

## CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIRETRIZES PARA O TRABALHO COM O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Rosângela Maria Boeno<sup>1</sup>

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR  
Campus Dois Vizinhos

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre como se constituiu historicamente a ideia de infância. Ainda faz uma análise documental das orientações do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná sobre as alterações necessárias à implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, mais precisamente sobre o trabalho que se deve realizar com as crianças do 1º ano, proporcionando a elas o acesso à alfabetização e ao letramento, mas sem deixar de lado o trabalho com as diversas expressões e áreas do conhecimento, atendendo dessa maneira às especificidades da infância. Neste contexto destaca-se a relação existente entre a prática da sala de aula e a necessidade de formação do professor que trabalha com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Este estudo teve como principais referências: Beauchamp, Pagel e Nascimento; Maciel, Baptista e Monteiro; Gusso; Kramer; Gasparin, além da legislação e documentos oficiais que tratam do tema em estudo.

**Palavras-chave:** ensino fundamental de nove anos, criança, infância.

### HISTORICAL CONSTITUTION OF THE CHILDHOOD CONCEPTION AND RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER TRAINING AND THE GUIDELINES FOR WORKING WITH THE FIRST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL FOR NINE YEARS

### ABSTRACT

This article presents the results of a bibliographic research on how it was historically the idea of childhood. Also it is a documentary analysis from the guidelines of the Ministry of Education (MEC) and the Secretary of State From Education of Paraná about the necessary changes to the implementation of the Basic Education of 9 years old, more precisely about the work that needs to be done with the children of the age from six years old, providing them access to literacy and the literacy, but without leaving the work with several expressions and areas of knowledge, thus meeting the specificities from childhood. In this context it is emphasized the relation between the practice in the classroom and the necessity of teacher training working with children from the first grade of Elementary School for nine years. This study had as main references: Beauchamp, Pagel and Nascimento; Maciel, Baptist and Monteiro; Gusso; Kramer; Gasparin, in addition to the legislation and official documents that deal with the subject of the study.

**Keywords:** Elementary School for nine years, child, childhood.

## 1 Introdução

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos instituída no Brasil pela Lei nº 11.274/2006 exige atenção em diversos aspectos, não só administrativos, mas principalmente um olhar especial sobre a primeira infância, sendo necessário que se respeite a criança em todos os seus aspectos: sociais, culturais, afetivos e cognitivos.

Nota-se que este novo olhar sobre a criança exige a compreensão das concepções de infância, bem como, que a ampliação do ensino obrigatório exige mudanças no que se refere aos aspectos físicos (novas salas de aula, mobiliário, material didático e pedagógico adequados à faixa etária de seis anos) e pedagógicos (organização de novas diretrizes, reformulação das propostas pedagógicas e dos projetos pedagógicos das escolas), bem como, requer formação para o professor que trabalha com o ano inicial e também para os demais.

No que diz respeito à proposta pedagógica, na introdução do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, apresenta-se:

[...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 09).

Percebe-se que, embora o Ensino Fundamental tenha início um ano antes, aos seis anos de idade, não significa que o trabalho seja o mesmo da última etapa da educação infantil. Também não consiste numa antecipação da alfabetização, ou seja, dos conteúdos da antiga primeira série. A proposta do MEC (Ministério da Educação e Cultura) em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos refere-se a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo que se inicie o processo de alfabetização de forma lúdica.

[...] os sistemas, neste momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser entendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 08).

Silva (2010, p. 18) complementa afirmando que “[...] o intuito não é antecipar a aprendizagem, ou apenas alfabetizar os alunos, mas oferecer às crianças um período a mais na escolaridade e promover o acesso ao conhecimento, ampliando a aprendizagem”.

No que se refere ao lúdico, cabe lembrar que não é porque mudou a nomenclatura passando de “Educação Infantil” para “Ensino Fundamental”, que as crianças deixaram de ser crianças, elas continuam sendo crianças de seis anos de idade, em processo de desenvolvimento e, portanto merecem respeito à sua infância e é neste sentido que o MEC reforça a importância do brincar nesta etapa da educação básica, sendo reservado no mesmo documento, já citado, um capítulo exclusivo sobre o “brincar”.

No entanto, para que as crianças consigam um pleno desenvolvimento em todos os aspectos já referenciados, é necessário que se possa dialogar com elas nas suas diversas expressões. “Para tanto a escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro...” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 9-10).

Neste sentido, verifica-se a importância do trabalho com as diversas expressões artísticas e culturais, dentre elas, a música, de modo que esta adquira um lugar de destaque no trabalho não só com o primeiro ano, mas com todos os anos do Ensino Fundamental.

Quanto ao eixo “alfabetização e letramento”, também merecem destaque. Porém, é de suma importância que professores, pais, direções, pedagogos, enfim todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem tenham conhecimento do desenvolvimento da infância e de que o trabalho com o primeiro ano não deve se reduzir apenas a este eixo.

Vale destacar que numa sociedade cheia de informações, nas quais as crianças vivem, negar-lhes o direito de aprender a ler e a escrever seria promover a marginalização social. No entanto, forçá-las a uma alfabetização precoce, deixando de lado o desenvolvimento de outros aspectos importantes para a sua formação, também não parece correto.

Para uma melhor compreensão dos diversos aspectos importantes no processo de desenvolvimento infantil serão analisados alguns eixos do documento **“Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”**: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica.

Esses eixos serão confrontados com outros documentos do MEC, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e com outras obras que tratam do tema, tendo em vista a importância do aspecto pedagógico no trabalho com as crianças de seis anos de idade, integrantes do Novo Ensino Fundamental, bem como, a relação existente entre a proposta de trabalho com o 1º ano e a formação de professores .

## 2 A infância e sua singularidade

Para se compreender a forma como a infância é abordada nos últimos anos, faz-se necessário resgatar como ela foi vista historicamente.

Assim sendo, verifica-se que ao longo da história, a educação infantil adquiriu diferentes concepções.

Conforme Zabalza (2003, p.14):

Cada um dos marcos históricos da educação infantil, de Owen a Fröebel, das escolas Agazzi às da Ave Maria, de Montessori a Malaguzzi, constitui uma interpretação particular do desenvolvimento infantil e das condições que poderiam otimizá-lo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em sua introdução, percebe-se que o atendimento institucional à criança pequena, tanto no Brasil quanto no mundo, apresenta concepções divergentes sobre sua finalidade social, ao longo de sua história, sendo que grande parte dessas instituições surgiram para atender exclusivamente crianças de baixa renda (BRASIL/MEC, 1998).

Constata-se, portanto, que um marco histórico em relação à educação Infantil foi o processo de urbanização e da própria industrialização, que deram origem às creches, instituições estas, onde as mães poderiam deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Porém, o que se percebia nessas instituições era um trabalho voltado para os cuidados, ou seja, assistencialista.

É importante destacar que uma das figuras importantes que marcou o início de importantes progressos na educação e na forma dos adultos tratarem as crianças foi a italiana Maria Montessori<sup>2</sup>. Ela transformou a sala de aula num lugar onde as crianças eram vistas como “pessoas” que queriam aprender e eram capazes de fazê-las no seu próprio ritmo (POLLARD, 1993).

Também foi com Montessori, em 1907, que a sala de aula da educação infantil adquiriu a aparência que tem hoje, ou seja, os móveis do tamanho apropriado para crianças, aventais, potinhos de tinta e materiais de madeira (POLLARD, 1993).

Dessa maneira, nota-se que a visão de infância sempre esteve atrelada ao contexto histórico de cada época, sendo que existe um valor social atribuído a esta fase da vida do ser humano no decorrer da história, ou seja, “a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira” (KRAMER, 2007, p. 14).

Após a promulgação da LDB nº 9394/96, a função dos Centros de Educação Infantil (creche e pré-escola), não é tão somente o cuidado, mas também a educação das crianças, ou seja, a partir da nova LDB, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica.

Baptista, apoiando-se em Gouveia (2000) faz uma crítica à escassa produção científica sobre a infância na visão das outras áreas do conhecimento (Sociologia, História, Antropologia), o que dificulta a percepção da infância como um fenômeno sócio-histórico. Enfatiza ainda que nas primeiras décadas do século XX, a Psicologia se sobressaiu, pois esta se destacou no reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. Porém, sem o apoio da visão conceitual e metodológica das outras áreas, a cultura recebeu pouca importância neste processo.

A infância foi compreendida como um fato ligado à vivência cronológica, sendo que alguns estudos na área da psicologia conferiram pouca importância à cultura na construção da infância (GOUVEIA, 2000).

No início do século passado, o conhecimento sobre a infância se restringiu mais ao sentido psicológico, deixando em segundo plano as outras áreas do conhecimento. Porém no decorrer do século XX, os outros campos do conhecimento começaram a conquistar espaço em relação aos estudos sobre a infância.

Kramer (2007, p. 14) diz:

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariés publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões de infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade [...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida

em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.

É importante fazer referência à contribuição do sociólogo francês Bernard Charlot<sup>3</sup>, nos anos de 1970, o qual enfatiza que a infância é uma construção histórica, ideológica e cultural.

As ideias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia – as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget – revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância (KRAMER, 2007, p. 14).

Neste sentido, tanto Kramer quanto Baptista defendem a mesma posição quanto à infância, pois esta também se apóia na obra de Áries<sup>4</sup> (1981) “História Social das crianças e da família” para fundamentar sua visão sobre o assunto, afirmando que pesquisas nas áreas da História, da Sociologia e da Antropologia demonstram que a maneira como a infância é vista na atualidade, resulta de uma construção das sociedades modernas e contemporâneas, ou seja, não é um fenômeno natural e universal.

Baptista ainda salienta a importância das contribuições de Piaget<sup>5</sup> no que se refere à valorização do indivíduo, no sentido de compreender como a criança se desenvolve, porém demonstra preocupação, pois “a centralidade atribuída à análise da interação da criança com o mundo físico impôs, em certa medida, a ideia de que o desenvolvimento humano era um desafio a ser alcançado individualmente, a partir de progressos naturais” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p.16).

Desta maneira, ela ressalta as contribuições de Vygotsky<sup>6</sup> no sentido de que este acrescenta as interações sociais como fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

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 estágios universais receberam maior destaque, para o segundo, a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento (BAPTISTA, 2009, p.16).

É exatamente neste ponto que Vygotsky traz o diferencial básico em relação à teoria de Piaget, quando enfatiza que o ser humano se diferencia dos outros animais pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, responsável pelo intelecto, pela consciência. Assim sendo, “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico” (BAPTISTA, 2009, p.17).

Ainda verifica-se na defesa de Kramer que esta valoriza as ideias de Wallon<sup>7</sup> colocando-o ao lado de Vygotsky na busca de uma psicologia histórico-social.

Miguel traz importantes contribuições neste sentido, pois ela assegura:

Em relação ao desenvolvimento infantil, a criança e seu meio são entendidas como uma unidade inseparável, na qual uma complementa o

outro, desenvolvendo mútua relação [...] os aspectos biológico e social complementam-se de tal modo que a vida psíquica só pode ser abordada considerando tal relação. Na base da vida infantil, Wallon situa ‘um par dialético no qual cada elemento condiciona o outro e se transforma nele [...]’ (MIGUEL, 1997, p. 99).

Miguel (1997, p. 99) garante: “No desenvolvimento social da criança, os coletivos (classe, grupos de jogos) têm um papel muito importante, uma vez que o Outro é fundamental na formação do Eu”.

Constata-se que tanto Kramer, quanto Baptista corroboram no sentido de valorização das teorias de Piaget e de Vygotsky e, considerando a visão defendida por Vygotsky, de que o meio interfere no desenvolvimento do ser humano, é possível levantar questionamentos a respeito de como está sendo vista a infância nos últimos tempos.

Nota-se, que há questionamentos se existe ainda infância na atualidade, levando em conta que muitas crianças das classes menos favorecidas estão submetidas ao trabalho infantil e à violência, enquanto as da classe média e alta estão em constante contato com as novas tecnologias e com a cultura do adulto, o que gera outros questionamentos em relação ao que realmente está entrando em crise: a infância ou o ser humano?

Recentemente, outras questões inquietam os que atuam na área: alguns pensadores denunciam o desaparecimento da infância. Perguntam “de que infância nós falamos?”, uma vez que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante. Imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao fim. Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a ideia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a Internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim de infância (Postman, 1999). Mas é a ideia de infância que entra em crise ou a crise é a do homem contemporâneo e suas ideias? (KRAMER, 2007, p. 15).

A partir do questionamento acima, é possível perceber que a ideia de infância está vinculada à concepção que o homem tem sobre essa fase da vida humana. Então, diante das mudanças ocorridas nos últimos tempos, na sociedade, o ser humano se vê diante de uma sociedade repleta de informações e tecnologias. Tudo isso faz com que a infância também seja vista de uma forma diferente e essa fase da criação e imaginação seja concebida sob uma nova perspectiva.

A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Áriés, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças [...] Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar (KRAMER, 2007, p. 15).

É importante enfatizar que a visão de infância tem como parâmetro as crianças da

classe média, sem levar em conta a diversidade cultural presente no Brasil, fazendo com que o próprio planejamento curricular desconsidere, muitas vezes, a realidade das classes menos favorecidas economicamente.

O conceito de infância se define por meio da classe social que a criança ocupa na sociedade, sendo que para algumas ela pode representar uma fase lúdica, de brincadeiras, jogos, fantasia e para outras, a responsabilidade de uma vida adulta precoce.

Constata-se que a infância é uma fase muito importante na vida do ser humano, responsável pelo desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais para a vida adulta, principalmente no que diz respeito ao emocional. É através da brincadeira, do faz de conta, da imaginação que a criança se caracteriza e este é precisamente um dos pontos em que se resume a especificidade da infância.

Portanto, compreender como a infância foi concebida historicamente é um ponto fundamental para a compreensão da visão de infância que impera na contemporaneidade, a fim de realizar um trabalho coerente à faixa etária de seis anos de idade, respeitando as especificidades de sua infância, mas garantindo também a sistematização do conhecimento científico, assunto este que será melhor especificado no item a seguir.

### **3.2.1 A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**

Ao se falar em infância, é necessária a compreensão de que é nesta fase da primeira infância que ocorre o desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais na vida do ser humano: o social, o cognitivo, o afetivo, o emocional, dentre outros.

Desse modo, é importante levar em consideração que a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança, não envolve apenas o professor, mas a escola como um todo, a família, enfim toda a comunidade escolar, além dos aspectos sociais, culturais e econômicos que também influenciam nesse desenvolvimento.

Para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos, é essencial a garantia de permanência desta na escola, além das condições que garantam de fato um ensino de qualidade.

Sobre isso Nascimento (2007, p. 31) diz: “O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas”.

É fundamental o investimento na formação dos profissionais da educação e em outros fatores importantes para a melhoria do ensino, ou seja, investimentos suficientes em recursos humanos, pedagógicos, físicos e financeiros para que de fato possa ocorrer aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, são muitos os desafios que se apresentam, dentre eles destaca-se a questão da heterogeneidade, ou seja, por um lado, a escola receberá crianças que nunca estiveram em uma instituição escolar e, por outro, crianças que já tem experiência pré-escolar, o que destaca ainda mais o papel do professor, uma vez que este precisa estar preparado para conduzir da melhor forma possível o processo ensino-aprendizagem a fim de atender as diversas realidades presentes na sala de aula.

Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Confirma-se então, mais uma vez a importância do respeito à infância da criança e ao mesmo tempo o desafio de estimular novos conhecimentos, sempre permeados pela socialização e pela afetividade, requisitos estes, primordiais para o processo de aprendizagem.

Nascimento complementa ainda:

Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem da transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Aqui se apresenta de forma explícita a posição de Nascimento de que os conteúdos a serem desenvolvidos no novo primeiro ano não são meras repetições da pré-escola ou da antiga primeira série.

Neste sentido, a autora concorda com Almeida que ressalta a necessidade de olhar para a criança de hoje como de fato ela é: uma criança que vive num mundo repleto de informações, de tecnologias, ou seja, uma criança diferente daquela do passado. O autor afirma que muitas crianças já convivem com práticas de alfabetização e letramento e outras não, sendo este o grande desafio da escola, trabalhar com essas diferenças. Enfatiza ainda a importância dessa heterogeneidade como oportunidade das crianças perceberem essas diferenças e conviverem com elas (ALMEIDA, 2008).

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

Diante disso, constata-se que a infância é uma fase muito delicada e ao mesmo tempo primordial para o desenvolvimento do indivíduo, pois representa um espaço de ampliação das possibilidades humanas e, assim sendo o respeito e a forma com que essa infância é conduzida interferirá no desenvolvimento do indivíduo enquanto criança e também na vida adulta, daí a importância de um trabalho escolar que realmente atenda as necessidades dessa primeira infância.

Assim, para uma melhor compreensão da infância em sua plenitude, é imprescindível uma análise sobre “o brincar”, aspecto fundamental no desenvolvimento infantil.

### **3.2.2 O brincar como um modo de ser e estar no mundo**

O brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança e foi Rousseau quem descobriu a importância da infância num período em que a criança não era valorizada.

Brosse afirma que Rousseau colocou em evidência numerosos pontos referentes à psicologia da criança e dessa maneira, “lançou as bases da psicologia moderna numa época em que o mundo da criança era inexistente” (BROSSE, 1997).

Arelada à infância está a questão da ludicidade que é fundamental para o desenvolvimento infantil. Assim, baseando-se nas descobertas de Leontiev (2001) e Vygotsky (2000), Baptista evidencia a importância do lúdico no trabalho com as crianças

de seis anos, tendo em vista que as crianças desta faixa etária ainda não dominam certas operações exigidas pelas condições reais.

De acordo com Baptista (2009, p. 21-22):

A contradição entre o desejo da criança de agir sobre as coisas e a impossibilidade de fazê-lo exatamente por ainda não dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada só pode ser solucionada pela atividade lúdica. De acordo com Leontiev (2001), essa atividade lúdica não é uma atividade produtiva; seu objetivo não é um determinado resultado, mas a ação em si mesma. Trata-se de uma atividade objetivamente determinada pela percepção que a criança possui do mundo e por seu desejo de apropriar-se dele.

E para elucidar a importância das atividades lúdicas no trabalho com as crianças de seis anos de idade, a autora também se fundamenta nas descobertas de Vygotsky sobre o lúdico e o brincar:

As contribuições de Vygotsky (2000) reforçam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para este autor, não é importante por ser uma atividade prazerosa, mas, sim, por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata do objeto e a ação. Além dessas necessidades fundamentais, interessa-nos destacar que, segundo Vygotsky (2000), o jogo cria o que ele denomina de ‘zona de desenvolvimento próximo’. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, experimenta um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas capacidades imediatas (BAPTISTA, 2009, p. 22).

Evidencia-se então, que Vygotsky traz um diferencial em relação aos autores já citados, ao defender que a atividade lúdica vai além das atividades prazerosas, preenchendo necessidades básicas da criança. Além disso, ele afirma que através do lúdico, mais precisamente o jogo, há o desenvolvimento da “zona de desenvolvimento proximal”, sendo que a criança vai além das suas capacidades imediatas, experimentando desafios superiores à sua idade, o que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento.

E o enfoque na relevância da ludicidade vem à tona com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, pois é necessário pensar num trabalho neste nível de ensino que envolva uma prática pedagógica que considere a infância e garanta a apropriação do conhecimento nas diversas dimensões.

Conforme Gusso et al. (2010, p. 14):

O desafio é pensar não apenas a criança de 6 anos que ingressa no Ensino Fundamental, mas também no conjunto de alunos de sete, oito, nove e dez anos que integram este nível de ensino. Assim, acredita-se que esta inclusão obrigatória das crianças de seis anos no ensino fundamental, é uma oportunidade para se refletir e efetivar uma práxis pedagógica que considere a infância, garantindo a aquisição do conhecimento nas dimensões artística, filosófica e científica, papel pedagógico essencial da instituição escolar, aliada à exploração

da ludicidade também na escola de ensino fundamental.

Vale destacar que a criança que está ingressando no Novo Ensino Fundamental é a mesma criança que frequentava o último ano da pré-escola e precisa ser respeitada em suas especificidades, a qual inclui a brincadeira, a fantasia, a imaginação, e, ainda que os estudos sobre a importância das brincadeiras no universo infantil há tempo é objeto de pesquisas.

Sobre isso Gusso et al. (2010, p.15) diz: “Nesse sentido é preciso garantir que a criança de seis anos, ao frequentar a escola de Ensino Fundamental tenha assegurado o seu direito à brincadeira, como se propõe na educação infantil”.

Nota-se, no entanto, que apesar dos estudos que ressaltam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, ainda a brincadeira ocupa um lugar secundário no cotidiano das escolas e das salas de aula. É possível que um dos fatores deste descaso em relação a esse aspecto seja a organização da própria estrutura dos currículos, em relação a conteúdos, horários, dentre outros.

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança (BORBA, 2007, p. 34).

É neste contexto que faz sentido rever toda a organização do Ensino Fundamental e não só do primeiro ano, pois a brincadeira precisa integrar essa nova proposta de trabalho tendo em vista a sua importância no desenvolvimento infantil [...] (BORBA, 2007, p. 34).

E nesta perspectiva da brincadeira como um direito do ser humano, Borba (2007, p. 42) complementa:

Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subsequentes da nossa formação!

A partir dessa afirmação constata-se que um dos papéis da escola na contemporaneidade é o de garantir que haja espaço na escola e na própria sala de aula para o brincar, pois percebe-se que os espaços públicos de lazer são escassos e no ambiente familiar verifica-se que as próprias famílias, em sua maioria, vivem em espaços urbanos limitados (casas, apartamentos). Ainda há o agravante do constante contato com os meios de comunicação (Televisão, computador/internet, dentre outros), o fato de que algumas crianças estão envolvidas em diversas atividades culturais e esportivas, que são importantes para sua formação, mas são atividades induzidas, com regras pré-estabelecidas e que nem sempre deixam espaço para a imaginação e a criatividade, restando pouco tempo para as brincadeiras.

Diante disso, a instituição escolar “assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar” (BORBA, 2007, p. 42).

Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos

espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (BORBA, 2007, p. 42).

É fundamental propor uma reflexão sobre o que é o brincar, pois no discurso dos profissionais da educação e dos próprios governantes, o termo ludicidade e o próprio brincar parecem familiares, porém nem sempre o discurso condiz com a prática, visto que há uma tendência de se resumir as brincadeiras a um mero pretexto para o ensino dos conteúdos, perdendo muitas vezes sua principal finalidade que é a liberdade e a espontaneidade.

É necessária a compreensão de que também é importante aliar os conteúdos com a ludicidade, ou seja, nesse sentido, esta adquire a função de recursos. O que se questiona é o fato de não haver ou haver poucos momentos específicos para a brincadeira como fruição, nas instituições de ensino (BORBA, 2007, p. 42-43).

Assim, a ludicidade não envolve tão somente o brincar, mas também as diversas expressões: a música, os jogos, o desenho, a produção artística, dentre outros, que por sua importância e complexidade serão analisados no próximo item.

### **3.2.3 As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**

O processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos traz engendrada toda uma nova concepção de trabalho nessa outra forma de organização do Ensino Fundamental. Os documentos oficiais orientam um trabalho lúdico, especialmente com as crianças da faixa etária dos seis anos de idade.

Assim sendo, é importante que a organização curricular contemple o trabalho com as diversas expressões: o teatro, a música, a dança, o desenho, a pintura, a modelagem, dentre outras. Essas expressões auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem.

Além do desenvolvimento da linguagem existem outras áreas em que o lúdico pode tornar-se um recurso que facilita a aprendizagem. O desenvolvimento afetivo por exemplo. A criança, ao brincar, interage com o meio e com o grupo, ampliando sua auto-imagem positiva, sua personalidade (RAU, 2006, p. 70).

Percebe-se que na Educação Infantil é dada uma atenção maior para as diversas expressões, porém quando a criança chega ao Ensino Fundamental, constata-se que esses aspectos ficam em segundo plano, ou seja, a ênfase recai sobre a leitura, a escrita, o cálculo, num caráter mais voltado para os conteúdos escolares.

Diferentes formas de expressão como desenho, pintura, dança, canto, teatro, modelagem, literatura (prosa e poesia), entre outras, encontram-se presentes nos espaços de educação infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços frequentados pelas crianças [...] Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares [...] (BORBA; GOULART, 2007, p. 52).

É imprescindível que o educador tenha conhecimento do desenvolvimento da criança, que compreenda que o trabalho com as expressões acima citadas contribuem para o desenvolvimento de outras habilidades, as quais são fundamentais para que o processo de desenvolvimento dos conhecimentos científicos ocorra.

O trabalho em sala de aula, principalmente na faixa etária do Ensino Fundamental e mais precisamente com as crianças de seis anos, precisa lançar mão de metodologias, recursos e conteúdos que permitam o desenvolvimento das diversas expressões e que estas sejam garantidas de forma lúdica.

As práticas artísticas antecedem, na espécie, certas realizações da função simbólica e formas de ação imprescindíveis para a evolução de qualquer ciência. Assim, toda ação artística envolve disciplina, desenvolvimento do movimento e coordenação para chegar à perícia de movimentos (como para tocar um instrumento na música, do corpo para dançar, do manejo dos instrumentos de desenho e pintura para as artes plásticas, das mãos para a escultura, e assim por diante), exercício do pensamento e desenvolvimento do raciocínio. Toda atividade artística se baseia, também, na educação dos sentidos. Com isto há o desenvolvimento da percepção e formação de memórias que acompanham o ser humano pela vida toda, em qualquer forma de atividade que ele for realizar (LIMA, 2007, p. 49).

Dessa maneira, verifica-se que o trabalho com as diversas expressões permite, além do desenvolvimento destas, a construção de bases para novos conhecimentos e a formação do sujeito, integralmente, pois se a escola fizer uso constante dessas atividades na prática escolar, estas se consolidarão como conhecimentos que servem para o trabalho formal desenvolvido na instituição escolar, bem como, conhecimentos que alicerçarão a postura do sujeito na sociedade.

Nesse sentido, acontece a relação dos conhecimentos vivenciados em sala de aula com os conhecimentos e as vivências dos alunos fora da esfera escolar, sendo que os conhecimentos científicos ou escolares passam a ter relação com a vida dos educandos, numa relação dialética, como defendem Saviani (2008 b) e Gasparin (2003).

Almeida (2008) também enfatiza a importância do trabalho com as diversas expressões. Ele salienta o respeito à singularidade da criança, destacando a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças, bem como ressalta os aspectos artísticos do trabalho nessa etapa de ensino, o que contribui para a ampliação do conhecimento da realidade, possibilitando assim uma maior participação no mundo, através da reinterpretação, criação e transformação.

Na questão de linguagens, música, dança, pintura, movimento e outras, tem-se uma clareza muito grande sobre isto. Quanto maior for o envolvimento das crianças nestas aulas, melhor será o rol de habilidades que ela poderá usufruir quando precisar (ALMEIDA, 2008, p. 20).

Assim, as diversas formas de expressão estão ligadas à ludicidade e ao movimento e, é por meio dessas expressões que a criança desenvolve a criatividade e a imaginação. Daí a importância de um trabalho escolar que possibilite a ampliação das possibilidades humanas e que não se limite apenas ao campo da leitura e da escrita.

Nessa discussão é importante ressaltar o papel do jogo, principalmente quando consideramos as crianças menores, seja na atividade musical,

cinestésica, visual ou teatral: repetir sons, imitar coisas, brincar com objetos, dançar, fazer movimentos expressivos com o corpo, representar papéis, desenhar e pintar estão relacionados com o movimento e o lúdico, gênese de toda a criação infantil (SUBTIL, 2010, p. 35).

No entanto, é salutar a compreensão de que mesmo destacando a relevância de um trabalho com as diversas expressões, este não substitui o trabalho que deve ser desenvolvido com as áreas do conhecimento, ou seja, o trabalho com as diversas disciplinas, que são fundamentais para a formação do ser humano.

Isto não significa que trabalhar com a cultura e as artes deva “substituir” o trabalho sistemático com cada disciplina. Por exemplo: as brincadeiras infantis são situações ricas e fundamentais para o desenvolvimento da função simbólica, propiciam estruturas biológicas de suporte para as aprendizagens escolares, desenvolvem a noção de espaço, mas não são suficientes para a apropriação das representações que constituem as linguagens matemática ou escrita. Estas precisam ser ensinadas (LIMA, 2007, p. 48).

Nesta perspectiva, faz-se necessário uma organização na rotina de trabalho em sala de aula, considerando os diversos aspectos a serem enfatizados para esta faixa etária, ou seja, realizar um trabalho que envolva o desenvolvimento das diversas expressões, sem deixar de lado os conhecimentos das outras áreas do conhecimento, fundamentais para as crianças de seis anos de idade, bem como para as que pertencem às outras séries do ensino fundamental.

### **3.2.4 As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**

O currículo do Novo Ensino Fundamental, como já citado anteriormente é um dos principais desafios para a educação na atualidade, considerando que é necessária uma reformulação em toda a grade do Ensino Fundamental e não apenas na do primeiro ano.

Essa reformulação curricular envolve aspectos políticos, decisões a serem tomadas sobre a relevância dos diversos conteúdos a serem contemplados nessa nova estrutura.

Desse modo, o professor, também se vê diante de um desafio em relação ao trabalho no Ensino Fundamental de nove anos. Portanto, há a necessidade de considerar a criança como o foco do processo ensino-aprendizagem, ou seja, é fundamental conhecê-la e utilizar o conhecimento prévio do educando como ponto de partida para o trabalho a ser realizado na escola.

Sobre isso Corsino (2007, p. 58) diz:

Na busca desse foco pensamos que um ponto de partida seria conhecer as crianças, saber quais são seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola.

A partir desse conhecimento das crianças, das suas vivências e necessidades, é importante saber o que elas trazem de conhecimento, embora este não esteja organizado, pois a ciência faz parte do dia-a-dia da criança e do adulto em qualquer faixa-etária ou classe social, faz parte da sua cultura, está na tecnologia, na maneira de pensar da sociedade atual. “Toda criança detém, então um conhecimento que está contido na teoria

científica”. Cabe ao professor organizar o trabalho de tal modo que o aluno possa superar essa fragmentação, articulando-a ao conhecimento científico (LIMA, 2007, p. 47).

Sobre a necessidade de articulação entre os saberes das crianças e o conhecimento sistematizado, Gasparin afirma:

A proposta pedagógica, portanto, deriva dessa teoria dialética do conhecimento, tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano (GASPARIN, 2003, p. 06).

Percebe-se assim convergência entre as concepções de Lima e Gasparin, pois ambos asseguram que a criança traz do seu cotidiano conhecimentos que a escola precisa aproveitar como ponto de partida para o trabalho escolar e, que, a partir desses conhecimentos desarticulados, é necessária a instrumentalização por meio do trabalho do professor, para que o sujeito consiga superar o nível de conhecimento do dia a dia e chegue a um conhecimento elaborado.

Nesta perspectiva, busca-se o conhecimento da prática social, para que em confronto com os conhecimentos sistematizados, possa haver a ampliação dos conhecimentos dos alunos e a reflexão sobre a prática social, numa relação dialética. No entanto deve-se ter cuidado para que o ponto de partida não seja somente o cotidiano dos educandos, mas que essa prática social considerada como “ponto de partida” para o processo ensino-aprendizagem seja “uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte” (GASPARIN, 2003, p. 06).

Todavia, o que se verifica é uma dicotomia nas práticas presentes nas escolas, ou seja, de modo geral, há duas vertentes que permeiam as concepções de ensino nas instituições escolares. De um lado as que consideram a criança subordinada às ações do adulto e, por outro lado, as que compreendem que todo o trabalho deve estar subordinado às vontades da criança (CORSINO, 2007, p. 58).

Ambas as concepções trazem uma ideia distinta da proposta nos documentos do Ministério da Educação. O argumento do MEC, expresso nas **“Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”** consiste num trabalho que supere essa dicotomia, que pense “num trabalho focado na criança, mas sem perder o compromisso com a sua inserção social” (CORSINO, 2007, p. 58).

As indagações são muitas e as respostas se abrem a vários caminhos e novas questões. Entendemos que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando (CORSINO, 2007, p. 58).

Isso remete ao papel do professor neste processo, tendo em vista que é ele o que conduz o trabalho em sala de aula e toma decisões em relação à seleção dos conteúdos a serem ensinados, envolvendo também sua concepção a respeito do ensino, assim como, as metodologias e recursos que se utilizará para que o ensino se efetive. Para isso é fundamental que o professor tenha o domínio do conteúdo científico, além de uma sólida fundamentação teórica que dê sustentação a sua prática em sala de aula, o que se adquire por meio da formação.

Somado a isso, é importante a construção de vínculo entre professores e alunos para que o processo ensino-aprendizagem possa fluir, pois as questões afetivas estão intimamente ligadas às cognitivas.

Sobre isso, Gusso et al. (2010, p. 18) afirmam:

[...] é papel do professor o domínio acerca dos conteúdos a serem ensinados e da metodologia mais adequada à sua assimilação pelos alunos, o conhecimento sobre as características de desenvolvimento das crianças, a construção de vínculo afetivo fundamentado em teorias do desenvolvimento infantil e na relação de autoridade do professor, a adequada utilização do tempo no planejamento das atividades (visando a assimilação do conhecimento por parte das crianças), o incentivo à expressão dos alunos em sala de aula e em outras instâncias de participação da escola.

Ainda sobre a importância do vínculo afetivo no processo de aprendizagem são fundamentais as contribuições de Lima (2007) que assim se expressa: “É um equívoco considerar o aprender como uma atividade cognitiva entendida, unicamente, como desenvolvimento intelectual. A construção do conhecimento envolve a emoção e, por ser uma ação social, implica trocas afetivas” (LIMA, 2007, p. 52).

Assim, verifica-se que há uma convergência entre as ideias defendidas por Gusso e demais autores do documento “**Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais**” da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com as defendidas por Corsino, pois esta também afirma que cabe ao professor o planejamento, proposição e coordenação das atividades. Além disso, cabe a ele a disponibilização dos materiais necessários ao trabalho, remetendo assim aos recursos necessários à sua prática. “Mediar essas relações, entretanto, é uma tarefa desafiadora pelas escolhas que precisamos continuamente fazer em relação à eleição de conteúdos e temas e às propostas metodológicas para aproximá-los das crianças” (CORSINO, 2007, p. 57-58).

No entanto, Gasparin (2003) defende que a escolha dos conteúdos a serem ensinados, vai além da responsabilidade do professor regente. Ele sinaliza para uma decisão mais ampla que envolva o corpo docente e que, estes, analisem o grupo de alunos no seu contexto histórico-social, ou seja, os conteúdos devem ser selecionados levando em conta a realidade dos sujeitos envolvidos no processo.

O ideal seria que os conteúdos fossem definidos não pelo professor, segundo critérios individuais, mas pelo corpo de professores de uma escola ou de cada uma das áreas do conhecimento, tendo como fundamento a prática social, mais especificamente, as necessidades sociais do momento histórico atual. Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, em função delas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo (GASPARIN, 2003, p. 39).

Então, no intuito de orientar os professores em relação ao trabalho neste Novo Ensino Fundamental, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná construiu as

**Orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos**, tendo como base as Orientações do Ministério da Educação, além de outras referências bibliográficas pertinentes ao tema.

Essas orientações sinalizam para um intercâmbio entre os diversos conhecimentos das várias áreas do saber e das diversas etapas do ensino.

[...] é importante a realização de uma articulação qualitativa entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, seja em virtude da inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental ou em função daquelas que já frequentavam instituições de Educação Infantil (GUSSO et al. 2010, p. 15).

É precisamente deste modo que consiste a orientação dos trabalhos na proposta do Novo Ensino Fundamental, numa concepção de integração dessas duas etapas da educação básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso consiste numa nova estrutura curricular que não seja mera repetição da Pré-Escola, nem antecipação dos conteúdos da antiga primeira série.

A questão do que deve ser explorado em cada área do conhecimento poderia ser discutida mais especificamente, porém este não é o foco desta pesquisa. E, tendo em vista a complexidade do assunto, o próximo item versará sobre as questões da alfabetização e do letramento, seguindo os eixos do Documento **Orientações Gerais para a inclusão das crianças de seis anos de idade**, também, por ser um dos eixos que vem suscitando mais dúvidas nos professores do primeiro ano do Novo Ensino Fundamental.

### 3.3.6 Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica

A palavra alfabetização é um termo comum no campo da educação, pois os métodos tradicionais de alfabetização giravam em torno do processo de codificação e decodificação dos símbolos, ou seja, em torno da alfabetização propriamente dita. Todavia, o termo letramento não segue a mesma regra, sendo uma palavra recente no vocabulário da academia brasileira.

Monteiro e Baptista (2009) asseguram que, a partir de meados do século XX, é possível perceber mudanças, no que era até então considerado alfabetização, ou seja, até o início do século XX poderia se considerar alfabetizada a pessoa que soubesse assinar seu próprio nome, bem como a que soubesse escrever um bilhete simples, o que não atende mais as necessidades de uma sociedade em constante transformação (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 29-30).

É neste contexto que surge o termo letramento, que conforme Monteiro e Baptista (2009, p. 30), alguns estudiosos a utilizaram, “inspirados na palavra inglesa ‘Lyteracy’, 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**” (grifo no original)

Soares (2010, p. 22) diz: “A essa aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de escrita e das técnicas para seu uso é que se chama ALFABETIZAÇÃO”. Quanto ao Letramento, ela o conceitua da seguinte maneira: “A esse desenvolvimento de competências para o uso da tecnologia da escrita é que se chama LETRAMENTO”.

A partir da conceituação de Soares, Monteiro e Batista sintetizam a sua definição dos dois termos:

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 (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30).

Em vista disso, é possível constatar que alfabetização refere-se ao processo de codificação e decodificação, enquanto o letramento vai além da simples decodificação de símbolos, ele envolve as práticas sociais e a compreensão do que está escrito. Daí, a importância de um trabalho integrado entre alfabetização e letramento, a fim de garantir que ao longo da sua trajetória escolar, a criança desenvolva essas duas competências básicas no trabalho com a leitura e a escrita.

Em relação à alfabetização há posicionamentos diversos sobre o momento que esse processo deve ocorrer. Isso remete às concepções que os educadores e governantes têm em relação ao processo de leitura e escrita.

Com a ampliação do ensino fundamental, se acentuam ainda mais os dois posicionamentos a respeito da questão, os quais podem ser considerados hegemônicos e ao mesmo tempo antagônicos. De um lado, os que consideram precoce o trabalho com a leitura e escrita nesta faixa etária, pois acreditam que isso estaria furtando da criança o direito ao tempo da infância. Por outro lado, os que defendem o trabalho com a leitura e a escrita desde a educação infantil, pois confiam que essa é uma forma de preparar a criança para o ensino fundamental, esperando assim que dessa maneira, as crianças atingiriam melhores resultados nas outras etapas da educação básica, ou seja, uma medida “compensatória” (BAPTISTA, 2009, p. 13).

Independente do posicionamento e, se esta ou aquela posição é a mais correta, Baptista (2009, p. 13) ressalta que tanto uma quanto a outra posição tem como foco o objeto e, o sujeito da aprendizagem, no caso a criança, ocupa dessa forma, uma função secundária, ou seja, analisa-se o sujeito, a partir do ponto de vista, das concepções do adulto<sup>8</sup>.

As perguntas a serem formuladas e respondidas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, deveriam incidir sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Quais são as suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos? (BAPTISTA, 2009, p. 13-14).

Há a considerar que a visão defendida por Baptista é de um processo de alfabetização integrado ao letramento, ou seja, uma proposta que considere o alfabetizar-letrando, de modo que ao mesmo tempo em que a criança se aproprie do código escrito, ela consiga compreender a função que a escrita exerce socialmente.

Desse modo, é salutar o cuidado que se deve ter em relação à linguagem escrita, de modo que se respeite o direito da criança de acesso ao mundo letrado e sua apropriação, mas sem descuidar do direito de ser criança, que envolve a brincadeira, os jogos, o uso das diversas expressões.

Almeida (2008) adverte que as perguntas sobre as questões referentes à escrita são muitas e que as próprias respostas também são, pois a discussão a respeito do trabalho com a criança de seis anos sempre gerou uma certa inquietação aos educadores brasileiros, os quais “nunca se entenderam muito bem quando o assunto era – O que fazer na escola para uma criança de seis anos de idade?” (ALMEIDA, 2008, p.11).

Nesse sentido, ele faz uma retrospectiva histórica, assegurando que antes da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, na educação infantil, o trabalho com as crianças de seis anos, em algumas escolas se reduzia ao brincar, coibindo assim qualquer envolvimento com a leitura e a escrita pelas crianças. Outras escolas, no entanto, realizavam um trabalho sistematizado de alfabetização. Havia também um terceiro grupo de instituições educativas que procuravam mesclar os dois processos.

No entanto, o que se percebe é que a criança do século XXI é uma criança que convive num meio repleto de informações, vive em contato com diversos materiais escritos e que a escola neste processo, tem como função sistematizar esse conhecimento desarticulado, no caso, as informações que a criança possui. O papel da escola é, portanto, transformar esse conhecimento informal num conhecimento formal.

Almeida (2008) enfatiza que a criança de hoje não é a mesma de algum tempo atrás, que ela vive rodeada de informações e de estímulos, vive cercada por gêneros textuais e na concepção do autor, seria uma falta grave se ela não fosse atendida em suas necessidades sublimes. Assim sendo, o letramento seria a condição de entrada dessa criança nesse universo letrado repleto de suportes textuais (ALMEIDA, 2008, p.11).

Ele destaca ainda, a necessidade do trabalho com a leitura e a escrita aos seis anos, porém chama a atenção para a forma como esse trabalho será realizado, demonstrando preocupação em relação aos outros aspectos que também são importantes para esta faixa etária.

Nas palavras de Almeida (2008, p. 16):

A estada, a permanência ou a mobilidade social da criança passa seguramente pela aquisição do código e dos usos dele. Assim, escrever e ler aos seis anos, de tempos já sabíamos que era importante, enquanto trabalho escolar. Agora, o que precisamos definir é de que forma garantir que esta competência seja bem elaborada, sem a perda da qualidade dos outros processos que acompanham o bom desenvolvimento de uma criança de seis anos de idade [...].

Evidencia-se mais uma vez que o trabalho com a criança de seis anos, não deve se restringir somente ao processo de letramento, mas garantir o desenvolvimento das e nas diversas expressões. Porém, como a criança vive numa sociedade repleta de informações, é salutar que desde cedo ela possa também estar se familiarizando com o processo de alfabetização, tendo em vista que alfabetização e letramento são processos diversos.

Neste sentido, Soares assim se manifesta:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o “letramento”, ou seja, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto é assim que os analfabetos podem ter um certo nível de “letramento”: sem que hajam adquirido a tecnologia da

escrita, utilizam a quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita [...] (SOARES, 1998, p. 92).

Quanto à alfabetização que consiste na aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, Baptista e Monteiro (2009) apóiam-se em Ferreiro e Teberosky, ou seja, no construtivismo psicogenético para explicar a aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Porém, vão além da visão construtivista, evidenciando também a importância do resgate fonológico no processo de alfabetização.

À escola cabe acrescentar novos conhecimentos, os “conhecimentos sistematizados”, segundo Saviani.

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como, o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 1986, p. 18-19).

Percebe-se assim que o papel da escola é ampliar o conhecimento da criança. Ela precisa aprender os conhecimentos científicos, ir além dos conhecimentos do seu dia a dia, pois o domínio desse saber elaborado é a “ferramenta” necessária na construção da cidadania.

Para se chegar ao desenvolvimento da escrita, a criança passa por fases representativas que lhes servem de base para o processo de escrita. Diante disso, é essencial as representações que a criança faz na sua trajetória até chegar a apropriação do código. Essas representações envolvem as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos, os desenhos.

Em relação aos jogos, Leal; Albuquerque; Morais (2007, p. 80) dizem:

[...] jogos, criados com o propósito de alfabetizar crianças e adolescentes, também podem ser poderosos aliados dos professores. Podemos citar para fins de exemplificação, três tipos de jogos: (i) os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita<sup>9</sup>; (ii) os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som)<sup>10</sup>; (iii) os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas<sup>11</sup>.

Monteiro e Baptista enaltecem o papel do desenho e brincadeiras no processo de aquisição da escrita, reiterando que o desenho é um importante alicerce para a escrita. Da mesma forma a brincadeira, permite o jogo do faz de conta, em que a criança utiliza a imaginação num constante “vai e vem” entre a fantasia e a realidade.

Assim, a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 65).

Tanto os desenhos, quanto as brincadeiras são fundamentais na compreensão da representação escrita, confirmando novamente que esses dois fatores são básicos para o desenvolvimento da representação escrita pela criança, que a partir do entendimento de que é possível representar por gestos e por desenhos, compreende que também é possível representar a fala através da escrita.

Nesta perspectiva, a brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas, no cotidiano de uma proposta educativa voltada para a infância, como inerentes ao processo de trocas e de experiência de cultura. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros nos momentos das brincadeiras, dos desenhos, dos jogos de faz de conta etc. [...] desenho e brincadeira são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 65).

Conforme já explicitado anteriormente, um dos maiores desafios do Ensino Fundamental de Nove Anos refere-se ao trabalho com a leitura e a escrita nessa nova forma de organização do ensino, tendo em vista que a proposta de trabalho apresentada pelo Ministério da Educação é de que nesse primeiro ano de escolaridade obrigatória se inicie um processo de alfabetização integrada ao letramento, condizente com a faixa etária das crianças, sem deixar de lado o respeito às especificidades da sua infância.

#### 4 Conclusão

O presente artigo traz os resultados de uma análise de como se constituiu historicamente a ideia de infância e uma análise de alguns eixos do Documento do MEC **“Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”**, os quais foram estudados considerando o ponto de vista dos autores dos documentos do MEC, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e de outras obras referentes ao tema.

Constatou-se, então, que o trabalho a ser desenvolvido nesta nova forma de organização do ensino deve contemplar uma nova estruturação que não é a mesma do Ensino Fundamental de oito anos. Além disso, o trabalho a ser desenvolvido no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não deve ser repetição dos conteúdos da última etapa da Pré-Escola, nem repetição dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Para tanto, a ludicidade deve permear o trabalho educativo, principalmente para a faixa etária de seis anos de idade. É uma nova forma de trabalho e a recomendação do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação é de que a infância seja respeitada.

Portanto, não há prioridades, ou seja, no trabalho com os diversos eixos, todos devem ser trabalhados na mesma proporção. Daí a necessidade, nesse período de transição, das escolas construírem duas propostas pedagógicas: uma para o Ensino Fundamental de oito anos e uma para o Ensino Fundamental de nove anos, bem como é imprescindível o investimento na formação do professor para que este tenha clareza a respeito do trabalho que precisa ser desenvolvido com os educandos.

## Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de et al. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 97-108.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Desenvolvimento da escrita: 100 propostas práticas para o trabalho com crianças de seis anos**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- ARIES, Philippe. **O livro**. Disponível no site: [www.oliveiro.com.br/autores/37626-aries-philippe-109](http://www.oliveiro.com.br/autores/37626-aries-philippe-109). Acesso em: 24 de abril de 2011.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, Francisca Isabel Pereira, BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (orgs). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009, p. 13-25; 29-67.
- BATISTA, A. A. G. (Org.) **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, SEF, 2002.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, Â. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45; 47-56.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 11. 274/2006**. Instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos de Duração. Disponível no site: [www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/). Acesso em 03 de julho de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Orientações sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pce...> Acesso em 10 de julho de 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**, 2ª edição, 2009. Disponível no site: [http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf). Acesso em 24 de abril de 2011.
- BROSSE, Emilie. **A educação segundo Rousseau**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1997.
- CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão**

da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 57-68.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 85-96.

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

GUSSO, Mari et al; AMARAL, Arleandra Cristina Talin do.; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Orgs). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et a. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

LIMA, Maria José Rocha. Origem dos fundos para a educação: breve histórico. In: DIDONET, Vital; LIMA, Maria José Rocha. **FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.22. Disponível no site <http://200.2211.196.47:81/ebook/libv000184.pdf>. Visitado em 04 de janeiro de 2010.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: Indagações sobre Currículo. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2010.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: A Descoberta da Criança**. Editora Flamboyant, 1965.

NASCIMENTO, A. M do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 25-32.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. **LDB n.º 9394/96 – Leis e Decretos Federais**. Curitiba, 2008 a.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. **LDB n.º 5.692/71 – Leis e Decretos Federais**. Curitiba, 2008 b.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. **LDB n.º 4.024/61 – Leis e Decretos Federais**. Curitiba, 2008 c.

PARANÁ. **Deliberação nº 03/2006**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Lei nº 16.049/2009**. Dispõe que terá direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Disponível no site: [www2.mp.pr.gov.br](http://www2.mp.pr.gov.br). Visitado em 02 de julho de 2009.

POLLARD, M. **Maria Montessori**. São Paulo: Globo, 1993.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **O lúdico na prática pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas**. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Ver. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008 b.

SILVA, Talita Folmann da Silva. **A aprendizagem e a prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

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

\_\_\_\_\_. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: GUSSO, A. M. et al. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SUBTIL, Maria José Dozza. Os processos históricos do Ensino de Arte para as crianças nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: GUSSO, A. M. et al. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

ZABALZA, Miguel A. O dilema institucional das escolas infantis. In: Por que educar significa cuidar? **Pátio Educação Infantil**. Ano 1. Nº 1. Abril/julho, 2003.<sup>12</sup>

#### Notas:

<sup>1</sup> rosangelaboeno@hotmail.com

<sup>2</sup> Maria Montessori (1870-1952): nasceu em 1870 em Chiaravalle, no norte da Itália, filha única de um casal de classe média. Desde pequena se interessou pelas ciências e decidiu enfrentar a resistência do pai e de todos à sua volta para estudar medicina na Universidade de Roma. Direcionou a carreira para a psiquiatria e logo se interessou por crianças com retardo mental, o que mudaria sua vida e a história da educação. Ela percebeu que aqueles meninos e meninas proscritos da sociedade por serem considerados ineducáveis respondiam com rapidez e entusiasmo aos estímulos para realizar trabalhos domésticos, exercitando as habilidades motoras e experimentando autonomia. Em pouco tempo, a atividade combinada de observação prática e pesquisa acadêmica levou a médica a experiências com as crianças ditas normais. Montessori graduou-se em pedagogia, antropologia e psicologia e pôs suas idéias em prática na primeira Casa dei Bambini (Casa das crianças), aberta numa região pobre no centro de Roma. A esta se seguiram outras em diversos lugares da Itália. Com a ascensão do regime fascista, porém ela resolveu deixar o país em 1934. Continuou trabalhando na Espanha, no Ceilão (hoje Sri Lanka), na Índia e na Holanda, onde morreu em 1952 (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

<sup>3</sup> Bernard Jean Jacques Charlot nasceu em Paris, em 1904. Formou-se em Filosofia em 1927 e, dois anos depois, foi lecionar Ciências da Educação na Universidade de Túnis, na Tunísia. De volta à França, em 1933, trabalhou 14 anos na Ecole Normale, um instituto de formação de docentes. No período de 1987 a 2003, atuou como professor catedrático da Universidade de Paris 8, onde fundou a equipe de pesquisa Escol (Educação, Socialização e Comunidades Locais), voltada para a elaboração dos elementos básicos da teoria da relação com o saber. Após se aposentar, veio para o Brasil. Como professor-visitante da Universidade Federal de Mato Grosso, seguiu fazendo pesquisas até ser convidado para ser visitante da Universidade

Federal de Sergipe, em Aracaju. Desde 2006, é lá que coordena o grupo de pesquisas Educação e Contemporaneidade, engajado em delinear as relações com os saberes e explicitar de que forma os alunos se apropriam deles (REVISTA NOVA ESCOLA – Edição 223, junho/2009).

<sup>4</sup> Philippe Ariès (1914-1984) – foi um importante historiador e medievalista francês da família e infância no estilo de Georges Duby. Ariès escreveu vários livros sobre a vida diária comum. Seu mais proeminente trabalho rendeu um brilhante estudo sobre a morte. No seu trabalho A história Social da Criança e da Família, Ariès demonstra que o surgimento de um discurso sobre a infância está vinculado à emergência da percepção da especificidade do infantil na modernidade (ARIES, PHILIPPE – O LIVREIRO).

<sup>5</sup> Jean Piaget (1896-1980): nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 1896. Aos 10 anos publicou seu primeiro artigo científico, sobre um pardal albino. Desde cedo interessado em filosofia, religião e ciência, formou-se em biologia na Universidade de Neuchâtel e, aos 23 anos, mudou-se para Zurique, onde começou a trabalhar com o estudo do raciocínio da criança sob a ótica da psicologia experimental. Em 1924, publicou o primeiro de mais de 50 livros, A Linguagem e o pensamento na criança. Antes do fim da década de 1930, já havia ocupado cargos importantes nas principais universidades suíças, além da diretoria do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ao lado de seu mestre, Édouard Claparède (1873-1940). Foi também nesse período que acompanhou a infância dos três filhos, uma das grandes fontes do trabalho de observação do que chamou de ‘ajustamento progressivo do saber’. Até o fim da vida, recebeu títulos honorários de algumas das principais universidades européias e norte-americanas. Morreu em 1980 em Genebra, Suíça (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

<sup>6</sup> Lev Semiovitch Vygotsky (1896-1934): nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia, região então dominada pela Rússia (e que só se tornou independente em 1991, com a desintegração da União Soviética, adotando o nome de Belarus [...]). Aos 18 anos, matriculou-se no curso de medicina de Moscou, mas acabou cursando a faculdade de direito. Formado voltou a Gomel, na Bielo Rússia, em 1917, ano da revolução bolchevique, que ele apoiou. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia [...] tendo produzido mais de 200 trabalhos científicos. Em 1925, já sofrendo da tuberculose que o mataria em 1934, publicou A Psicologia da Arte, um estudo sobre Hamlet, de William Shakespeare, cuja origem é sua tese de mestrado. (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

<sup>7</sup> Henri Wallon (1879-1962): nasceu em Paris, França, em 1879. Graduiu-se em medicina e psicologia. Fez também filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Em 1925, criou o laboratório de psicologia biológica da criança. Quatro anos mais tarde, tornou-se professor da Universidade Sorbonne e vice presidente do Grupo Francês de Educação Nova – instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino daquele país e da qual foi presidente de 1946 até morrer, também em Paris, em 1962. Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças. Militante de esquerda, participou das forças de resistência contra Adolf Hitler e foi perseguido pela Gestapo (a polícia política nazista) durante a Segunda Guerra (1939-1945). Em 1947, propôs mudanças estruturais no sistema educacional francês. Coordenou o projeto Reforma do Ensino, conhecido como Langevin-Wallon [...]. Nele, por exemplo, está escrito que nenhum aluno deve ser reprovado numa avaliação escolar. Em 1948, lançou a revista *Enfance* que serviria de plataforma de novas idéias no mundo da educação – e que rapidamente se transformou numa espécie de bíblia para pesquisadores e professores (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

<sup>8</sup> O foco no objeto já foi comentado no item “*As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*”.

<sup>9</sup> Os jogos fonológicos são aqueles em que os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 80).

<sup>10</sup> Os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 80-81).

<sup>11</sup> Os jogos que auxiliam a sistematização das correspondências grafofônicas são aqueles que ajudam os meninos e as meninas a consolidar e automatizar as correspondências entre as letras e os sons [...] (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 81).

Recebido em: 25/08/11

Aprovado em: 02/12/11