino para designar as professoras por representarem a maioria das profissionais que atuam neste nível de ensino.

culo XX bastava que o sujeito assinasse o próprio nome para ser considerado alfabetizado, com o passar do tempo, esta denominação careceu de maiores especificações. Ler e escrever um bilhete simples também não era suficiente para designar os diferentes graus de apreensão da linguagem escrita. A insuficiência de conceitos e expressões capazes de retratar a situação da população em relação à apropriação da linguagem escrita, bem como de designar os diferentes aspectos que englobam esse fenômeno, levou alguns estudiosos a empregarem o termo “letramento”, inspirados na palavra inglesa “literacy”, como forma de designar o

estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita.

Os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem da escrita. De um lado, as capacidades de ler e escrever propriamente ditas, e, de outro, a apropriação efetiva da língua escrita: “[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 1998, p.39).

Em síntese

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.

As formas como as pessoas se apropriam da escrita no contexto social podem ser reconhe-

cidas em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se

4 Eventos de letramento são situações nas quais o uso da língua escrita se mostra determinante para a realização de algumas tarefas.

um instrumento fundamental para as suas interações e inserção no mundo. A condição letrada parece ser resultado de um conjunto de fatores que se articulam entre si: o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. Esses são alguns dos elementos presentes na formação do perfil letrado dos diferentes grupos sociais e culturais que compõem uma sociedade.

Evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento⁴ e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. Mas a importância da escola se acentua, sobretudo, para aquelas crianças cujo acesso a materiais escritos é restrito. A escola, para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que permitam usufruir a cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos.

A formação de novos usuários da língua

escrita se faz por meio de um longo caminho que exige prática constante e um olhar atento dos formadores para os interesses, as curiosidades, os materiais de acesso, os hábitos e os modos de viver das crianças. À medida que se avança nesse processo de formação, conquista-se familiaridade e altera-se a forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Pensar em uma proposta pedagógica capaz de assegurar ao aprendiz a tecnologia da escrita e, ao mesmo tempo, a apropriação desse sistema, impõe-nos algumas questões: Que tipo de leitores e escritores se quer formar por meio da ação pedagógica na escola? Como despertar o interesse das crianças pequenas para a leitura e a escrita? Como garantir que a criança se torne capaz de relacionar símbolos gráficos a sons e vice-versa e, ao mesmo tempo, desenvolver capacidades e habilidades que lhe permitam fazer uso da linguagem escrita nas diferentes formas como ela se apresenta na sociedade? Como assegurar às crianças a aquisição de capacidades e habilidades que lhes possibilitem compreender e produzir diferentes tipos de texto, de acordo com suas características?

ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Sabemos que as crianças são muito curiosas e se envolvem com entusiasmo em situações que as desafiam a explorar os mais

diferentes tipos de material de leitura; a manusear livros, jornais e revistas; a ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e de escrever ou mesmo a criar e participar de jogos e brincadeiras nas quais a leitura e a escrita são objetos centrais. Todas essas são maneiras de aproximar as crianças da cultura letrada.

Entretanto, além desse contato com o material escrito, as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o “para que” e “como” as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam sempre interagir com esse objeto do conhecimento.

Mas o que ler e escrever para e com as crianças? A leitura de livros de literatura em voz alta pelos professores pode ser um desses momentos em que se pratica a leitura com a participação dos alunos. A cada livro lido pela professora, as crianças vão incorporando novas referências sobre como se configuram os livros de literatura (localização do título, do nome do autor, da editora, etc.) A leitura em voz alta desperta o desejo e a curiosidade das crianças. Quando elas gostam da história que foi lida em sala de aula, acabam buscando os livros em momentos livres de leitura. Portan-

to, a leitura em voz alta para as crianças pode despertar o desejo de ser leitor. Vale ressaltar a importância de se lerem outros materiais de leitura e buscar apresentar às crianças variados gêneros textuais.

Também é importante levar para a sala de aula as experiências de leitura que as professoras têm como adultos. Trazer materiais que estão sendo lidos ou escritos pelos profissionais da escola e relatar para as crianças como são produzidos os textos e como se caracterizam os momentos de leitura na escola e em outros lugares são atitudes que podem aguçar o interesse das crianças para as práticas de leitura e escrita.

Além disso, vale ressaltar a importância das práticas de leitura e escrita que se concretizam nos momentos em que a escrita torna-se mediadora das experiências escolares, ampliando as relações e/ou regulando os comportamentos das crianças e dos adultos no interior da escola. Estamos nos referindo aos eventos de letramento que ocorrem quando os professores levam livros de literatura, jornais, artigos, etc. como recursos de estudo de algum projeto de trabalho das crianças ou quando elas são levadas a registrar suas aprendizagens e alguns fatos da aula em um portfólio ou diário de bordo, por exemplo. É preciso, ainda, criar espaços apropriados e prever tempos na rotina escolar para que as crianças tenham contato com os materiais de leitura.

As crianças podem escolher um artigo ou uma reportagem de revista ou um livro sobre determinado tema, por exemplo, e a professora ler em voz alta para elas. Assim, podem decidir se o que está sendo lido é ou não interessante e útil para elas, e terão oportunidade de aprender modos de leitura que estão relacionados a determinados gêneros. Na escrita de texto, as situações em que as crianças são estimuladas a interagir com as demais turmas e outros profissionais da escola, ou ainda, a escrita de registros sobre fatos e atividades que compõem um ciclo de estudos com a mediação da professora, por exemplo, tornam-se oportunidades para o esclarecimento sobre as condições de produção (para quem estamos escrevendo, com qual intenção, por meio de que gênero, etc.).

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS, FRASES E TEXTOS EM SALA DE AULA

Paralelamente ao processo de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, as crianças desenvolverão alguns mecanismos da leitura e da escrita de palavras. Apesar de muitas delas aprenderem esses mecanismos com relativa facilidade, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de palavras leva tempo e requer treino por parte das crianças. Para isso, um conjunto de atividades de leitura e

escrita de palavras e frases deve fazer parte do planejamento pedagógico dos professores desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Simultaneamente, as crianças terão ainda que desenvolver a capacidade de ler e interpretar textos com autonomia. As habilidades de leitura e produção de textos envolvem o conhecimento de elementos que compõem os textos escritos, os seus estilos, a identificação do autor, da finalidade e do contexto de circulação do texto. Esses conhecimentos são construídos na prática cotidiana de leitura e escrita. É preciso prática e orientação adequada para desenvolver uma postura de leitor crítico.

Nos contextos sociais em que os adultos fazem uso da língua escrita em suas ações cotidianas, desde muito cedo as crianças começam a lidar com textos escritos por meio da observação e do acompanhamento dessas situações de prática de leitura e escrita. Elas começam, mesmo antes de terem domínio do sistema de escrita, a conhecer as especificidades dos gêneros textuais, apreendendo não apenas o sentido das atividades de leitura e escrita, mas também a maneira como os textos devem ser interpretados.

Como vimos na dimensão “O letramento”, as práticas de leitura e escrita em sala de aula se concretizam de diferentes maneiras, dentre as quais, naquelas situações em que os professores preparam um texto para ser lido e discutido com as crianças, ou seja,

quando o texto se torna objeto de análise e conhecimento. Por meio de Situações de Aprendizagem que tomam o texto como objeto de ensino, as crianças devem ter oportunidade de compartilhar com os professores suas estratégias, seus conhecimentos, suas habilidades de leitura e escrita.

Essa abordagem começa pela seleção dos textos que farão parte do repertório do trabalho analítico. É preciso ter cuidado com o vocabulário e a extensão dos textos trabalhados em sala de aula. As professoras devem realizar um reconhecimento das habilidades já desenvolvidas por seus alunos por meio de uma avaliação diagnóstica para traçar as metas de aprendizagem para a turma. Cabe assinalar 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. Qualquer que seja a estratégia adotada, a professora pode propor às crianças que:

- Reescrevam o texto com palavras mais simples para expressar seu conteúdo;
- Marquem partes dos textos lidos de acordo com a informação requerida ou com o objetivo da leitura;
- Grifem palavras de acordo com o que se quer ressaltar;
- Façam resumos do que está escrito;
- Façam anotações sobre o texto;
- Realizem leituras individuais ou em duplas (um aluno que já se apropriou do funcionamento do sistema de escrita pode ler para outro que ainda não o faz);
- Realizem leituras teatralizadas de textos ou de trechos de textos;
- Realizem leituras com pausas planejadas e contextualizadas, com perguntas que orientem a interpretação das crianças;
- Realizem leituras seguidas de conversas orientadas por questões previamente planejadas pela professora;
- Produzam textos em pequenos grupos ou em duplas (também se podem agrupar as crianças de forma que aquelas que já são capazes de ler e escrever se façam de escribas do grupo);
- Produzam textos com apoio de roteiros definidos pelo coletivo.

Há, ainda, as atividades que ampliam o trabalho com o conteúdo dos textos. Aqueles trabalhos que são planejados como ampliação do momento de leitura e de escrita. Em geral, essas atividades envolvem, dentre muitas possibilidades de trabalho, a produção e a apresentação de peças teatrais, pesquisas e estudos de aprofundamento, leitura de livros ou de outros textos sobre o mesmo assunto.

À medida que se vai trabalhando os textos com as crianças, é possível observar como elas passam a considerar as orientações da professora no momento em que entram em contato com novos textos. Por exemplo, quando vivenciam situações de aprendizagem em que a professora destaca certos elementos textuais, estando diante de um novo livro, a criança busca identificar os mesmos elementos, como, por exemplo, o sumário do livro, seu autor, seu título. Elas passam a demonstrar comportamentos e habilidades de leitores e escritores, mesmo quando ainda não dominam o sistema de escrita.

Para as crianças de seis anos, a mediação dos professores é muito necessária. Não apenas porque elas não conseguem ainda escrever e ler textos com autonomia, mas também porque para elas a interação por meio da língua escrita é uma situação que apresenta condições de produção ainda desconhecidas, como, por exemplo, a de ter o interlocutor ausente no momento da produção. Por isso

é importante que o professor sirva de leitor e escreva em diferentes situações em sala de aula, principalmente nas atividades específicas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos.

Outro aspecto dessa dimensão que merece atenção das professoras de crianças de seis anos diz respeito à necessidade de se deixar claro o objetivo das atividades e como elas deverão ser realizadas, ou seja, como as crianças devem proceder para realizá-las. Ao conduzir as Situações de Aprendizagem que abordam o texto escrito em classes de seis anos, a professora deve prever formas de fazer com que as crianças fiquem atentas aos aspectos que são abordados nas propostas de leitura ou de escrita dos textos, consequentemente, as crianças ficarão atentas também à forma como a atividade será realizada.

A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização, buscam compreender o que a escrita representa, ou seja, o que aqueles sinais gráficos representam e como eles se organizam formando um sistema de representação. Desta forma, elas começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem: o plano do conteúdo (dos significados), que diz

respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou escrita, e o plano da expressão (dos sons), que diz respeito às formas linguísticas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças. Vejamos a seguir, conforme esclareceu o construtivismo psicogenético, como os aprendizes vão elaborando hipóteses e resolvendo questões para os problemas que eles mesmos se colocam, num movimento de reconstruções, no qual antigos conhecimentos vão dando lugar a novas formulações.

OS NÍVEIS CONCEITUAIS DA ESCRITA

Desde os primeiros contatos da criança com marcas gráficas impressas em livros, cadernos, cartazes, inicia-se um longo processo de construção de esquemas conceituais⁵ cujo primeiro desafio consiste em distinguir o que é desenho do que é escrita. Neste primeiro momento, ainda sem fazer essa distinção, a criança se propõe a imitar o ato de escrever. Como num jogo, ela crê que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras imitando a ação de escrever. O

resultado dessas primeiras “escritas” infantis pode aparecer, desde o ponto de vista figurativo, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zag), contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos (séries de linhas verticais ou bolinhas).

Essa aparência figurativa não é garantia de escrita propriamente dita, a não ser que se conheçam as condições nas quais ela foi produzida. Conforme salienta Ferreiro (2003), tradicionalmente, eram considerados, tanto por educadores, quanto por pesquisadores, os aspectos figurativos da escrita infantil, ignorando-se os aspectos construtivos. Os aspectos figurativos têm a ver com os elementos formais, tais como: a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações), etc. Já os aspectos construtivos têm relação com o que o sujeito quis representar e os meios que empregou para criar diferenciações entre as representações. Não são, portanto, os aspectos figurativos que designam se houve ou não uma escrita. Quando ocorre essa intencionalidade por parte da criança, ou seja, quando constatamos a presença de aspectos construtivos, é que consideramos que houve uma produção escrita.

5 Utilizamos a expressão “Esquemas conceituais” para aludir às construções mentais dos sujeitos na sua interação com os objetos do conhecimento.

Em relação aos aspectos construtivos, como veremos a seguir, a escrita infantil segue uma linha regular de evolução que, conforme comprovaram as investigações de Ferreiro e Teberosky (1991), independem da procedência dos sujeitos quanto a meios culturais, situações educativas, línguas, etc.

ASPECTOS CENTRAIS DA EVOLUÇÃO PSICOGENÉTICA DA LÍNGUA ESCRITA

Na linha da evolução psicogenética⁶, identificam-se três grandes períodos distintos entre si, dentro dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- Primeiro período: Caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação icônico e não icônico⁷;
- Segundo período: Ocorre a construção de formas de diferenciação; o aprendiz busca exercer um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo;
- Terceiro período: Marcado pela fonetização⁸ da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina em um período alfabético.

6 Um estudo psicogenético interessa em conhecer não uma sequência cronológica ou evolutiva. Para um investigador em psicologia genética, a pergunta central e persistente é: como se passa de tal estado de conhecimento a tal outro estado de conhecimento? (...) O investigador em psicologia genética trata de identificar uma sequência evolutiva, mas não fica aí, tenta incessantemente reconstituir os laços de filiação entre os níveis que identifica (Ferreiro, E.,1999).

7 A expressão “icônico” remete ao termo ícone, sendo que uma de suas acepções, aquela relacionada à semiótica, designa “signo que apresenta uma relação de semelhança ou análoga com o objeto que representa (como uma fotografia, uma estátua ou um desenho figurativo)” (Houaiss, 2001).

8 A expressão “Fonetização” não deve ser confundida com “fonema”. O emprego deste termo quer remeter a “fono”, som. O período de fonetização começa, portanto, com a hipótese silábica, exatamente o momento no qual o aprendiz começa a perceber que a escrita tem relação com os sons da fala e não com seus conceitos.

Em síntese

O longo processo de construção de esquemas conceituais que se desenvolve desde os primeiros contatos da criança com a escrita se inicia com a capacidade de distinguir desenho de escrita. A essa etapa se segue uma outra, na qual a criança elabora hipóteses sobre a quantidade, a combinação e a distribuição das letras, ou seja, a criança, por seu próprio esforço intelectual, estabelece condições gráficas para a realização do ato de leitura ou de escrita.

O próximo passo é a tentativa de compreender o que é que a escrita representa e, para tentar responder a essa questão que ela mesma se coloca, formula uma primeira ideia: pensar que a escrita é um nome. Para a criança, esta propriedade social, ou esta maneira de chamar as coisas, é o que a escrita representa.

O desafio seguinte é considerar outra unidade que não seja o conjunto de letras compreendido entre os espaços em branco, que representa a unidade “palavra gráfica”. O que a criança trata de compreender é o que representam os espaços em branco e, a partir daí, ajustar as segmentações possíveis do enunciado até encontrar unidades equivalentes.

Finalmente, a criança tenta fazer coincidir a escrita e o enunciado oral. Essa primeira relação entre fragmentos escritos e unidades orais se estabelece no nível da sílaba. É o que se chamou de “hipótese silábica”. A partir desse avanço conceitual, o aprendiz segue elaborando hipóteses para encontrar soluções adequadas, capazes de representar os sons graficamente, e, ao contrário, conhecer o som correspondente à grafia.

27

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental, possuem um bom domínio da língua materna: sabem utilizá-la para fins

de comunicação, sabem sua estrutura sintática e têm um adequado conhecimento do léxico. Sobre a escrita, podemos dizer que as crianças chegam à escola sabendo suas funções (para que as pessoas leem e escrevem) e sua estrutura em muitos gêneros textuais,

reconhecem os sinais gráficos, são capazes de fazer o reconhecimento de algumas palavras, etc. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola busca ampliar o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

Uma das capacidades das crianças que é desenvolvida na escola, ao iniciarem o processo formal de alfabetização, está relacionada à análise do sistema fonológico da língua que elas aprenderam a falar desde muito cedo. Os estudos sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização vêm demonstrando o importante papel das habilidades metafonológicas no processo de aquisição da leitura e da escrita num sistema alfabético. No entanto, pode-se dizer que essas habilidades se desenvolvem con-

comitantemente a esse processo, e não previamente.

Para dizer do processo de desenvolvimento dessa capacidade, vamos analisar a realização de uma atividade muito comum no início do ano letivo, em turmas de seis anos. A atividade será apresentada em colunas, nas quais serão destacadas as ações e as interações entre professora e crianças. Na terceira coluna, encontram-se comentários que apresentam análises com foco na discussão em torno do desenvolvimento da consciência fonológica.

A atividade será apresentada nos quadros das páginas que se seguem (da página 22 à página 26).

ATIVIDADE INICIAL EM UMA TURMA DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NOS PRIMEIROS DIAS DO ANO LETIVO – PRIMEIRA PARTE		
Professora	Crianças	Comentários
<p>Nos primeiros dias de aula, a professora pede para que as crianças digam outros nomes de animais começados da mesma maneira como começa a palavra cachorro.</p> <p>Que nomes de animais começam com o mesmo som da palavra cachorro?</p>	<p>Silêncio entre os alunos.</p>	<p>O silêncio pode ser considerado uma demonstração de que os alunos não compreenderam o pedido feito pela professora.</p> <p>Uma possível justificativa para isso é o fato de as crianças não terem tido ainda oportunidade de participar de atividades que tomam a fala como objeto de análise.</p> <p>Muitas brincadeiras infantis que exploram os sons das palavras, como, por exemplo, as parlendas, os trava-línguas, acabam fazendo com que as crianças prestem atenção para os sons de palavras ou partes de palavras.</p> <p>Dessa forma, quando essas brincadeiras e outras atividades pedagógicas são realizadas com a intenção de fazer com que as crianças considerem os sons da fala, ocorre uma mobilização de capacidades relacionadas à análise do sistema fonológico da língua, através das quais as crianças terão oportunidade de avançar em suas representações sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita.</p>

Trocando em miúdos...

O termo “consciência fonológica” refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de a criança refletir e analisar a língua oral, capacidades essas que serão desenvolvidas ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita.

ATIVIDADE INICIAL EM UMA TURMA DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NOS PRIMEIROS DIAS DO ANO LETIVO – SEGUNDA PARTE		
Professora	Crianças	Comentários
<p>A professora pede, então, que as crianças digam palavras que combinam com a palavra “mamão”.</p> <p>Ao perceber que as crianças estavam se valendo do aspecto semântico como referência para a realização da tarefa proposta, a professora resolve mostrar um cartaz com a figura de um cavalo e a escrita da palavra cavalo. A professora faz a seguinte pergunta para os alunos: “como se pronuncia a palavra que está escrita aqui?”</p>	<p>As crianças respondem: “laranja, abacaxi, manga, banana”.</p> <p>As crianças respondem: “cavalo”.</p>	<p>Podemos dizer que as crianças se sentiram mais à vontade com a segunda proposta, porque a professora trocou o termo “começam com o mesmo som da palavra”, usado no primeiro pedido, por “palavras que combinam”. Elas parecem ter entendido que o que deve ser feito é uma simples combinação de palavras. No entanto, combinar palavras para essas crianças é o mesmo que combinar significados. Pensar nas palavras do ponto de vista dos sons que as compõem é uma operação que elas estão começando a desenvolver a partir da ação da professora.</p> <p>Trazendo para a interlocução com as crianças o cartaz com a figura de um cavalo e a palavra escrita, a professora está criando a possibilidade para que as crianças compreendam que a palavra pode ser analisada pelo menos sob dois diferentes planos de linguagem: o plano do significado e o plano da expressão.</p>

Trocando em miúdos...

O desenvolvimento da consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de ela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante), em detrimento de seu aspecto semântico (significado).

ATIVIDADE INICIAL EM UMA TURMA DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NOS PRIMEIROS DIAS DO ANO LETIVO – TERCEIRA PARTE		
Professora	Crianças	Comentários
Em seguida, a professora formula a seguinte pergunta: “Quantas partes tem a palavra cavalo?”	Algumas crianças ficam em silêncio, outras já se distraíram com os objetos na carteira e outras dizem: “ca-vaaaa-lo” “ca-va-lo” “caaaa-vaaaa-looo”	Quando a professora pergunta aos alunos quantas partes tem a palavra cavalo, ela faz com que as crianças analisem a palavra por meio da atividade de segmentação das unidades sonoras que constituem a palavra. Podemos observar, então, que nem todas as crianças compreenderam a tarefa proposta. As crianças reconhecem, nesse tipo de tarefa, uma oportunidade de lidar, de forma lúdica, com os sons da língua oral. No entanto estão realizando uma atividade de análise que vai levá-las à elaboração de uma representação da sílaba enquanto unidade sonora.

31

Trocando em miúdos...

A noção de recorte ou de segmentação (analisar a fala) é fundamental na aquisição do sistema alfabético de escrita. É preciso fazer com que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo na língua oral, um “bololô”, vai ser dividido em unidades menores (em palavras, sílabas e fonemas).

ATIVIDADE INICIAL EM UMA TURMA DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NOS PRIMEIROS DIAS DO ANO LETIVO – QUARTA PARTE		
Professora	Crianças	Comentários
A professora pergunta: “Como começa a palavra cavalo?”	Muitas crianças respondem: “Começa com ca.”	A professora, agora, faz com que as crianças realizem uma outra atividade, que é a identificação da sílaba inicial da palavra.

Trocando em miúdos...

As sílabas são unidades naturalmente isoláveis no contínuo da fala. Esse parece ser o fator responsável pela elaboração de uma hipótese silábica anterior à hipótese alfabética no processo de aquisição da língua escrita. A sílaba inicial parece ser mais facilmente observada pelas crianças.

ATIVIDADE INICIAL EM UMA TURMA DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NOS PRIMEIROS DIAS DO ANO LETIVO – QUINTA PARTE		
Professora	Crianças	Comentários
Entusiasmada com o desempenho das crianças, a professora retoma a primeira tarefa proposta na aula para os alunos: “Que outras palavras começam como a palavra cavalo?”	“Cachorro” - diz um aluno.	A professora volta a encorajar as crianças a realizarem uma comparação entre palavras através da identificação de palavras que começam com a mesma sílaba. A aposta da professora é a de que, uma vez segmentada a palavra e identificada a sílaba inicial da palavra “cavalo”, as crianças serão capazes de identificar palavras semelhantes por terem a mesma sílaba inicial.

Trocando em miúdos...

Podemos relacionar três importantes habilidades que constituem o trabalho na área da consciência fonológica:

- 1 - Identificação das unidades fonológicas;
- 2 - Segmentação das unidades fonológicas;
- 3 - Manipulação: inverter, subtrair e trocar segmentos fonológicos.

Essas habilidades precisam ser consideradas em relação aos diferentes níveis das unidades fonológicas com as quais a criança pode operar: as unidades suprasegmentares – por exemplo, rimas e aliterações –, as sílabas e os fonemas.

ATIVIDADE INICIAL EM UMA TURMA DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NOS PRIMEIROS DIAS DO ANO LETIVO – SEXTA PARTE		
Professora	Crianças	Comentários
“Muito bem”, reforça a professora.	Neste momento, outros alunos dizem: “Elefante, girafa, burro, boi”.	Nesta aula, a professora tinha como objetivo fazer com que as crianças compreendessem que as palavras orais podem ser segmentadas em unidades silábicas. Para isso, ela promoveu como atividade didática a análise de palavras orais. Muitas crianças tiveram oportunidade de exercitar habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, o desenvolvimento da capacidade de analisar e refletir sobre a língua oral no processo de alfabetização resulta em alteração na compreensão que as crianças vão construindo para o sistema de escrita enquanto um sistema de representação. Vale ressaltar que o processo de compreensão não ocorre a partir de alterações momentâneas das crianças. Ele é resultado de um desenvolvimento gradativo da percepção que a criança vai adquirindo.

Os estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças pequenas sugerem a necessidade de uma abordagem sistemática do sistema fonológico ao longo do processo de alfabetização. Ao elaborar a proposta de ensino, é preciso considerar diferentes níveis de abordagem através da atividade pedagógica:

- Análise das variações linguísticas que constituem a linguagem oral;

- Análise das diferentes unidades fonológicas da língua oral;
- Reconhecimento das correspondências entre unidades fonológicas e unidades do sistema de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do Ensino

Fundamental devem acontecer por meio de estratégias capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. 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 em um desafio da Pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. No caso da aprendizagem da leitura e da escrita na infância, há que se ter em conta pelo menos três exigências.

A primeira é a consolidação 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.

A segunda exigência é considerar a escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado. A linguagem escrita possui pelo menos duas características que a aproximam da ação educativa formal. A primeira é que se trata de uma linguagem estruturante e, muitas vezes, pré-requisito para o acesso a outras linguagens e outros sistemas de representação. A segunda característica é que a linguagem escrita requer, diferentemente

de outros bens culturais, a sua apropriação pelos sujeitos. Ou seja, espera-se que todos os membros da cultura humana tornem-se usuários desse sistema de representação.

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; 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.

Finalmente, é importante destacar que tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, M., MACIEL, F. & MONTEIRO, S. M.(coord.). *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*. Brasília: Ministério da Educação. (No prelo)

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*. São Paulo, Scielo, n. 16, v. 3, p. 491-502. 03/ 2003.

FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo Veintiuno Ed., 2003. 1 CD ROM.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 4 ed. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas, SP: Ed. Universidades Estaduais de Campinas, 1991.

TEXTO 3

ABORDAGEM DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Corsino¹

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura do espírito (Paulo Freire, 1997, p.77).

Início este texto, que se propõe a refletir sobre as diferentes áreas do conhecimento e os primeiros anos do Ensino Fundamental, trazendo um relatório de uma professora do segundo ano sobre um projeto desenvolvido na sua turma:

METAMOFORSE: O SEGREDO DA VIDA

Numa segunda-feira, Miguel entrou na sala com um pote cheio de lagartas. A curiosidade tomou conta da turma. Todos perguntavam ao mesmo tempo: onde você pegou estas lagartas? O que elas comem? Elas bebem água? O quê? Elas podem virar borboleta? Como?

O pote correu de mesa em mesa e cada

detalhe das lagartas pôde ser observado. Pedi para o Mig deixar algumas lagartas conosco e ele concordou. Arrumamos as quatro lagartas (três grandes e uma pequena) numa caixa de sapatos com areia e folhas para se alimentarem e assim iniciamos um delicioso trabalho de Ciências.

Começamos a registrar as nossas observações diárias num papel, onde desenhos e textos se complementavam ganhando muitas cores. Todos tinham o que dizer das lagartas. Sugeri textos coletivos, mas cada um quis escrever o seu. Cada dia as lagartas nos davam uma surpresa. Um dia, uma delas ficou quietinha, com o corpo escurecido. O que estaria acontecendo? No dia seguinte, ela teceu

36

¹ Doutora em Educação pela PUC-Rio (2003), com especialização em Educação Infantil pela Universidade Estácio de Sá (1983). Professora da UFRJ e Coordenadora da Secretaria de Ensino a Distância - MEC.

uma teia e se escondeu embaixo da areia da caixa. Estava fazendo o casulo! Mig já havia observado nas suas lagartas de casa todo o processo de confecção dos casulos e nos deu muitas explicações. Assim, aguardamos atentamente este momento. Enquanto isto, as outras duas lagartas grandes comiam e a pequena andava sem parar.

Não demorou muito para o casulo ficar pronto. Que engraçado, o casulo se mexe! Outras duas lagartas ficaram quietinhas e de noite fizeram uma "cabaninha" de folhas, teia e areia, e se esconderam lá dentro. Levantamos com cuidado a "cabaninha" de folhas e lá estavam elas quietinhas, só se moviam com o nosso barulho e com a luz que entrava. O corpo delas estava escuro, cascado e sem brilho. Todos nós olhávamos com cuidado, levantando a "cabaninha" com carinho.

O fim de semana passou e na segunda-feira lá estavam os dois casulos prontos. Eram pretos, com listras alaranjadas e pareciam encerados. Cada vez que levantávamos a "cabaninha" de folhas para observá-los, eles se mexiam. Vimos umas cascas ao lado de cada casulo e descobrimos, com a ajuda das nossas pesquisas, que algumas lagartas soltam a casca que envolve o seu corpo antes de fazerem o casulo. Confirmamos isto

quando olhamos bem as cascas e descobrimos a parte do rosto da lagarta. A lagarta pequena não resistiu e morreu. A morte faz parte da vida.

Enquanto as lagartas preparavam a metamorfose dentro do casulo, pesquisamos sobre borboletas, mariposas e lagartas. A troca coletiva das pesquisas feitas ampliou muito os nossos conhecimentos. Assim, já era possível saber as diferenças entre borboletas e mariposas, seus hábitos, sua alimentação, além de compreender o ciclo de vida destes insetos no qual a lagarta não passa de uma larva, um estágio deste ciclo. Muitos livros chegaram até a sala com informações e ilustrações. Quantos estudos já foram feitos sobre estes bichos? Quantas espécies existem? Que surpresa sairia dos nossos casulos? Pelo tipo de lagarta e pelo casulo, vimos que deveria ser uma mariposa. Como os casulos da casa do Mig eclodiram antes dos nossos, já tínhamos a notícia de que se tratava realmente de uma mariposa de asas bem escuras por fora e laranja por dentro.

Abrimos a caixa e vimos que o primeiro casulo estava vazio. O que teria acontecido com a mariposa? Teria nascido ou não? A turma que estuda de manhã na nossa sala teria mexido na caixa? Passados alguns dias, ao abrir a caixa... surpresa! Duas lindas mariposas estavam

lá dentro paradinhas. Mexemos numa delas e a alegria tomou conta da turma - ela voou pela sala! Gritaria, felicidade, corre-corre. O melhor era deixá-la livre voando lá fora. Pegamos a mariposa e a soltamos no ar. Ela voou e parou no telhado. A outra mariposa foi guardada num vidro para que todos pudessem observá-la de perto, vendo os detalhes das asas, das patas, das antenas. Registramos nossas observações e procuramos desenhá-la o mais parecida possível.

Queria deixar registrado neste relatório o meu agradecimento ao Miguel e a todas as crianças que, com a sua curiosidade, possibilitaram a construção coletiva do conhecimento, dando mais sabor ao saber, trazendo vida para a sala de aula. Obrigada.

Um primeiro movimento a ser observado neste relato é o acolhimento e a receptividade da professora ao que a criança levou para a escola e da criança que se dispôs a ceder algumas de suas lagartas para a turma. A professora, ao perceber que o interesse do Miguel havia despertado a curiosidade do grupo, propõe a continuidade das observações com o pedido de ficar com algumas lagartas, o menino aceita e a turma aprova. Este movimento de acolhimento mútuo foi possível pelas relações de troca e confiança estabelecidas no grupo. É comum as crianças levarem coisas para a escola para mostrar aos amigos. Talvez não seja comum a chegada na sala de um pote cheio de lagartas, mas o que é feito com os objetos e narrativas que as crianças levam? Este movimento do adulto se curvar à criança foi traduzido por Van Gogh (1853-1890) na sua obra *Primeiros Passos*, que reproduzimos aqui.



Este quadro, retratando o gesto do adulto de abaixar para se aproximar da criança, traz também a ideia da escuta, de interlocução. A criança entendida não mais como *in-fant* – o que não fala e, portanto, o que não é ouvido –, mas como alguém que tem o que dizer, é competente o suficiente para atribuir significados ao que está ao seu redor, produz algo singular a partir do que vive e sente, participa ativamente da cultura, se formando e transformando. Compreender a criança a partir deste ponto de vista é o que garante a escuta de suas questões, a valorização de suas produções, a alteração do lugar do adulto de detentor do saber e da criança do lugar de quem não sabe, não pode, não consegue, não tem.

Um segundo movimento percebido no relato da professora e que se articula ao anterior é a abertura para o imprevisível, que pode ser entendida como compromisso ético-político, já que, como afirma Geraldi (2003, p. 47) *a vida concebida como acontecimento ético aberto não comporta acabamento*. Naquela turma houve espaço e tempo para algo fora do previsto, o inacabamento que permitiu o contorno dado pelo outro-criança. Isso remete a algumas características e dimensões do planejamento, tais como abordei em texto anterior (Corsino, 2006), quais sejam: i) o inacabamento; ii) a participação do coletivo; iii) a tensão entre previsibilidade e imprevisibilidade; iv) a continuidade e o encadeamento das propostas, uma vez que o conhecimento se dá em rede e também em saltos e rupturas.

O planejamento como organização do tempo e do espaço, em que as ações e interações serão vivenciadas pela turma, é imprescindível. Sem planejamento, a função educativa da escola, em sua estreita relação com a cultura, não se efetiva plenamente. No relato da professora, fica evidente a organização de um projeto a partir da chegada das lagartas. A busca de resposta às perguntas das crianças levou às pesquisas e aos registros. A cada observação, surgem novas buscas de fontes e novas formas de expressar e expandir o observado. Como pode ser percebido, a professora relata a observação da metamorfose da lagarta à mariposa e os registros deste processo, dando ênfase à área das Ciências Naturais. Fica evidente que seu objetivo foi ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os seres vivos, sobre a relação entre o homem e a natureza, etc. Certamente ocorreram muitas aprendizagens a partir das situações relatadas e também de outras que não foram registradas. O relato é uma impressão ampla do processo de um grupo e não de um sujeito em particular.

Entretanto, se fizermos um exercício denominado por Helm e Beneke (2005) de rede antecipatória, em que por associação de ideias e possibilidades de articulação puxamos vários assuntos, podemos pensar o projeto de forma expandida às diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, a literatura

infantil poderia ser um fio a ser puxado, com histórias e poemas que trazem a dimensão ficcional e metafórica da metamorfose, entraria como contraponto aos conhecimentos da área da Biologia que estavam sendo trabalhados, a leitura e a escrita se estenderiam a gêneros literários.

Nos primeiros anos de escolarização, projetos como o relatado são possibilidades ímpares de articulação entre diferentes áreas do conhecimento. As crianças são curiosas e é esta curiosidade que move o seu interesse, que favorece as ampliações, que provoca aprendizagens, que desenvolve capacidades. Portanto, a atenção aos interesses do grupo é um caminho importante para tornar o cotidiano escolar significativo e dinâmico. É fundamental que o professor também se interesse pelo assunto que está desenvolvendo com a turma, que se envolva na busca por respostas, que as busque em diferentes fontes, que tenha as produções culturais de diferente épocas, grupos sociais, áreas de conhecimento como um vasto campo aberto à escola. São as possibilidades de as crianças estabelecerem relações que fazem com que uma atividade ou projeto da escola se torne relevante para sua vida. É na troca com o outro que os conhecimentos vão fazendo sentido e é na partilha das descobertas que os conhecimentos aprendidos se tornam um território comum do grupo.

Segundo Vygotsky (2000), o elo central do

processo de aprendizagem é a formação de conceitos. O autor compara e inter-relaciona duas categorias de conceitos: os conceitos espontâneos – construídos cotidianamente pela ação direta das crianças sobre a realidade que elas experimentam e observam – e os conceitos científicos – construídos em situações formais de ensino-aprendizagem. Para o autor, os conceitos espontâneos percorrem muitos caminhos até a criança ser capaz de defini-los verbalmente. Por exemplo, o conceito de irmão, o próprio Vygotsky relata a dificuldade inicial de a criança definir o conceito, mesmo tendo a experiência de ter um irmão. Já os conceitos científicos, que partem de uma definição, precisam aliar a formulação científica à experiência das crianças. As apropriações dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos seguem, assim, direções diferentes, mas são processos intimamente interligados que exercem influências mútuas.

O autor enfatiza que a apreensão dos sistemas de conhecimento científicos pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil. E, ainda, destaca que o desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação, pois estes conceitos surgem e se constituem por meio de uma tensão de toda atividade do próprio pensamento infantil: na medida em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do sig-

nificado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando (Vygotsky, 2000, p. 252). Estudando as complexas relações entre as duas categorias de conceitos, Vygotsky (2000) observou que, embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento. Isto é, quanto mais usam automaticamente alguma relação tanto menos têm consciência dela. Por isso, entende que tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras (p. 275). Para o autor, o desenvolvimento consiste nesta progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento.

Nesta perspectiva, a linguagem ganha uma dimensão central em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Falar sobre o que viu, observou, sentiu, bem como desenhar, pintar, dramatizar as situações e observações vividas, ditar para outra pessoa escrever ou escrever para dizer algo para alguém são ações que vão possibilitar as recriações do vivido. Recriações contextualizadas, uma vez que partem do coletivo (intrapsíquico), são significadas subjetivamente (interpsíquico) e retornam ao coletivo reelaboradas.

No relato da professora, podemos notar que as crianças obtiveram muitas informações sobre o processo da metamorfose da lagarta à mariposa, mas aprenderam principalmente a levantar hipóteses, a procurar informações em diferentes fontes, a registrar – com desenhos e por escrito – a partir de observações sistemáticas, a pensar no tempo de duração da metamorfose e nas diferenças entre os tempos de cada lagarta, a observar que a vida comporta a morte, a comparar o processo de crescimento/desenvolvimento entre animais, entre outros. O conteúdo em si da metamorfose é muito pouco diante do que um projeto como este pode abrir ao sujeito. É notório que toda a articulação de saberes que o projeto favoreceu teve a professora como mediadora. Foi ela quem, efetivamente, selecionou e organizou o que foi trabalhado com as crianças e como foi feito este trabalho.

Para dar continuidade às reflexões sobre as áreas do conhecimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental, trago a seguir algumas questões sobre esta articulação entre educação e cultura e o lugar do professor no processo de seleção e produção de conhecimento na escola.

EDUCAÇÃO, CULTURA, CURRÍCULO

(...) a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, é pela e

na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (Forquin, 1993, p. 14).

Forquin ajuda a refletir sobre as inter-relações entre educação e cultura, enfatizando a importância da ação docente neste processo. Para o autor, pode-se dizer que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última.

Partimos de uma visão de cultura como prática social. Como afirmam Moreira e Caudau (2007, p. 27), quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. Isto é, um *conjunto de práticas significantes*.

Nesta perspectiva, os autores discutem o currículo como escolhas, como uma seleção cultural da escola. Portanto, um conjunto de práticas que propicia a produção, a circulação e o consumo de significados. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a)

estudante(id. p. 28). E não se pode desconsiderar a relação de poder e as tensões que se travam neste processo seletivo da cultura: *o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados* (Moreira e Caudau, 2007, p. 28).

A escola é a instituição oficialmente encarregada de organizar, selecionar, decantar, adaptar elementos da cultura, para serem transmitidos às novas gerações. Cabe a ela não só a função de selecionar o que deverá ser ensinado, como também de pensar o como estes saberes deverão ser organizados para serem aprendidos da melhor maneira possível. Ao pensar o como, a escola reorganiza didaticamente aqueles saberes, faz transposições didáticas dos saberes eruditos, produzindo substitutos didáticos da cultura social de referência, produzindo os conhecimentos escolares. Estes conhecimentos, por sua vez, são responsáveis por formas típicas de atividades intelectuais, influenciando também a produção cultural fora dos muros escolares. Portanto, o professor, com seus saberes e suas condições de trabalho, é, em última instância, quem realiza o currículo, transmitindo, perpetuando e produzindo cultura.

Para Chevallard (1991, p.15), o processo didático é uma relação ternária entre um docente, os alunos e o saber. Durante muito tempo, a didática preocupou-se com a relação “ensino-aprendizagem”, esquecendo-se do saber. Ao levarmos em conta o saber nestas relações

e considerando a aquisição de conhecimento como um processo interativo em que os sujeitos envolvidos não só se apropriam como também produzem conhecimentos, surgem algumas questões: quais são os critérios de seleção dos saberes escolares? Que saberes os professores possuem e tomam como referência e quais os que eles produzem?

O professor encontra-se no centro desta complexa e tensa relação entre escola e cultura. Especialmente porque a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e com as diferenças, tendendo ao silenciamento e neutralização de muitas vozes. Moreira e Caudau (op. cit.) destacam, ainda, que a homogeneização e a padronização têm sido sua marca, e que seu grande desafio é abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas.

E este desafio se coloca desde os primeiros anos da criança na escola. Nas seleções feitas para cada faixa etária, em cada área de conhecimento, nas formas de descontextualizar e recontextualizar os saberes, nas abordagens capazes de problematizar e confrontar diferentes pontos de vistas, nas possibilidades de as crianças expressarem de diferentes maneiras seus sentimentos, visões e formas de significar o que está ao seu redor.

A linguagem, como constituinte do sujeito, é a arena onde cultura e educação se realizam mutuamente. Portanto, os espaços abertos

às interlocuções e partilhas são sinalizadores de uma educação comprometida com a constituição das crianças e com a mudança. Os conteúdos que circulam e a forma com que são problematizados pelo professor relevam suas posições sócio-político-culturais.

Uma educação de qualidade, afirmam Moreira e Candau (2007, p. 21) *deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto.* Portanto, não cabe mais na escola a antiga e sempre presente lógica de transmissão e reprodução de conhecimentos e também não cabe mais pensar as áreas de conhecimento de forma fechada e restrita.

A organização do currículo por áreas do conhecimento é uma maneira (entre outras) de tentar organizar os saberes em conhecimento escolar. Os conteúdos selecionados para serem trabalhados em cada área devem ser entendidos como possibilidades de socialização de conhecimentos acumulados ao longo de uma história ocidental, burguesa, urbana, branca – portanto, precisam ser problematizados de forma crítica – e também como possibilidade de desenvolver capacidades nas crianças. Os conteúdos não são importantes por si sós e sim enquanto suportes que dão sustentação a inúmeras ações e interações.

A seguir, trago alguns objetivos amplos de

cada área sugeridos no documento do MEC intitulado *Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para inclusão das crianças de 6 anos de idade*, com a finalidade de se pensar uma educação capaz de dotar as crianças de instrumentos para uma efetiva participação social

O TRABALHO COM AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO: UMA SÍNTESE À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com os conhecimentos das Ciências Sociais nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família, a escola, a religião, o mundo do trabalho, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações. Propor atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar; identificar diferenças e semelhanças entre as histórias vividas pelos colegas e por outras pessoas e grupos sociais próximos ou distantes, que conhecem pessoalmente ou que conheceram através das histórias ouvidas, lidas, vistas na televi-

são, em filmes, em livros, etc. Histórias individuais e coletivas que participaram e que participam da construção da história da sociedade contemporânea, problematizando a história de vencidos e de vencedores.

O trabalho com a área das Ciências Sociais também tem como objetivo ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem e o espaço e a natureza. É importante conhecer as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, povoamento e urbanização das diferentes regiões do planeta; perceber que a maneira como o homem lida com a natureza interfere na paisagem e, conseqüentemente, na forma e na qualidade de vida das pessoas. Deve-se propor atividades que levem as crianças a investigarem e a intervirem sobre a realidade, reconhecendo-se como parte integrante da natureza e da cultura. Nas séries/anos iniciais é também importante que as atividades propostas possibilitem às crianças construir noções básicas de tempo (ordenação, sequência, duração, concomitância) e de espaço (dentro e fora, em cima e embaixo, em frente, atrás, etc.).

Na área das Ciências Naturais, o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a re-

lação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos.

As atividades didáticas desta área têm como finalidade desafiar as crianças, levá-las a prever resultados, a simular situações, elaborar hipóteses, a refletir sobre as situações do cotidiano, a se posicionar enquanto parte da natureza e membro de uma espécie – entre tantas outras espécies do planeta –, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano.

O objetivo do trabalho com as Noções Lógico-matemáticas nas séries/anos iniciais é dar oportunidade às crianças de colocarem todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações (Kamii,1986). Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes

elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando estes forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problemas (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática). É importante que as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problemas e que

promovam a troca de idéias entre as crianças. Especialmente nesta área é fundamental o professor fazer perguntas às crianças para poder intervir e questionar a partir da lógica delas.

O trabalho com área da Linguagem parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do currículo nesta área é a educação estética, isto é, sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música. Neste período, é importante a criança vivenciar atividades em que possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar e atuar sobre as diversas

O trabalho com área da Linguagem parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão.

manifestações da arte. É fundamental que ela conheça as produções artísticas, de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as consideradas da cultura popular, quanto as consideradas da cultura erudita. O trabalho com as linguagens nos anos iniciais tem como finalidade dar oportunidade às crianças de apreciarem diferentes produções artísticas e, também, de elaborarem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sensibilidade e a vivência estética.

O trabalho pedagógico com ênfase na área da Linguagem também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. Entendemos que, em todas as áreas, o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano. O professor, ao planejar atividades dessa área para as crianças, pode escolher aquelas que promovam a consciência corporal, a troca entre as crianças, a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão do outro. Nós nos reconhecemos e nos diferenciamos a partir do outro, por isso, as atividades devem permitir que todas as crianças possam participar, se divertir e aprender, sejam elas gordas ou magras, altas ou baixas, fortes ou franzinas, rápidas ou menos ágeis. Vale lembrar que o desenvolvimento dessa área na escola não tem como finalidade classificar ou se-

leccionar atletas. O objetivo principal, antes de qualquer intenção de desenvolver habilidades motoras, é promover a inclusão de todos. Sendo assim, é importante que os conhecimentos e atividades dessa área sejam instrumentos de formação integral das crianças e de prática de inclusão social, que proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade. Finalmente, ainda na área das Linguagens, é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas que possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos. Textos que circulem nas diferentes esferas sociais e que são produzidos por interlocutores em processos interativos (Bakhtin, 1992a, 1992b). 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 recepção de textos orais e escritos, tais como: escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários, produção de textos escritos, mediada pela participação e o registro de parceiros mais experientes, leitura e escrita espontânea de textos diver-

sos, mesmo sem o domínio das convenções, participação em jogos e brincadeiras com a linguagem, entre muitas outras possíveis. As crianças devem ser encorajadas a pensarem, a discutirem, a conversarem e, especialmente, a raciocinarem sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do Ensino Fundamental é assegurar às crianças o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções.

Diante dessa breve abordagem sobre a importância de um planejamento cuidadoso que assegure o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos das classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. Este ano inicial deve compor um conjunto com os outros anos, ou outras séries, do Ensino Fundamental, portanto, deve se articular a eles/elas no plano pedagógico de cada uma das escolas.

O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio

a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994, apud Moreira e Candau, 2007, p. 28)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1992b.

CORSINO, Patrícia. O planejamento da prática pedagógica. In: GOULART, Cecília (org.) *Letra viva: práticas de leitura e escrita. Boletim do Salto para o Futuro* 09, junho de 2006, p. 29-37.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: MEC. *Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para inclusão das crianças de 6 anos de idade*. Brasília, 2ª edição, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br.

HELM & BENEKE (orgs.). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em www.mec.gov.br

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 5a. Reimpressão, 1993.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4a. edição, 1991.

VYGOTSKY, Lev. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Machado Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Grazielle Avellar Bragança

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultoras especialmente convidadas

Francisca Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Setembro de 2009