

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

ROSELI CORREIA DE BARROS CASAGRANDE

**A CRIANÇA E AS LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Florianópolis

2015

ROSELI CORREIA DE BARROS CASAGRANDE

**A CRIANÇA E AS LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Infância, na Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Luciane Maria Schindwein

Florianópolis

2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros
A CRIANÇA E AS LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE 9 ANOS : UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES /
Roseli Correia de Barros CASAGRANDE ; orientador, Luciane
Maria Schlindwein - Florianópolis, SC, 2015.
209 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Linguagens. 3. Infância. 4. Criança. 5.
Primeiro ano do EF de 9 anos . I. Schlindwein, Luciane
Maria . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Roseli Correia de Barros Casagrande

**A CRIANÇA E AS LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 13 de março de 2015.

Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Schlindwein
Orientadora – UFSC

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro
Universidade Federal da Fronteira Sul - Examinadora

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Universidade Federal do Paraná - Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Lapa Aguiar
Universidade Federal de Santa Catarina - Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ilana Laterman
Universidade Federal de Santa Catarina - Examinadora

Prof^a. Dr^a. Nelita Botolotto
Universidade Federal de Santa Catarina - Suplente

Dedico este trabalho

Ao **João**, meu esposo, companheiro na vida,
no amor e nos sonhos que sempre
compartilhamos juntos.

À **Maria Heloísa**, minha filha, presente de
Deus para as nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina, que, pelo Programa de Pós-Graduação na linha Educação e Infância, me possibilitou realizar o mestrado nesta reconhecida instituição de ensino.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Luciane Maria Schlindwein, por compartilhar os seus valiosos conhecimentos. E pela sua sensibilidade humana com que me acolheu desde o início e, sobretudo, por acreditar na pertinência desta pesquisa e tornar este sonho do mestrado uma realidade para mim. Pela confiança na superação dos meus momentos pessoais e profissionais que passei durante esta caminhada acadêmica.

Às professoras, Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (UFFS), Dra. Nelita Bortoloto (UFSC), Dra. Maria Aparecida Lapa Aguiar (UFSC), pela participação na banca de qualificação com valiosas contribuições teóricas e metodológicas que me possibilitaram focar a pesquisa e ampliar os conhecimentos.

Aos professores membros desta banca de defesa, Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (UFFS), Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia (UFPR), Dra. Maria Aparecida Lapa Aguiar (UFSC), Dra. Illana Laterman (UFSC), que cordialmente aceitaram ler e discutir o tema desta pesquisa: a criança e as linguagens no primeiro ano do EF de 9 Anos.

Aos professores do PPGE, Dra. Luciane Maria Schlindwein, Dra. Maria das Dores Daros, Dra. Eloisa Acires Candal Rocha, Dra. Maria Isabel Batista Serrão, Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, bem como aos professores convidados, Dra. Marta Ofélia Shuare (Escola Vigotskiana de Psicologia/Rússia), Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidad de La Habana), Dra. Ruth Mercado Maldonado (Depto. DIE/México), Dra. Miriam Jorge Warde (UNESP/SP) pelas contribuições teóricas proporcionadas para a concretização deste trabalho e aprimoramento profissional, sobretudo fazendo-me ver na Educação uma perspectiva mais humanizadora para transformação social.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que me concedeu o afastamento remunerado para realização desta pesquisa.

Às amigas Arleandra Cristina Talin do Amaral e Viviane Chulek, por serem as primeiras pessoas que me incentivaram a seguir esta trajetória acadêmica.

Às colegas de trabalho, em especial, a Leila Cristina Mattei Cirino e a coordenadora Eliane Bernardi Benatto, pela paciência e companheirismo em todos os meus momentos.

Aos colegas mestrandos e doutorandos na linha Educação e Infância, por fazerem parte, direta ou indiretamente, desta minha constituição como pesquisadora.

À amiga Joselma Salazar de Castro, que com carinho realizou a leitura deste trabalho, contribuindo com apontamentos para minha escrita.

À amiga, Wanessa Bruna dos Santos Brito, que sem me conhecer, abriu-me as portas de sua casa para me hospedar em Florianópolis e se tornou, tanto para mim como para minha família, uma pessoa mais que especial. Pela sua amizade e companheirismo nesta trajetória.

Às amigas Cris Regina Gambeta Junckes, Daise Ondina de Campos e, em especial, Claudete Bonfanti, pela solidariedade de todas em oferecer-me transporte da UFSC à rodoviária de Florianópolis e vice-versa. Pela companhia, carinho e conversas durante os quilômetros percorridos, que com certeza poderemos continuar na viagem de nossas vidas.

Aos colegas do grupo de pesquisa NUPEDOC pelos estudos teóricos, apresentação de pesquisas, compartilhamento de ideias, experiências e projetos, os quais contribuíram para meu desenvolvimento como pesquisadora. Pela convivência e momentos afetivos e solidários.

Aos meus pais, Josué e Helena, pela minha vida. Pelo apoio e incentivo na minha vida pessoal e profissional. Pelas bênçãos e orações às minhas viagens semanais de Curitiba à Florianópolis. Por me amarem incondicionalmente.

Aos meus sogros, Antonio e Preciliana, pelo apoio nos meus estudos, até mesmo nos momentos mais difíceis de saúde que passaram durante este meu trajeto.

Aos meus familiares (irmão, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos, primos e tias) pelo suporte em diferentes momentos e situações necessárias. Pela compreensão de minhas ausências. Pela demonstração de apoio e torcida por mais esta minha conquista.

Ao meu esposo, João Aparecido Casagrande, pelo amor, paciência, tolerância e compreensão nesta minha jornada acadêmica. Pelo carinho e cuidados com nossa filha, assumindo muitas vezes a tarefa de ser pai e mãe ao mesmo tempo. Pelo companheirismo ao proporcionar a ela momentos de brincadeiras, lazer e cultura sem a minha presença para que eu pudesse realizar todos os meus trabalhos.

À filha, Maria Heloísa de Barros Casagrande, razão de minha vida. Pelas mãozinhas acariciando minha face quando o cansaço chegava. Pelos seus desenhos e escritos deixados junto ao meu material para que eu os levasse durante as cinco horas de viagem e não me esquecesse dela quando pernoitasse em Floripa. Por compartilhar comigo suas falas de criança: “eu agora não preciso ficar no Integral da escola porque minha mãe pode ficar comigo”; “minha mãe agora trabalha em casa, lendo e escrevendo no computador”; “tô feliz e não tô feliz porque você está terminando o mestrado”.

“Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumos à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades”.

(GEORGES SNYDERS)

RESUMO

O tema desta pesquisa refere-se ao modo e o lugar atribuído às diversas formas de linguagem manifestadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental como instrumento de apropriação da cultura. Para apreender tal objeto foram analisadas as concepções de infância, criança e linguagem nos anos iniciais e suas implicações nas práticas pedagógicas, tendo como pano de fundo o ingresso da criança de cinco e seis anos de idade no primeiro ano do EF de 9 anos. Esta investigação teve como objetivos mapear as teses e dissertações publicadas entre os anos de 2006-2011, que discutem as linguagens no primeiro ano do EF de 9 anos; conhecer o sentido e o significado atribuídos às linguagens nas teses e dissertações, bem como nos documentos orientadores para implantação dessa etapa de ensino; analisar de que modo essas pesquisas e documentos oficiais compreendem e articulam os conceitos como os de infância, criança e linguagens no primeiro ano. Os aportes teóricos de Bakhtin e os pressupostos teóricos de Vigotski, entre outros, cujas contribuições ajudam a compreender a concepção de linguagem e tecermos relações entre a concepção de criança e infância advinda da Sociologia da Infância e da Teoria Histórico-Cultural. Este trabalho teve como método de investigação a metodologia da pesquisa qualitativa na abordagem bibliográfica e documental, utilizando-se como procedimentos metodológicos a análise documental e de conteúdos. Para análise dos dados, foram utilizadas a análise documental (materiais orientadores sobre a implantação do EF de 9 anos no Brasil) e a análise de conteúdos (das três (3) teses e sete (7) dissertações do *corpus de análise*) por meio dos pressupostos teórico-metodológicos de Bardin (2011). O tratamento dos resultados obtidos na análise dos trabalhos foi constituído por categorias de análise, as quais foram interpretadas à luz da fundamentação teórica construída. Três categorias com subcategorias foram constituídas da seguinte forma: (1) **estudos sobre o conceito de infância**: infância como categoria social e categoria da história humana; infância na escola de anos iniciais; infância e prática pedagógica no primeiro ano. (2) **estudos sobre o conceito de criança**: criança sujeito histórico, social e cultural; criança na escola dos anos iniciais; criança e prática pedagógica no primeiro ano. (3) **estudos sobre o conceito de linguagens**: a) o sentido e o significado atribuídos às linguagens manifestadas pela criança; b) as linguagens nas pesquisas; c) as linguagens no primeiro ano do EF. Como resultado da pesquisa cabe destacar que as análises realizadas tornaram possível a apreensão dos estudos sobre a infância na Escola de Anos Iniciais; a compreensão das especificidades e singularidades da criança de cinco e seis anos de idade na organização do trabalho pedagógico para o primeiro ano do EF, sobretudo a importância de a criança se expressar por meio das

linguagens que constituem a cultura infantil. Por fim, emergiu a compreensão das linguagens manifestadas pela criança como atos sociais e simbólicos, expressos pela linguagem verbal e não verbal que se constituem em ferramentas culturais mediadoras por meio das quais a criança do primeiro ano (e os seres humanos em geral) vai se apropriando do conhecimento, ao mesmo tempo em que vai se humanizando. Nesse sentido, o nosso estudo evidencia a importância de ampliar e aprofundar as reflexões sobre as concepções de criança, infância e linguagem no processo de formação continuada dos professores que atuam nos primeiro ano do EF; e de novas pesquisas que se debruçam sobre o desenvolvimento das linguagens na infância como possibilidade de promover o desenvolvimento do imaginário e da criatividade da criança, em outras palavras, do desenvolvimento cultural da criança nos Anos Iniciais.

Palavras-chaves: Linguagem. Linguagens. Infância. Criança. Primeiro ano do EF de 9 anos.

ABSTRACT

The theme of this research refers to the mode and place attributed to the several forms of language expressed by the child in the first grade of Elementary School (ES) as an instrument of the culture appropriation. In order to seize such an object, the conceptions of childhood, child and language in the early years and their implications in the pedagogical practices were analyzed, aiming at the five and six years old children starting in the first grade of Elementary School of 9 years. This investigation had as objectives to map the thesis and dissertations published between the years 2006-2011, which discuss the languages in the first grade of Elementary School of 9 years; to learn about the meaning and significance attributed to languages in the thesis and dissertations, as well as in the guiding policies for the implementation of this stage of education; to analyze the way the research and official documents understand and articulate concepts, such as the childhood, child and languages in the first grade. The theoretical contributions of Bakhtin and Vygotsky, among others, help to understand the language conception and to establish relations between the child and childhood conception arising from Sociology of Childhood and the Historical-Cultural Theory. This work had the qualitative research methodology in the bibliographical and documental approach as investigation method, using the documental and content analysis as methodological procedures. For data analysis, it was used the documental analysis (guiding materials on ES deployment of the 9 years in Brazil) and the content analysis (From three (3) thesis and seven (7) dissertations of the analysis corpus), through the theoretical and methodological assumptions of Bardin (2011). The treatment of the results obtained in the analysis of the work consisted of categories of analysis, which were interpreted in the light of the theoretical foundation built. Three categories with subcategories were found and composed as follows: (1) Studies about the concept of childhood: childhood as a social category and category of human history; childhood in the early years of school; childhood and pedagogical practice in the first grade. (2) Studies about the concept of child: the child as a historical, social and cultural subject; the child in the early years of school; the child and the pedagogical practice in the first grade. (3) Studies about the concept of languages: a) meaning and significance attributed to the languages expressed by the child; b) the languages in the research; c) the languages in the first grade of the ES. As the result of the research, it is outlined that the analyzes allowed the comprehension of the studies on the childhood in the Early School Years; the comprehension of specificities and singularities of the five and six years old children in the organization of the pedagogical work for the first grade of the ES,

mainly, the importance of the children to express themselves by the means of the languages that constitute the children's culture. At last, the comprehension of the languages expressed by the child as social and symbolic acts, expressed by the verbal and non-verbal language, which constitute in mediating cultural tools through which the child from the first grade (and the human beings in general) appropriates the knowledge while getting humanized. In this sense, our study remarks the importance of expanding and deepening the reflections about the conceptions of child, childhood and language in the process of the teachers', who work in the first grade of ES, continuing formation; and of new research on the childhood language development as a possibility to promote the child's imaginary and creative development, in another words, the child's cultural development in the Early Years.

Keywords: Language. Languages. Childhood. Child. First Grade of ES of 9 Years.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade de Minas Gerais
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
D	Dissertação
DEB	Departamento de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FEIPAR	Fórum de Educação Infantil do Paraná
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISA	Associação Internacional de Sociologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
NUPEDOC	Núcleo de Pesquisa Escola, Cultura e Trabalho Docente
OREALC	Organização Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE/UFSC	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
PNE	Plano Nacional da Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEB/MEC	Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SINEPE/PR	Sindicato das Escolas Particulares do Paraná
T	Tese
UEM	Universidade Estadual de Maringá/PR
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNCME/PR	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Paraná
UNDIME/PR	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNI Santos	Universidade Católica de Santos
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das etapas no Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil....	40
Quadro 2 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com as palavras-chave: ensino fundamental de nove anos; ensino fundamental de 9 anos....	97
Quadro 3 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com a palavra-chave: criança de seis anos.....	99
Quadro 4 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com as palavras-chave: linguagens infantis; múltiplas linguagens.....	100
Quadro 5 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com a palavra-chave: prática de ensino.....	101
Quadro 6 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com a palavra-chave: prática pedagógica.....	102
Quadro 7 - Caracterização dos trabalhos selecionados para o corpus de análise.....	105
Quadro 8 – Análise documental: o conceito de <i>criança</i> na Temática I.....	110
Quadro 9 - Análise documental: o <i>conceito de infância</i> na Temática I.....	113
Quadro 10 - Análise documental: <i>conceito de linguagens</i> na Temática I.....	115
Quadro 11- Análise documental quanto a Temática II: <i>o trabalho pedagógico no primeiro ano do EF de 9 anos</i>	121
Quadro 12 - Detalhamento dos objetivos de pesquisa do corpus de análise.....	133
Quadro 13 - Referencial teórico do corpus de análise desta pesquisa.....	141
Quadro 14 - Sentido e significado atribuído as manifestações e expressões verbais e não verbais no corpus de análise.....	168
Quadro 15 - Linguagens no primeiro ano do EF evidenciadas no corpus de análise.....	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo grupos de idade no Brasil -2002/2012.....	42
Gráfico 2 - Quantidade total de trabalhos selecionados por descritor nas bases de dado.....	103
Gráfico 3 - Abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa do corpus de análise.....	134
Gráfico 4 - Procedimentos metodológicos utilizados pelo corpus de análise.....	135

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Classificação do tempo de ensino obrigatório na América Latina (2004).....	37
Tabela 2 - Taxa de frequência bruta em estabelecimento de ensino segundo grupos de idade na região sul do Brasil – 2002/2012.....	43
Tabela 3 - Levantamento geral de teses e dissertações no período de 2006-2011, considerando todas as palavras-chave.....	94
Tabela 4 - Teses e dissertações identificadas no período de 2006 a 2011 conforme refinamento com as palavras-chave.....	95
Tabela 5 - Teses e dissertações selecionadas nos anos de 2006 a 2011 para o corpus de análise.....	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	20
1.2 A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	25
1.2.1 O problema de pesquisa.....	31
1.2.2 Objetivo geral da pesquisa.....	31
1.2.3 Objetivos específicos.....	31
2 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	33
2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS NO BRASIL.....	34
2.2 UMA BREVE TRAJETÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS NO ESTADO DO PARANÁ	45
3 INFÂNCIA, CRIANÇA E LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: O CAMINHO TEÓRICO	51
3.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA: UM REPENSAR NA ESCOLA DE ANOS INICIAIS	51
3.1.1 A concepção de infância e criança que emerge da Sociologia da Infância.....	55
3.1.2 A concepção de criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	60
3.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....	63
3.2.1 Língua e linguagem: um movimento dialógico	63
3.2.2 A linguagem a partir da concepção filosófica bakhtiniana	70
3.2.3 A linguagem na perspectiva vigotskiana	76
3.3 LINGUAGENS: ATOS SOCIAIS E SIMBÓLICOS MANIFESTADOS PELA CRIANÇA	83
3.3.1 As linguagens manifestadas pela criança no primeiro ano do EF: um ponto de vista	84
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	91
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	91
4.2 SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL	92
4.3 SOBRE O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	94
5 A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC: AS ESPECIFICIDADES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS.....	108

5.1 OS CONCEITOS DE CRIANÇA, INFÂNCIA E LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO EF ANALISADOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC.	109
5.1.1 A criança de seis anos na escola de anos iniciais.....	109
5.1.2 O trabalho pedagógico no primeiro ano do EF de 9 anos.....	120
6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS TESES E DISSERTAÇÕES: A INFÂNCIA, A CRIANÇA E AS LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	132
6.1 O UNIVERSO DOS TRABALHOS SELECIONADOS	132
6.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS TRABALHOS SELECIONADOS.....	143
6.2.1 As categorias de análise com suas subcategorias.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO <i>CORPUS DE ANÁLISE PARA EXPLORAÇÃO DO MATERIAL</i>	208
APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO <i>CORPUS DE ANÁLISE PARA O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO.</i>	209

1 INTRODUÇÃO

Ele saía da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos. (JOSÉ SARAMAGO).

1.1 DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO PROBLEMA DE PESQUISA

Para iniciar a escrita, faço um breve relato da minha caminhada profissional à chegada do problema dessa pesquisa. Como ponto de partida, trago um excerto do livro “A Maior Flor do Mundo” escrito por José Saramago, que é um conto infantil em que o escritor mostra um caminho verbal e imagético da linguagem, com sentidos e significados, que vai sendo construído pela multiplicidade de vozes. Saramago coloca a criança em foco, como personagem principal da narrativa e, ao mesmo tempo, como alguém que faz algo impossível, além de suas capacidades. Ao revelar a constituição da criança e seu processo de apropriação da cultura na relação com o outro, Saramago convida a cada leitor, por meio de uma brincadeira divertida, a entrar no mundo da magia, fantasia e imaginação. (NETO, 2009) ¹.

Partindo do entrecruzamento da história lida e a epígrafe citada, isto nos instiga a buscar uma aproximação do relato sobre minha trajetória pessoal e a decisão de escolha do problema desta pesquisa, uma vez que ao articular a imaginação, o real vivido e sentido pela criança, José Saramago “busca o olhar amoroso, o pensamento lúdico, a busca aventureira da infância” para compreender que “a criança, agora, participa, de forma lúdica, do processo de criação.” (NETO, 2009, p. 8).

É com essa perspectiva que se depreende o objeto de estudo: o modo e o lugar atribuídos às diversas formas de linguagem manifestadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental como instrumento de apropriação da cultura. Entretanto, como o conhecimento acerca dessa perspectiva é ainda inicial, não poderia afirmá-lo somente a partir de minhas hipóteses e problema levantado, por isso, optou-se em refinar tal conhecimento a partir do que se produziu a respeito por meio de um levantamento bibliográfico de dissertações e teses realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e publicadas entre os anos de 2006 a 2011.

¹ Neftalin Gonçalves Neto (2009) apresentou um trabalho no 17º Congresso de Leitura- COLE, intitulado “Entre a criança e a história: o caso de a maior flor do mundo de José Saramago”. Neste texto ele apresenta uma proposta de análise dos elementos literários utilizados pelo escritor português José Saramago por meio de um fio interpretativo da obra. O texto está disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_2727.pdf>. Acesso em 20 abr. 2014.

No decorrer da escrita deste trabalho acadêmico iremos adentrar teoricamente nas questões do objeto de estudo desta pesquisa, mencionado no parágrafo anterior. Contudo, nesta seção, pretendo dar corpo às lembranças das minhas experiências profissionais e acadêmicas, na tentativa de aproximar e justificar a escolha por esse objeto de estudo, através de uma estrutura textual; o que não é tarefa simples! Portanto, como um “dever de memória²”, entendido como um porquê, apresento um pouco do percurso de estudos, descobertas e encantamentos vivenciados nas experiências profissionais e acadêmicas.

Falar sobre a minha trajetória profissional passa pelo entendimento de que o processo formativo do professor não se “fecha” com o fim da formação inicial. Ao contrário, é nesse momento que se inicia de fato a prática profissional e, por conseguinte, a formação do ser professor. Meu desenvolvimento como professora foi se constituindo no movimento entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer; sobretudo após o curso de Magistério, ao iniciar a atuação como professora em uma 1ª série do Ensino Fundamental, na rede pública do município de Assis Chateaubriand, Paraná.

Muitos foram os desafios e dificuldades de ser professora alfabetizadora. Desvendar o modo como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças não foi uma prática docente tão “simples”! Nem sempre as teorias apreendidas no curso de Magistério embasavam a prática, a ponto de considerá-la como fundamental para a efetivação do trabalho docente às necessidades das crianças em aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

No entanto, como “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”, conforme expressou o poeta Manoel de Barros, busquei, particularmente, aprofundar-me em estudos, cujas leituras contribuíssem para minha formação. E ainda coletivamente, junto ao supervisor escolar e professores com mais experiência na escola, firmava cotidianamente encaminhamentos metodológicos almejando (re)organizar o trabalho docente.

Considerando o meu início como professora, matriculei-me em um curso superior, licenciatura em Letras. Escolhi esse curso por ter como propósito compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças no processo de alfabetização. Com isso, iniciava a preocupação com relação à alfabetização, à escrita e à leitura das crianças nos anos iniciais. Fui compreendendo, durante a prática docente, que as crianças apresentavam momentos e formas diferentes para ler e escrever. Que requeriam práticas que lhes oportunizassem o brincar, o imaginar, o produzir, o interagir, assim como a apropriação das formas de manifestações culturais e artísticas. Práticas realizadas nos diferentes espaços da escola e fora

² Expressão apresentada pelo escritor José Saramago no livro *A maior flor do mundo*.

dela, de forma que permitissem dar visibilidade aos seus gestos e vozes, que trabalhassem a sensibilidade e subjetividade no seu processo de constituição enquanto ser humano.

Nos anos seguintes, pude agregar à minha experiência profissional o trabalho como supervisora na escola e ainda como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Assis Chateaubriand. Durante este período, as implicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem dedicados às crianças dos anos iniciais me inquietavam, e isso me levou a investir em outro curso superior, o de Pedagogia.

Em busca de melhores condições de avanço na carreira profissional, ingressei na Rede Estadual de Ensino como professora dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesta nova rede de ensino, tendo em vista minha trajetória como professora e pedagoga nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fui convidada a atuar como Técnica Pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação (NRE)³ de Assis Chateaubriand. O desafio nessa atuação era compreender a orientação, legal e pedagógica para (re)elaboração das propostas pedagógicas e autorização de funcionamento das instituições dos sete (07) municípios⁴ jurisdicionados a esse NRE.

Com o vaivém de leituras, estudos e formação nesta atuação pedagógica, um novo movimento na educação brasileira surgia: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Essa nova organização de ensino previa a obrigatoriedade de matrícula da criança com seis anos de idade no 1º ano (Lei nº 11.274/2006). Porém, no Estado do Paraná, algo diferente dos outros estados brasileiros acontecia: era possível a matrícula⁵ de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, com cinco anos de idade e que completassem seis no decorrer do ano letivo. Nessa direção, surgiam dúvidas de pais, professores, pedagogos e gestores quanto à inclusão dessas crianças nesse novo ensino obrigatório. Essas dúvidas me inquietavam!

Isso me levou a buscar fundamentos teóricos para compreender se o momento em que a criança de cinco e/ou seis anos estaria no ensino obrigatório não “a colocaria precocemente em situações formais de ensino”, “[...] retirando seu tempo e espaço de *ser criança e viver a sua infância*”⁶.” (AMARAL, 2008; MAREGA, 2010). E, a partir disso, compreender a dicotomia posta com essa nova organização de ensino: nem pré, nem primeira série, mas sendo criança de cinco e seis anos e vivendo sua infância nesse novo 1º ano.

³ Nome dado aos órgãos educacionais descentralizados que têm como objetivo desenvolver o trabalho pedagógico e administrativo elaborados pela Secretaria de Estado da Educação. Existem 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) no Estado do Paraná.

⁴ Os sete municípios paranaenses jurisdicionados ao NRE são Assis Chateaubriand, Brasilândia do Sul, Formosa do Oeste, Iracema do Oeste, Jesuítas, Nova Aurora e Tupãssi.

⁵ A partir da Liminar Judicial nº 402/07 e, posteriormente, com a Lei Estadual nº 16.049/2009.

⁶ Expressão apresentada na dissertação de Amaral (2008): “O que é ser criança e viver a sua infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba”.

No final de 2008, fui para a Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais do Departamento de Educação Básica (DEB), na Secretaria de Estado da Educação (SEED), em Curitiba/PR. Com isso, ampliava minha atuação profissional, passando para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que englobava os 399 municípios do Estado, ou melhor, 399 Secretarias Municipais de Educação, distribuídas em 32 NRE no Estado do Paraná. Dessa forma, conseqüentemente, ampliava também meu horizonte de estudos, uma vez que nesse espaço de atuação, as políticas públicas para a Educação são geradas e implementadas, tendo em vista a autonomia dos municípios paranaenses.

No período de atuação nesta Equipe do DEB/SEED tive maior aproximação com os documentos legais (nacional e estadual) que normatizam a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Com isso, percebi a relevância de estudar, também, as legislações e fundamentos políticos-educacionais para a elaboração de propostas de formação continuada aos gestores municipais de educação, bem como para produção e organização de materiais pedagógicos.

As leituras, estudos e reflexões dos documentos norteadores de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos do Ministério da Educação (MEC) e dos documentos legais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) ampliaram minha reflexão sobre a entrada da *criança com cinco e/ou seis anos*⁷ no EF. Nesse espaço em que atuava na SEED, vivenciei e me aproximei das indagações⁸ acerca da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, no estado do Paraná, que ora vinham dos pais e ora dos profissionais de educação das instituições públicas e privadas.

Algumas das indagações dos professores se pautavam em questões como: “o que ensinar no primeiro ano?”; “há um documento orientador para o planejamento?”; “há um rol de conteúdos para o primeiro ano?”; “pode-se reprovar no primeiro ano?”; “a organização de ensino é obrigatoriamente por ciclos?”. E as advindas dos pais e/ou responsáveis: “com que idade se pode matricular a criança no primeiro ano?”; “a criança, no primeiro ano, é obrigada a escrever em letra cursiva?”; “meu filho nunca foi para a escola, agora sou obrigado a matriculá-lo no primeiro ano com cinco anos?”; “a criança pode reprovar no primeiro ano?”.

Com todas as questões que “borbulhavam” diariamente, percebi a necessidade de aprofundar as leituras e os estudos acerca dessa ampliação, na tentativa de buscar respostas às

⁷ Cabe ressaltar que utilizaremos a expressão **crianças de cinco e seis anos** quando estivermos explicitando nossos argumentos, tendo em vista que no Estado do Paraná, lócus de residência desta pesquisadora, as crianças têm a possibilidade de ingressar com cinco anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Quando utilizarmos a expressão **criança de seis anos**, estaremos lançando mão do termo apresentado ora nas legislações e documentos norteadores do MEC, ora nos textos lidos. Entretanto, indiretamente, neste último caso, estaremos nos referindo também às crianças de cinco anos.

⁸ Questionamentos vindos por telefone, *e-mail*, ou atendimento nos processos de Ouvidoria para o Departamento de Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

indagações que todos os dias chegavam ao DEB. Deparava-me então com questionamentos relacionados com o processo de (re)pensar os encaminhamentos teóricos e metodológicos no ensino e aprendizagem nesse “novo” primeiro ano, considerando as especificidades das crianças de cinco e seis anos que ingressam nessa etapa de escolarização.

No “garimpar” de elementos que contribuíssem para repensar as indagações, encontrei nos estudos de Kramer (2002, 2007, 2011), Goulart (2007) e Corsino (2003), as concepções de infância e criança e, sobretudo a de linguagem, pelos estudos de Bakhtin (2003, 2009). A partir dessas leituras desencadeou-se um pensar sobre as práticas pedagógicas cotidianas (realizadas ou não) com os Anos Iniciais no interior da escola. Práticas significativas, as quais como afirma Kramer (2002, p.96) que se abram “a expressão poética, literatura, música, expressão plástica, jornais, revistas, cartas, relatos de experiência”, como possibilidade de despertar “a afeição adormecida das crianças e dos professores” no processo de apropriação da cultura e humanização do ser humano.

Nessa perspectiva, continuei a buscar estudos para compreender essa “nova” organização de escola dos anos iniciais. Encontrei os textos de Quinteiro et al. (2005), que afirmavam a emergência da escola de Ensino Fundamental em considerar-se como o “lugar privilegiado da infância”, viabilizando que se consiga “enxergar a criança que está subsumida no aluno” (QUINTEIRO et al. 2005, p.14 grifos dos autores). Nesse momento, articulei a indagação inicial com as proposições dos documentos orientadores do MEC:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental, que ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase ‘Agora a brincadeira acabou!’. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. (BRASIL, 2007, p.30).

A partir disso, na tentativa de compreender a criança, sujeito histórico e cultural, e sua constituição ao se expressar por meio de diversas formas de linguagem, pude encontrar os textos de Mello (2010) e de Jobim e Souza (1996, 2008), que me aproximaram da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de Vigotski (1984, 2001, 2009) e seus colaboradores.

Para Jobim e Souza (2008), a criança, ao se inserir no mundo da linguagem, passa a conhecer o mundo no mesmo momento em que o cria e interage com ele. Para a autora, a criança quando se apropria da linguagem, ela revela “seu potencial expressivo e criativo, rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano”. Inicia assim, um

“diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real” através das “relações sociais e por meio delas”. (JOBIM E SOUZA, 2008, p. 159-160).

Com esses pressupostos teóricos, meu questionamento se ampliava e suscitava novas indagações, entre elas em como pensar em práticas pedagógicas que considerem as diferentes formas de expressão da criança, ao mesmo tempo em que ela se apropria do conhecimento no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Surge então um novo encantamento... Com esse impulso em querer buscar possibilidades de respostas aos questionamentos, no ano de 2012, eu ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Esse programa tem uma linha específica para os estudos da infância, denominada Educação e Infância. Ela é constituída por professores-pesquisadores que têm como objetivo os estudos e pesquisas sobre a educação para a infância, o processo de produção e as especificidades no campo educacional, as práticas pedagógicas, a formação docente e as políticas educacionais. É nessa linha de pesquisa que meu percurso profissional se amplia e se delinea a atividade de pesquisadora no campo da educação para a infância.

A minha entrada nesse campo, levou-me a investigar o lugar e o modo atribuído as diversas formas de linguagem, manifestadas pela criança de cinco e seis anos no primeiro ano do EF, se são discutidas/pesquisadas nas dissertações e teses realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, publicadas entre 2006-2011.

Nesse novo momento de desenvolvimento pessoal e profissional há uma aposta de que as reflexões que serão apresentadas nesta pesquisa, possam de certa forma, contribuir para os estudos na área da educação, especificamente no trabalho pedagógico com o primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

1.2 A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Ou se tem chuva e não se tem sol ou se tem sol e não se tem chuva!
 Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!
 Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares.
 É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo em dois lugares!
 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e gasto o dinheiro.
 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 tranquilo.
 Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo. (CECÍLIA MEIRELES).

Ao buscar compreender o direito à educação de crianças de cinco e/ou de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos e a organização do trabalho pedagógico nessa

etapa, reconhecemos, a partir de reflexões do poema “ou isto ou aquilo...”, a possibilidade ou o dilema em escolher o que é mais significativo.

Surgem então as possibilidades ou os dilemas: ou a criança de cinco ou seis anos está na Educação Infantil ou está no Ensino Fundamental; ou a brincadeira, uma linguagem dessa criança, está na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental; ou a atividade de estudo está na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental; ou a criança está na Educação Infantil ou a criança está no aluno do Ensino Fundamental; a infância, ou está na Educação Infantil ou está no Ensino Fundamental; a professora para a infância, ou está na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental; ou “isto”: o Ensino Fundamental foi antecipado e ampliado para nove anos de duração, ou “aquilo”: a educação infantil foi reduzida.

Diante disso, cabe-nos pensar se após quase nove anos de implantação conseguimos compreender se é “isto ou aquilo” que permeia a reformulação das propostas pedagógicas na escola de nove anos; se é “isto ou aquilo” que materializa as práticas pedagógicas às crianças de cinco e seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental; enfim, independente da escolha, a possibilidade real é tornar o “isto e aquilo” mais significativo às crianças de cinco e seis anos que estão em pleno desenvolvimento humano e garantir o seu direito à apropriação da cultura, considerando as singularidades e especificidades da criança presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde vive sua infância.

Ao fazermos uma analogia entre o poema e a inserção da criança de cinco e seis anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos, buscamos, de certa forma, possibilidades, não de escolhas, mas de entendimento do que pode ser mais significativo a essa criança que ingressa neste ensino obrigatório. Entendemos que não é o “isto ou aquilo”, mas sim o caminho teórico-metodológico, é o caminhar.

Nesse contexto, pensar sobre a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental nos permite, utilizando-nos das palavras de Flach (2009), afirmar que não basta existir uma previsão escrita do direito à educação às crianças de seis anos; assegurar escola para todos deveria ser uma prática constante, não apenas nos discursos políticos.

Depreende-se então que essa premissa não é nova, mas é bastante atual, pois entender o ordenamento jurídico passa pela compreensão das contradições da realidade concreta apresentada. Para isso, como nos aponta Flach (2009, p.501) requer a compreensão de que “além das existências de prédios escolares é necessário que os indivíduos tenham acesso a essa escola, permaneçam nela e acima de tudo adquiram e desenvolvam conhecimentos”.

No Brasil, tanto a Constituição Federal de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, preveem a obrigatoriedade, acesso e gratuidade

da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio⁹ para todos. Contudo, como salienta Flach (2009, p.514) “estes dispositivos legais não sejam garantia de mudanças na realidade existente”, entretanto, eles “podem ser considerados como um avanço, ainda mais quando se cria a possibilidade de que o ensino fundamental tenha maior duração”.

Essa possibilidade de atendimento ampliado da escolaridade surge com as definições políticas no Brasil sobre a duração da organização da escolaridade das crianças nos anos iniciais do EF. Ela é proposta no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, meta 02, que amplia para nove anos a duração do EF obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida da universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos.

Evidencia-se, assim, uma preocupação em ampliar o tempo na escola às crianças que ingressarão no EF. Para Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p.37), as justificativas predominantes na documentação legislativa de ampliação do EF era que essa “medida garantiria a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional”. Segundo as autoras, isso “gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação”. Em contrapartida, elas afirmam que se o Governo reconhecesse que:

[...] as instituições de educação infantil não ofertam vagas suficientes para atender a estas crianças, a consequência lógica seria o estímulo técnico-financeiro para que os municípios assumissem sua responsabilidade constitucional. No entanto, a opção foi por uma política nacional de novo *locus* de estudo dessa criança, uma transferência de etapa de ensino que significou uma mudança radical de diversos aspectos no atendimento. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 39).

Revelam com isso que não houve uma discussão anterior “sobre a intenção ou a possibilidade de tornar obrigatório o último ano da Educação Infantil, em que grande parte das crianças de seis anos já estava matriculada”. Para as autoras, a obrigatoriedade do ensino já estava definida com a ampliação do EF e com a matrícula obrigatória aos seis anos de idade, tendo como justificativa dessa ampliação, uma tendência mundial de ampliar os anos de escolarização. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p.43).

Dessa forma, a Lei nº 11.114/2005 “torna obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos” (BRASIL, 2005) e altera a redação da LDB nº 9.394/96, por meio da Lei nº 11.274/2006, que dispôs a duração de 9 (nove) anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Isso trouxe muitas dúvidas, controvérsias e debates no

⁹ Quando me referir a essas etapas da Educação Básica no decorrer do texto, poderei, vez ou outra, utilizar, as siglas EI, EF e EM, respectivamente.

campo educacional e na sociedade em geral, pois crianças que antes da publicação da lei estavam na EI, obrigatoriamente, deveriam frequentar o EF.

Essa obrigatoriedade se centrava em uma política afirmativa de direito subjetivo à educação. Ao ampliar o EF existia a intenção de oferecer mais oportunidades de aprendizagem, mais longo convívio escolar à criança. E, ao ingressar mais cedo, ela poderia prosseguir seus estudos e alcançar maior nível de escolaridade e com qualidade (CRAIDY; BARBOSA, 2012).

Assim, ao ser publicada a Emenda Constitucional nº 53/2006, apresenta-se uma nova interpretação quanto à obrigatoriedade escolar, pois esse documento estabelece o atendimento de crianças até cinco anos de idade na EI. Entretanto, concordamos com Flach (2009, p.516) ao afirmar que a noção de uma idade corte nessa etapa da educação “induziu, em algumas realidades, o entendimento de que o Ensino Fundamental deveria ser oferecido a partir dos cinco anos de idade”.

Foi justamente essa situação que permeou as discussões no Estado do Paraná. Dessa forma, em março de 2007, o Tribunal de Justiça, do Ministério Público do Paraná, expediu uma liminar, advinda do Mandado de segurança nº 402/07, que permitiu a matrícula, no 1º ano do EF, de crianças com cinco anos de idade que completassem seis anos até 31/12/2007. Nos anos posteriores, essa liminar foi expandida aos 399 municípios paranaenses, deixando a decisão de ingresso no 1º ano do EF de 9 anos às redes públicas e privadas de ensino e aos responsáveis pela criança. Entretanto, considerando a perspectiva que o direito de um é direito de todos, no ano de 2009, a Assembleia Legislativa do Paraná aprova a Lei nº 16.049/2009, que dá o direito a matrícula de crianças com 5 anos de idade a completar seis anos no decorrer do ano de ingresso. (AMARAL, 2008).

Toda essa discussão no cenário brasileiro punha em xeque as especificidades das diferentes etapas de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental – principalmente porque ambas são constituídas por crianças que vivem e experienciam sua infância. Assim, ao pensarmos na educação, na infância e criança presente nas referidas etapas, somos orientados, enquanto professores, a admitir que as especificidades defendidas pela EI – o cuidar e o educar; a complementaridade e a continuidade; o tempo e o espaço de interações; as brincadeiras etc. – poderiam ser defendidas também no primeiro ano do EF. Isso envolve compreender que a criança de cinco e seis anos de idade que ingressa nesta etapa, está em processo de desenvolvimento e que interage por meio de diferentes formas para apropriação da cultura. E ainda, reconhecer que tanto a EI quanto o EF possuem objetivos de ensino distintos e especificidades adequadas aos diferentes momentos de vida da criança com vistas

ao desenvolvimento humano. Logo, o que parece estar inadequado, de forma geral, é o modelo escolar que transforma a criança em aluno nos anos iniciais.

Visto assim, o debate sobre o primeiro ano que propomos nesta pesquisa pode ser uma boa oportunidade para se discutir a educação para a infância na escola de nove anos e a gravidade de minimizar seu “ofício de criança” ao maximizar seu “ofício de aluno”¹⁰. Cabe destacar que o “ofício de aluno” pode ser apenas um dos papéis desempenhado pelas crianças, como também pode ser para um adolescente, jovem e adulto inseridos no processo de escolarização. (MARCHI, 2010).

Depreende-se disso a necessidade de repensar uma proposta pedagógica que aponte elementos necessários para a organização do trabalho pedagógico nesse primeiro ano do EF, através de reflexões coletivas, no interior da escola, acerca do processo de escolarização nessa etapa de ensino. Reflexões que considere a concepção que se tem de infância; a forma como as escolas têm enfrentado as novas relações estabelecidas entre a criança e a sociedade contemporânea; a interação das crianças com os adultos a partir das experiências culturais que são disponibilizadas a elas; a formação de professores; a organização do trabalho pedagógico para o primeiro ano e o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos.

Com essa configuração, esta pesquisa, tendo em vista a inserção da criança de cinco e/ou seis anos de idade no EF de 9 Anos, compartilha das hipóteses apresentadas por Amaral (2008) e Marega (2010), de que esse primeiro ano poderia colocar as crianças, precocemente, em situações formais e rotineiras de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que lhes retiraria o tempo e o espaço para ser criança e viver a sua infância. Isso porque, como afirmaram Craidy e Barbosa (2012, p.35) “antecipar muitas vezes é perder tempo”. Contudo, inferimos que esse perder tempo poderá ser efetivado se a Escola dos Anos Iniciais não conhecer – mesmo que independente da idade cronológica para a matrícula da criança no primeiro ano – os aspectos que definem a maneira de ser criança nos Anos Iniciais. A criança no primeiro ano do EF, independente de ter cinco ou seis anos de idade, ela pode simbolizar e compreender o mundo, estruturar seu pensamento e expressar-se por diversas formas de linguagem; enfim, aprender e se desenvolver.

Foi a partir desses pressupostos que entendemos a pertinência em estudar a concepção de infância e a criança na escola de anos iniciais, pelo viés teórico da Sociologia da Infância e

¹⁰ Conceitos emergidos no campo sociológico. Conceitos apresentados por Manuel Jacinto Sarmiento (2011), ao referenciar o lugar histórico da constituição do ofício de criança a partir do ofício de aluno e ao propor uma releitura das mudanças contemporâneas na condição da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno**. Atas de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n.3, p.581, set./dez. 2011.

da Teoria Histórico-Cultural. Da mesma forma, para compreendermos essa criança, no primeiro ano do Ensino Fundamental, como um sujeito que se constitui na linguagem e pela multiplicidade de linguagem, optou-se pelo aprofundamento teórico nos estudos de Bakhtin (2003, 2009) e Vigotski (1984, 2001, 2010)¹¹, pois entendemos que eles compreendem a linguagem como um produto vivo das relações sociais dos indivíduos e das condições materiais e históricas de cada tempo.

Essa opção teórica escolhida em estudar – uma teoria da linguagem em geral e não somente uma teoria da linguagem verbal nos permite interpretar o conceito de *linguagens* – na análise dos documentos orientadores do MEC e nas teses e dissertações selecionadas –, essa como procedimento metodológico desta pesquisa.

Contudo, mesmo com a ausência de discussões teóricas que permitam considerar a complexidade e ambiguidade da temática *linguagem/linguagens*¹² manifestadas pelas crianças nos anos iniciais, visto que há uma maior presença¹³ dessa temática no trabalho pedagógico na Educação Infantil, entendemos a pertinência de estudos e reflexões para compreendermos as linguagens no primeiro ano, pois a criança, independentemente de estar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, é um sujeito de linguagem que interage com pessoas que vivem em um mundo imerso em linguagens. (BARBOSA, 2009).

Dessa forma, neste momento, explicitamos brevemente nosso entendimento. A *linguagem* é dialógica; é social; é parte inerente da vida do ser humano; ela sendo prática de interação verbal entre sujeitos é movimento da vida que se constitui nas relações sociais com o outro; essa *linguagem* – verbal e não verbal – pode aparecer isoladas ou em combinação no contexto social da interação verbal, as quais desempenham papel constitutivo na produção e efeito de sentidos. A partir disso, as *linguagens que as crianças manifestam*, no primeiro ano do Ensino Fundamental, são atos sociais e simbólicos, interpenetrados pela linguagem verbal

¹¹ O nome de Vigotski tem sido escrito de diferentes formas na literatura científica. Optou-se, neste texto, pela grafia Vigotski, pois tem sido a mais utilizada nas publicações em língua portuguesa; contudo, nas Referências Bibliográficas manteremos a grafia de cada edição.

¹² Maria Carmen Silveira Barbosa, Simone Santos de Albuquerque e Paulo Sergio Fochi (2013) apresentam um artigo que parte da pesquisa interinstitucional intitulada “*Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância*” e têm como objetivo comum construir um referencial para a construção curricular com base no conceito de linguagem/linguagens. Esse grupo é composto por grupos de pesquisas de diferentes universidades: UFRGS, UNISC, UNIJUÍ, UFPEL, NEPE/FURG, UFSM E UNISINOS. O grupo fixou-se na investigação das concepções sobre linguagem/linguagens em diferentes perspectivas e campos teóricos e nos diferentes usos da ação pedagógica cotidiana das crianças e com crianças em ambientes coletivos na Educação Infantil.

¹³ Refiro-me, no momento, a alguns pesquisadores brasileiros que apresentam pesquisas e estudos sobre as linguagens com mais ênfase na Educação Infantil, como por exemplo, Maria Carmem Barbosa, Patrícia Corsino, Maria Inês Corte Vitória, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Elvira Souza Lima, Adriana Friedmann, Ana Lúcia Goulart de Faria.

e não verbal que se constituem como ferramentas culturais mediadoras com vistas à apropriação do conhecimento.

Pensando em tais estudos e reflexões acerca da *linguagem* verbal e não verbal, como *linguagens, atos sociais e simbólicos*, manifestadas pelas crianças no primeiro ano, que ora empreendemos, é que fui problematizando o delineamento do objeto de estudo desta pesquisa: o modo e o lugar atribuídos as diferentes formas de linguagem manifestadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental como instrumento de apropriação da cultura.

1.2.1 O problema de pesquisa

O problema de pesquisa foi sendo reconfigurado, sobretudo ao longo da pesquisa bibliográfica e levantamento documental, que de certo modo manteve um diálogo com a configuração do Ensino Fundamental de 9 Anos e a entrada de crianças de seis anos no primeiro ano, revelando assim, um problema para o campo de estudo nos Anos Iniciais do EF.

A problemática desta pesquisa pauta-se em investigar *se e como as teses e dissertações (realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil) discutem/pesquisam as linguagens no primeiro ano do Ensino Fundamental.*

1.2.2 Objetivo geral da pesquisa

Constitui-se como objetivo central desta pesquisa *investigar o modo e lugar atribuídos às linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental nas dissertações e teses realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (2006-2011).*

1.2.3 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Mapear as teses e dissertações publicadas entre os anos de 2006-2011, que discutem as linguagens no primeiro ano do EF de 9 anos;
- Conhecer o sentido e o significado atribuídos às linguagens nas teses, dissertações e nos documentos orientadores para implantação do EF de 9 anos;

- Analisar como as dissertações, as teses e os documentos oficiais compreendem e articulam os conceitos como os de infância, criança e linguagens no primeiro ano do EF de 9 anos.

A Dissertação está organizada, em capítulos assim distribuídos: no Capítulo I, apresento parte introdutória, com a justificativa para a escolha do tema de estudo e as ideias centrais do trabalho.

No Capítulo II, apresento os caminhos percorridos para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil e no Estado do Paraná, a partir da análise dos documentos oficiais, materializados nas leis e documentos normativos orientadores desta implantação.

No Capítulo III, situo as concepções de infância, criança, linguagem e linguagens por considerar central, nesta pesquisa, as formas peculiares – linguagem verbal e não verbal – que as crianças de cinco/seis anos que compõem o primeiro ano do EF, têm para pensar e agir sobre e no mundo, nesta contemporaneidade.

No Capítulo IV, apresento os percursos metodológicos que caracterizam a pesquisa. O método de investigação na abordagem qualitativa. Em seguida, os procedimentos que se pautaram no levantamento bibliográfico (2006-2011) e na pesquisa documental (materiais orientadores sobre a implantação do EF de 9 anos no Brasil); e na sequência, as estratégias de análise dos documentos oficiais e a análise de conteúdos das teses e dissertações.

No Capítulo V, apresento a análise documental realizada nos documentos oficiais que nortearam a implantação e a implementação do EF de 9 anos no Brasil: “*Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*” (2004); “*Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da Criança de Seis Anos de idade*” (2007); “*A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*”(2009). Esta análise teve como objetivo compreender como os conceitos de infância, criança e linguagens no primeiro ano do EF aparecem nos referidos documentos.

No Capítulo VI, apresenta-se os estudos acerca do modo e o lugar atribuídos às linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do EF de 9 anos, a partir do procedimento de estudo do conteúdo das teses e dissertações selecionadas nesta pesquisa.

Nas Considerações Finais, retomo alguns pontos que se evidenciaram tanto na análise documental quanto na de conteúdos. Procuro reunir contribuições reveladas nas teses e dissertações acerca dos conceitos de infância, criança e linguagens que possam subsidiar a reflexão sobre o trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 Anos.

2 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Não será uma armadilha pensar que as crianças de seis anos, por passarem a integrar o ensino fundamental, tenham que “estudar seriamente” e não possam mais brincar? O que será “estudar seriamente”? O que diferencia uma criança de cinco anos de uma criança de seis, sete anos? Precisamos mesmo quebrar as armadilhas... Não fabricamos sabão, trabalhamos com a formação de pessoas e pessoas são vivas, sensíveis, mutantes e criadoras. Na educação, como na arte, é preciso ir além do óbvio. (GOULART, 2007, p.4).

Este capítulo tem a proposição de ir além do “óbvio” apresentado na legislação vigente sobre o EF de 9 anos, buscando “quebrar as armadilhas” para compreender as circunstâncias em que se deu a obrigatoriedade da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, quando este foi ampliado para nove anos. Adentram-se nas narrativas sobre a implantação desse ensino obrigatório no Estado do Paraná, lócus em que a criança tem a possibilidade de ingressar no primeiro ano do EF aos cinco anos de idade.

Cabe ressaltar que mesmo considerando os diferentes posicionamentos e argumentos acerca da implantação do EF e a idade de ingresso da criança que permearam a discussão no cenário educacional, tomamos como ponto de partida a análise dos documentos norteadores que orientaram a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF. Temos como pressuposto que estes apresentam as concepções de criança e infância que podem revelar os “ditos e não ditos” quando adentramos nas “brechas” dos discursos materializados nesses textos. Entendemos que essas concepções podem apresentar proposições para a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF, uma vez “que essa criança está no ensino obrigatório¹⁴ e, portanto, precisa ser entendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino”. (BRASIL, 2007, p.8).

O referido excerto aponta a necessidade do aprofundamento de temáticas subjacentes ao trabalho pedagógico no primeiro ano. Isso porque se o que se quer é pensar práticas pedagógicas que respeitem as especificidades e singularidades dessa criança “de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino, essa criança 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”. (BRASIL, 2007, p.8).

¹⁴ Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 o ensino obrigatório passa a ser a partir dos quatro anos de idade da criança. Ou seja, a partir da própria Lei 11.144/2005 houve outros redimensionamentos na reconfiguração do sistema de educação básica.

Diante de tais ponderações, tendo como um dos objetivos específicos, desta pesquisa, o de analisar como as teses, dissertações e os documentos oficiais compreendem os conceitos de infância, criança e linguagens, entendemos que, se queremos investigar essas possíveis relações existentes, primeiramente é preciso compreender a implantação e ampliação do Ensino Fundamental para 9 Anos de duração no Brasil e no Paraná. Sendo assim, apresentamos brevemente, esse caminho percorrido no Brasil e no Paraná, a partir da análise dos documentos oficiais norteadores, materializados nas leis e nos documentos normativos.

2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS NO BRASIL

A escola fundamental obrigatória, na história do campo educacional brasileiro, foi constituída como parte do projeto de modernidade da nação, uma vez que a mudança ocorrida no cenário educacional advém sempre das transformações nos campos político, social, econômico e cultural. Disso decorre a existência de embates ideológicos, políticos, sociais e jurídicos pela busca em firmar a educação como direito de todos (Informação Verbal)¹⁵. Para isso, é importante, como afirma Saviani (1991, p.120), ter “como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada”.

Nessa direção, concordamos com Flach (2009, p.501) ao afirmar que “a discussão sobre e entre educação e direito não pode ser feita desvinculada do compromisso de pensar a sociedade”. Para Flach (2009), a educação como direito é um processo de construção histórico e social. Um direito que transita pelo aprofundamento da discussão sobre o ser humano, de compreender que o homem criou possibilidades de transformar a realidade concreta para atender não somente suas necessidades imediatas, e sim, as de todos os seres humanos.

Sendo assim, ressaltamos, utilizando-nos das palavras de Saviani (1991, p.120), “abordar os problemas educacionais é tarefa bastante complexa”, o que não será possível desenvolver todas as implicações anunciadas nos parágrafos anteriores; porém, considerando a temática nesta seção, iremos refletir, mesmo que restrito e sintetizado, o contexto histórico, político e legal que permeou a ampliação do Ensino Fundamental no Brasil.

Nas décadas de 1980 a 1990, o direito à educação e promoção do acesso ao ensino obrigatório foram processos que envolveram aspectos políticos, sociais e econômicos, uma

¹⁵ Discussões teóricas apreendidas na disciplina “A constituição do campo educacional brasileiro: 1920-1940” ministrada pela profª Drª Maria das Dores Daros, no Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSC (2012).

vez que nesse período a educação brasileira passou por mudanças advindas de um período de transição política e econômica no país: do regime militar para o regime democrático.

No final da década de 1980, surge um processo de organização e mobilização social em prol de uma redemocratização do país: eleições diretas, produção de uma nova Constituição e uma nova Lei de Educação Nacional. Então, em 1988, a nova Constituição Federal é aprovada, estabelecendo princípios mais democráticos ao país e assegurando a todo brasileiro, seus direitos sociais: saúde, educação, trabalho, lazer, moradia, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância. (SANTOS, 2011; DIAS; LARA, 2008; MOREIRA; LARA, 2012).

Com este cenário, na década de 1990, o país é marcado por várias mudanças e reformas políticas. Entre elas, a reforma educacional que foi implantada com a promulgação da LDB nº 9.394/1996. A nova LDB gerou contradições, dúvidas e incertezas no campo educacional, uma vez que a reforma educacional tinha como argumento¹⁶, as políticas educacionais oriundas dos organismos internacionais que defendiam uma reforma na Educação Básica, já que esse era o ponto central para o crescimento econômico e desenvolvimento do Brasil (SANTOS, 2011; DIAS; LARA, 2008; MOREIRA; LARA, 2012).

O principal documento que embasou a reforma da Educação Básica no Brasil, naquele referido momento, foi a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*¹⁷. Documento aprovado, pelos organismos internacionais governamentais e não governamentais e por países participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. (MOREIRA; LARA, 2012).

Esse evento influenciou a elaboração de novas políticas educacionais pelos países participantes frente à necessidade de assegurar o direito à educação para todos, tendo em vista a emergência de elevação do nível de formação profissional para atender o mercado mundial. Isso porque o país vinha sofrendo pressões internacionais, principalmente depois da participação na Conferência Mundial de Educação para Todos (LARA; DIAS, 2008; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

¹⁶ Argumentos advindos dos ideais liberais das políticas mundialmente hegemônicas, que com a entrada de uma nova fase econômica e política no Brasil - permeada pela globalização e processos de privatização – se justificava para o desenvolvimento do país.

¹⁷ Para maiores detalhes, a Declaração de Jomtien encontra-se disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Cabe ressaltar que a Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos da educação, juntamente com a Convenção dos Direitos das Crianças (1988) e a Declaração de Salamanca (1994) para elaboração das políticas educacionais brasileira.

Em decorrência dessa participação, o Brasil assumiu o compromisso de elaborar, com a comunidade educacional, por meio do Ministério da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

A elaboração do Plano Decenal teve como ponto de partida um diagnóstico da realidade educacional brasileira. Nele, foram estabelecidas linhas de ação estratégicas e metas com medidas e instrumentos de implementação. Todas as ações e metas tinham como objetivo sanar as dificuldades apresentadas em todos os campos da educação brasileira e, como foco prioritário, responder ao dispositivo institucional que era eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental nos próximos dez anos.

Assim, em 1996, promulga-se a LDB nº 9.394/96, a qual redefine a organização da Educação Básica brasileira, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e considerando como modalidades, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Especial.

Após isso, o Ministério da Educação, no ano de 2001, promulga a Lei nº 10.172/2001, que trata do Plano Nacional da Educação (PNE) - (2001-2011), o qual reafirmou a organização de ensino – Educação Básica e Ensino Superior – e ampliaram as modalidades de ensino, incluindo Educação Indígena, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais. Com isso, o PNE estabeleceu metas e objetivos para toda a educação brasileira. Entre elas a ampliação para nove anos de duração do EF obrigatório com início aos seis anos idade, o que na LDB já era sinalizado. Isso aconteceria à medida que fosse sendo universalizado o atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos.

Nessa perspectiva, o Ensino Fundamental com nove anos de duração no Brasil foi efetivado, tendo em vista um movimento mundial, ou seja, uma “tendência internacional de ampliação da escolaridade obrigatória e a inclusão das crianças com menos idade no ensino fundamental”. Tudo isso, sendo determinado “pela complexidade do mundo contemporâneo”. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.74).

Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 38) corroboram essa ideia ao apresentar aspectos indagadores quanto aos motivos para essa nova organização do EF no Brasil:

Teriam sido aspectos pedagógicos e educacionais? Pressão da sociedade contemporânea em busca de efetivar o direito à educação? Atendimento às recomendações internacionais? Ou questões de ordem financeiro-contábil que compensassem a esfera municipal das novas responsabilidades assumidas no processo de municipalização do ensino fundamental?

Muitas dessas indagações - explícita ou implícita - integravam as ações de organizações não governamentais e movimentos sociais por melhoria da educação que, de forma geral, foram confirmadas no debate e nas discussões em torno dos planos de educação.

Pode-se inferir então, que os discursos em prol de uma educação para todos, advindos da Conferência da Educação, foram impregnados por contradições e possibilidades que permearam os projetos e planos educacionais de cada país. E, esses discursos desconsideraram as particularidades de cada país ao evidenciar apenas as questões políticas e econômicas nas definições dos projetos e planos educacionais. Desse modo, os argumentos para a antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança de seis anos no EF brasileiro foram justificados pelas medidas contextualizadas das políticas educacionais de todos os países europeus e de uma grande maioria dos países da América Latina e do Caribe, como segue na Tabela 1.

Tabela 1 - Classificação do tempo de ensino obrigatório na América Latina (2004).

Identificador	País	Nomenclatura nacional		CINE 1 Grados incluidos
		Nível	Duración (grados)	
AR	Argentina	Educación básica	9	6
BO	Bolivia	Educación primaria	8	6
BR	Brasil	Ensino fundamental	8	4
CL	Chile	Educación básica	8	6
CO	Colombia	Educación primaria	5	5
CR	Costa Rica	Educación básica	9	6
EC	Ecuador	Educación primaria	6	6
SV	El Salvador	Educación básica	9	6
GT	Guatemala	Educación primaria	6	6
HN	Honduras	Educación básica	9	6
MX	México	Educación básica	9	6
NI	Nicaragua	Educación primaria	6	6
PN	Panamá	Educación primaria	6	6
PY	Paraguay	Educación básica	9	6
PE	Perú	Educación primaria	6	6
DO	República Dominicana	Educación primaria	8	6
UY	Uruguay	Educación primaria	6	6
VN	Venezuela	Educación básica	9	6

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora no Documento da OREALC/UNESCO (2004)

Os dados da Tabela 1 apresentam a classificação do tempo do ensino obrigatório, referente ao ano de 2004, nos países que compõem a América Latina. Esses dados são apresentados no documento da OREALC/UNESCO (2004), intitulado “*La conclusión universal de la educación primaria em América Latina: estamos realmente tan cerca?*”¹⁸, que teve como objetivo apontar a necessidade de atender as condições diversas dos problemas educacionais dos países quanto ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

¹⁸ A conclusão universal da educação primária na América Latina: estamos realmente tão perto? (tradução nossa)

A partir de dados apresentados em outro documento da OREALC/UNESCO, ano de 2007, Campos (2007, p.3) afirma que o início da escola primária, na maioria dos países da América Latina e do Caribe, ocorria aos seis anos de idade, e isso já era fato há muito tempo.

Segundo a análise da autora, dos 41 países apresentados no documento da OREALC/UNESCO (2007), em 22 países, o início da escolaridade obrigatória é aos 6 anos, em 15 países aos 5 anos, e em 4 países aos 7 anos. Nestes últimos, incluem-se Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua. Por outro lado, dentre aqueles que iniciam aos 6 anos, cinco países consideram o último ano da pré-escola como obrigatório.

Para Campos (2007, p.3) dos 41 países listados no referido documento, 15 países definem o ensino obrigatório com 11 anos ou mais de duração; 11 países com a duração de 10 anos; 5 países de 9 anos ;“3 países – entre os quais o Brasil, no momento da coleta de dados – com a duração de 8 anos; um país, com 7 anos; e 6 países definem a escolaridade obrigatória com duração de apenas 6 anos: Haiti, Honduras, Jamaica, Nicarágua, Panamá e Suriname”.

Esses dados¹⁹ corroboraram com os discursos políticos e econômicos educacionais emanados dos órgãos internacionais para ampliar o tempo de escolarização no Brasil. Entre eles, afirmava-se que os oito anos de ensino obrigatório no Brasil era pouco, pois na maioria dos países ocidentais, considerados desenvolvidos, tinham 12 anos de ensino obrigatório. Isso era evidenciado no documento OREALC/UNESCO (2007, p.221 apud Campos, 2007, p.3) em que a duração do nível educacional (*lower secondary*: primário mais secundário inferior) correspondente ao EF brasileiro, em 12 países, era de 10 anos, ultrapassando os 9 anos, agora, estabelecidos no Brasil. Em 23 países era de 9 anos e em 6 países – como no Brasil, na época da coleta de dados, Antilhas Holandesas, Aruba, Bolívia, Chile e República Dominicana – era de 8 anos de duração. Logo, esses dados, segundo Campos (2007, p.3),

reforçam o argumento de que, do ponto de vista de uma política educacional inclusiva, a decisão de estender para nove anos a duração do ensino fundamental e, portanto, também ampliar para nove anos o ensino definido legalmente como obrigatório, deve ser considerada como um avanço, no contexto da realidade latino-americana.

Entretanto, os discursos político, econômico e educacional, ao considerar como um avanço no contexto da realidade educacional entre os países da América Latina o tempo estendido para o Ensino Fundamental, tinham como intenção buscar e comprovar argumentos e motivos coerentes e suficientes para implantação do EF de nove anos no país. O primeiro

¹⁹ Essas informações referem-se à época da coleta de dados pelos organizadores do documento OREALC/UNESCO(2007).

motivo refere-se à medida de inserir um ano a mais de escolarização no início do EF, ao incluir, nessa etapa, a pré-escola, porque isso já vinha sendo adotado em muitos municípios brasileiros. O outro se refere à intenção de ampliar os anos iniciais do EF de quatro para cinco anos como sendo um avanço no contexto da realidade brasileira e uma democratização do acesso de todos ao ensino obrigatório.

Questões como essas podem ter sido alvo de mudanças estruturais na educação brasileira; porém, com uma análise mais apurada, percebe-se que o fato de se acrescentar um ano no início, e não no final do EF, é motivado por uma opção política, cuja escolha se justificou pelo fato de ser mais caro manter o aluno nos anos finais do EF ou tornar obrigatório o Ensino Médio, já que uma grande parte dessa faixa etária estaria fora da escola. Ao lado disso, as estatísticas brasileiras mostravam que uma grande maioria das crianças de seis anos já era atendida na pré-escola ou na classe de alfabetização.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000) e do Censo Demográfico do ano de 2000, contribuem para respaldar a opção política em acrescentar mais um ano ao início do Ensino Fundamental. No referido Censo Demográfico é constatado que das 6.739.018 crianças que compõem o grupo de idade de 5 e 6 anos, 71,5% , que equivale a 4.816.385, já frequentavam a escola. Constatou-se, ainda, que 24,8%, equivalente a 1.195.245 crianças, já estavam no EF, sem mencionar as que já estavam na pré-escola e classe de alfabetização, que correspondia a um total de 3.621.140 crianças com 5 e 6 anos de idade.

Isso evidencia que não haveria problemas em antecipar a entrada dessas crianças no EF, pois uma grande parte das que adentravam as escolas públicas e privadas já frequentavam as pré-escolas e classes de alfabetização. O que também pode ser percebido nos dados do Censo Escolar do ano de 2000, realizado pelo MEC/ INEP/SEEC, os quais constam que nas Classes de Alfabetização foram matriculadas 674.044 crianças, destas, 1.177 matriculadas em escola federal, 24.594 em estadual, 401.666 em municipal e 246.607 em escola privada.

Do total de matrículas na Classe de Alfabetização, 470.053 eram crianças entre 4 a 6 anos de idade. Logo, considerando o censo de 2000, quase um terço das crianças, 203.991, já adentrava a escola obrigatória aos seis anos de idade, então não haveria problemas ou dificuldades para inserir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Para o MEC, grande parte dos países da América Latina já possuía, há décadas, um EF com duração de doze anos, por isso que o aumento do tempo de ensino obrigatório não seria uma novidade na educação brasileira. Essa ampliação, para o Ministério da Educação, aconteceu de forma gradual, uma vez que desde a Lei nº 4024/61 já se estabelecia quatro anos de obrigatoriedade de ensino. Foi com o Acordo de Punta Del Este e Santiago que o governo

brasileiro assumiu a obrigação de ampliar sua duração de ensino de quatro para seis anos. Com isso, a Lei nº 5692/71 passa para oito anos de estudo, envolvendo o primário e o ginásial no primeiro grau de ensino (BRASIL, 2004). Então, em 06 de fevereiro de 2006, – por intermédio da Lei nº 11.274, o Brasil institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

A Lei nº 11.274/ 2006, ao instituir o EF de nove anos para todos os sistemas, altera artigos da LDB nº 9394/96 que estabelece a matrícula das crianças com seis anos de idade no EF. Com isso, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental passam a ter novas configurações (ver Quadro 1) em relação à faixa etária das crianças e à duração dessas etapas de ensino.

Quadro 1 - Organização das etapas no Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil.

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
Educação Infantil Creche Pré-escola	até 5 anos de idade	
	até 3 anos de idade	
	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos Iniciais Anos Finais	Até 14 anos de idade	9 anos
	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Dados retirados pela pesquisadora no Parecer CNE/CEB nº 6/2005.

Para o Ministério da Educação, essa reorganização (Quadro 1) teria como propósito aumentar a média de anos de escolarização e o maior tempo de inserção de todas as crianças com seis anos de idade para dentro do espaço escolar. Então, o que nos cabe agora é refletir acerca dessa opção adotada pelo Brasil de incorporar o último ano da pré-escola no primeiro segmento do EF. (CAMPOS, 2007).

Para o discurso político-econômico e educacional, não haveria problemas ou dificuldades ao se inserir um ano no início, incluindo as crianças de seis anos no EF, pois essas crianças já eram atendidas na pré-escola e nas classes de alfabetização. Além disso, estaria de acordo com o exposto no Artigo 211 da Constituição (1988), a qual estabelece que os Municípios atuem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Partindo disso, a União propõe na Constituição Federal emendas com o intuito de redimensionar a política de financiamento da Educação Básica, de transferir responsabilidade para os Estados e Municípios e se afastar minimamente dessa função. Então, o governo promulgou a Emenda Constitucional nº 14/1996, criando o Fundo de Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por intermédio da Lei²⁰ n° 9424/96, de 24 de dezembro de 1996, na perspectiva de garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão com mínima qualidade de ensino por meio da função redistributiva e supletiva: financeira e assistência técnica aos Estados e Municípios.

O FUNDEF redefiniu a política de financiamento na Educação Básica e permitiu a transparência na aplicação dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, no caso ao Ensino Fundamental, e a valorização dos profissionais do magistério. No entanto, a referida Emenda deixa de fora do cômputo dos recursos a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissionalizante. (MOREIRA; LARA, 2012).

Então, considerando que isso traria obstáculos para alcançar o propósito estabelecido pelo FUNDEF, a universalização do EF e a melhoria na qualidade de ensino, ocorreram lutas e embates políticos envolvendo setores organizados e educadores em prol da reforma de uma política de financiamento da educação pública para atendimento de todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Assim, depois de vários estudos e debates, reuniões e audiências com as autoridades e sociedade civil, com vistas a uma nova proposta de financiamento que atendesse da creche à educação profissional nível técnico médio, é promulgada a Emenda Constitucional n° 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), regulamentado pela Lei n° 11.494/2007.

Isso tudo nos aponta outro aspecto nesse discurso político-econômico e educacional quanto à idade de ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao pressupor que o antigo FUNDEF só contabilizava as matrículas no EF para que os municípios recebessem os recursos financeiros, muitos municípios, segundo Campos (2010, p. 10) passam a ver “nesse mecanismo um incentivo à transferência de matrículas da pré-escola para a primeira série”.

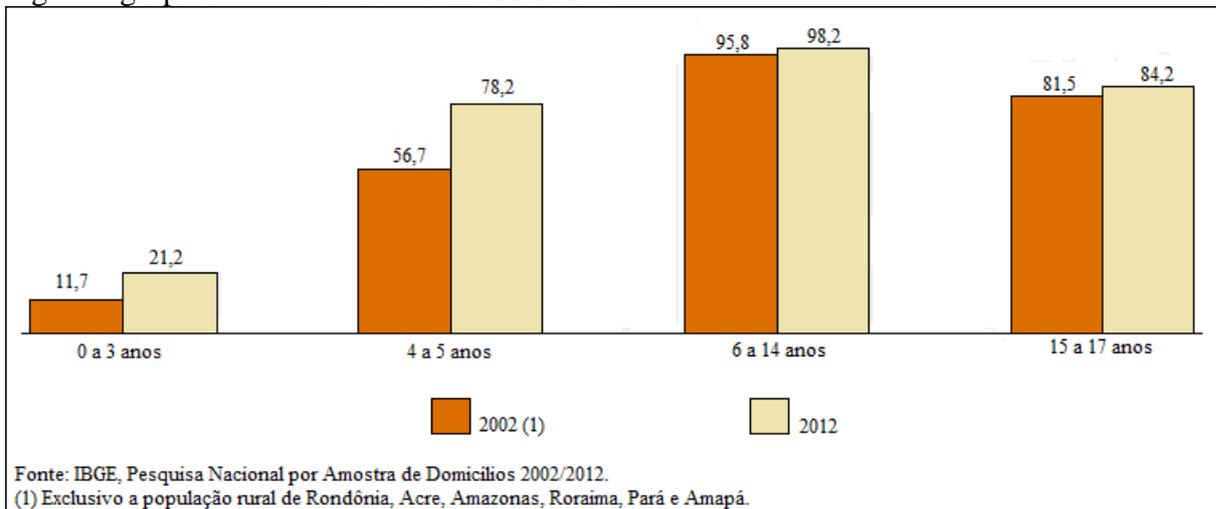
Com isso, percebe-se uma ampliação de matrícula no 1° ano, que passa a ser obrigatória, e uma redução do número de crianças na pré-escola, considerada a última fase da Educação Infantil. Em grande parte das escolas de Ensino Fundamental, “do dia para a noite”, fecham-se turmas de Educação Infantil e abrem-se turmas de 1° ano do Ensino Fundamental, uma vez que para os municípios brasileiros, o FUNDEF traria vantagens. Eles teriam recursos financeiros para a manutenção desse um ano no EF a mais na formação da criança, e, ainda reduzir as despesas municipais e liberar vagas para atender as crianças na Educação Infantil.

²⁰ Cabe ressaltar que esta lei não está mais em vigor. A lei do FUNDEF para consulta encontra-se disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

Cabe ressaltar que com a promulgação do FUNDEB seria desnecessário esse empurrar as crianças para o primeiro ano, pois o referido Fundo atenderia toda a Educação Básica.

Para a União, essa inclusão foi também uma estratégia para obter mais benefícios financeiros e posicionar-se melhor nas estatísticas internacionais com o aumento de acesso ao Ensino Fundamental. Entretanto, esse acesso não é revelado pelas estatísticas brasileiras, conforme dados do IBGE (2013, p.118), Gráfico 1, o que merece uma atenção.

Gráfico 1 - Taxa de Frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo grupos de idade no Brasil - 2002/2012.



Fonte: Dados retirados pela pesquisadora na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE (2013)

Os dados apresentados no Gráfico 1 revelam que ocorreu um crescimento no acesso ao sistema educacional brasileiro na última década, porém, mesmo com a ampliação do EF, tornando obrigatória a entrada da criança com seis anos, esse crescimento ainda não atingiu 100% de frequência em todas as etapas da Educação Básica. Isso é evidenciado também na Região Sul, conforme dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Taxa de frequência bruta em estabelecimento de ensino segundo grupos de idade na Região Sul do Brasil – 2002/2012

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente (%)						
	Grupos de idade						
	Total	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 anos ou mais
Sul	26,1	30,3	71,0	98,3	81,7	29,8	3,8
Paraná	26,5	26,7	72,3	98,2	81,4	29,2	3,9
Região Metropolitana de Curitiba	27,2	30,7	75,7	97,1	77,8	31,2	4,7
Santa Catarina	26,7	34,8	81,4	99,2	80,0	30,6	3,7
Rio Grande do Sul	25,4	31,4	62,4	98,0	83,1	30,0	3,8
Região Metropolitana de Porto Alegre	26,4	28,5	57,0	97,1	83,8	32,8	4,7

Fonte: Organizado pela pesquisadora conforme dados retirados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2013).

Considerando os dados apresentados e as discussões empreendidas até o momento, cabe apresentar uma reflexão: será que a opção foi realmente um prolongamento do ensino ou de uma antecipação da entrada das crianças de seis anos de idade que já estavam sendo atendidas na Educação Infantil?

Partindo do exposto no documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), ficam claras as implicações subjacentes à referida segunda opção.

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade. (UNESCO, 1990).

A escolha pela ampliação de oito para nove anos de escolarização teve implicações quanto ao fortalecimento da defesa de uma escolarização precoce de caráter compensatório e preventivo do fracasso escolar, tendo em vista o desenvolvimento de uma nação. Isso, segundo Barbosa et al. (2012), trouxe à tona diferentes questões e argumentos de que um projeto orgânico de educação para a formação de cidadãos, incluído em um projeto de Nação, pode modificar parcialmente o sistema de ensino sem avaliar e analisar as implicações que essas mudanças terão na vida das pessoas e dos projetos educacionais.

Nessa perspectiva, as autoras elencam algumas indagações que precisam ser problematizadas se o que se quer é realizar de modo consciente essa inovação: “qual o projeto educativo que temos e queremos para a escola brasileira, considerando a aprendizagem e a formação cidadã em um projeto de nação de longo prazo?”; “por que apressar o ingresso das crianças pequenas no mundo adulto?” (BARBOSA et al., 2012, p.11).

Muitos foram os discursos sobre a implantação do EF de 9 anos, alguns contrários e outros favoráveis ao ingresso da criança com seis anos de idade. A implantação dessa nova organização de ensino alterou a estrutura estabelecida e colocou em dúvida as certezas de gestores educacionais, professores, diretores, pedagogos e pais quanto ao que se conhecia sobre a criança de seis e sete anos que ingressava na antiga primeira série. (STURION, 2010).

Essa ampliação trouxe muitas controvérsias no campo educacional, como apontam Craidy & Barbosa (2012, p.25-26) que “ao propor a matrícula obrigatória” de crianças de seis anos, essa se centrava em “uma política afirmativa de direito subjetivo à educação”. Ao ampliar, segundo as autoras, havia a intenção de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagens”, “escolarização obrigatória”, já que as crianças, ingressando mais cedo, poderiam “prosseguir seus estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. Assim, utilizando a afirmação das autoras, “é obvio que nenhum brasileiro pode ficar indiferente ou se colocar em oposição direta a esta ideia. Foi nela que provavelmente pensaram os legisladores ao votarem tal projeto de lei”.

Dando continuidade ao processo de gestão administrativa dessa nova organização no EF, o Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB)²¹, como órgão normativo do Sistema Federal de Ensino, com atribuições conferidas por Lei Federal, emite orientações que normatizam a ampliação, elucidando implicações administrativas e pedagógicas, principalmente, quanto a data de ingresso e matrícula das crianças de seis anos.

Em consonância com a normatização do CNE/CEB, o MEC elaborou e publicou documentos orientadores com a finalidade de ampliar o debate acerca dessa nova organização de ensino e subsidiar a organização do trabalho pedagógico no novo EF. Entretanto, destacando Correa (2007), embora o MEC tenha se preocupado com essa questão, os sistemas de ensino pareciam não ter condições – ou vontade política – para uma preparação de sua estrutura que possibilitasse um mínimo de qualidade antes que a implantação do EF de 9 anos ocorresse. Aliás, utilizando-nos das palavras de Correa (2007, p.7) “deve-se lembrar de que esta parece ser uma regra em nosso sistema educacional: primeiro sanciona-se a lei, depois se corre atrás de sua viabilização e, enquanto isso, alunos e professores são, em geral, os que mais sofrem durante os períodos de ‘transição’”.

Essa nova organização do ensino desencadeou, no interior das escolas e universidades, uma atenção ao redimensionamento da Educação Básica, como destaca Flach (2009, p.516):

²¹ O Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica é “responsável pela normatização e definição das políticas públicas em educação, juntamente com o Ministério da Educação, suas diretrizes devem ser obedecidas em todo território Nacional.” (PARANA, 2012, p.7).

[...] põe de forma explícita a preocupação em garantir um maior número de crianças no contexto escolar, mas também expõe a necessidade de rever a organização do sistema educacional brasileiro, para que a presente proposta se efetive na realidade material e não se torne como tantas outras, mera previsão legal sem efetividade prática.

Diante disso, pesquisadores desencadearam estudos, pesquisas e discussões acerca da infância e criança presentes nos anos iniciais; do processo de escrita e leitura; da organização da escola em seus tempos, espaços, mobiliários, materiais e brinquedos pedagógicos; da organização do trabalho pedagógico e da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois eram questões emergentes, como destaca Campos (2007, p.5):

Rever os referenciais pedagógicos, implantar ciclos de aprendizagem, evitar a repetência precoce, garantir a formação em serviço dos professores de forma a assegurar uma transição suave para as crianças, produzir materiais didáticos apropriados, suprir as escolas com os recursos materiais pedagógicos adequados, tudo isso se torna mais urgente nesse momento.

Surgem, então, importantes indagações no campo educacional, quanto à inclusão das crianças de seis anos que exige da escola novas práticas pedagógicas; se a criança de seis anos deixa de ser criança ao ser incluída no Ensino Fundamental; se o currículo para o 1º ano será o mesmo do último ano da pré-escola; se há um corte etário para ingresso no primeiro ano. Com isso, desencadeiam-se outros desafios para o Brasil: o de apresentar uma qualidade na oferta da Educação Básica e o de repensar uma proposta educacional tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental de 9 anos. E na sequência, traz para o interior da escola dos anos iniciais a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica que considere as crianças de 6 anos que adentram o EF e àquelas que já estavam, com vistas a reconhecer e respeitar as especificidades da infância e as características do desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social.

2.2 UMA BREVE TRAJETÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS NO ESTADO DO PARANÁ

As discussões, em nível nacional, a respeito da implantação do EF de 9 anos permitiu alguns posicionamentos contrários e outros favoráveis ao ingresso da criança com seis anos de idade, revelando uma maior preocupação com o ingresso e a escolarização dessas crianças. Entretanto, a preocupação que nos é mais evidente, refere-se aos desafios que são colocados às escolas quanto a sua organização, a formação de professores e ao currículo.

Partindo dessa inquietação, no Estado do Paraná²², pais, professores, gestores de educação, diretores de instituições de ensino e representantes de segmentos²³ sociais empreenderam debates sobre a implantação do EF de 9 anos, especificamente em torno da definição do corte etário para ingresso no primeiro ano. Essas discussões tornaram o Estado do Paraná²⁴ um espaço de debates e reflexões sobre essa nova organização de ensino.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), dentro de suas atribuições como órgão normativo do sistema estadual de ensino, emitiu normatizações para implantação do EF de nove anos no Estado do Paraná. No entanto, com a promulgação do Parecer CNE/CEB nº 6/2005 e da Deliberação nº 03/06-CEE/PR, desencadearam-se situações conflitantes de entendimento sobre a idade limite de matrícula para o primeiro ano do EF no Paraná. O CEE/PR, por meio da Deliberação nº03/06, no artigo 12, institui o chamado corte etário, substituindo a expressão, início do ano letivo, estabelecido pelo CNE, que fixou a data 1º março. Essa Deliberação determina que para a matrícula de ingresso no 1º ano do EF de 9 anos, a criança deverá ter seis anos completos ou a completar até 1º de março do ano letivo em curso. Entretanto, segundo Amaral (2008, p.15) essa definição “embora tenha sido elaborada num processo democrático, e estivesse amparada nos preceitos da legislação nacional”, desencadeou “polêmicas e recebeu críticas por parte de alguns segmentos da sociedade que defendiam o ingresso da criança com cinco anos no ensino fundamental”.

Diante de controvérsias sobre a data limite ou idade de corte para a matrícula no EF de 9 anos, algumas instituições de ensino, no ano de 2007, solicitaram, judicialmente, que a data de corte fosse ampliada de 1º de março para 31 de dezembro. Surgem então, muitos mandatos de segurança interpostos pelas escolas particulares ou pelos pais de alunos, com emissão de liminares autorizando a matrícula de crianças de cinco anos.

O CEE/PR, como resposta ao questionamento sobre o termo início do ano letivo, apresenta o Parecer CNE/CEB nº 5/2007, em que o relator Murilo Hingel esclarece:

Com efeito, têm chegado à Câmara de Educação Básica muitas questões sobre o corte de idade, matéria já superada e esclarecida em outros Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica. De fato não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos: **a**

²² Estado onde reside a pesquisadora desta investigação. Para a definição do problema desta pesquisa teve-se como pano de fundo as especificidades da implantação do EF de 9 anos no Estado do Paraná.

²³ Referem-se aos Técnicos da SEED/PR, membros do CEE/PR e representantes da UNCME, UNDIME, FEIPAR e SINEPE.

²⁴ Os trabalhos investigativos de RODHEN, 2006; AMARAL, 2008; MORO 2009; MOYA, 2009; OLIVEIRA, 2009; MAREGA, 2010; TENREIRO, 2011, pesquisadores paranaenses, destacam as distorções, as desinformações e as inseguranças diante das determinações nacionais e estaduais para a implantação do EF de 9 anos no estado do Paraná.

criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significam seis anos completos ou a completar no início do ano letivo? Será que a tolerância **até o início do ano letivo** pode ter dupla interpretação? (BRASIL, 2007, grifos do autor).

Logo, o CEE/PR encaminhou todas as ações cumprindo o que previa a legislação nacional, não se constituindo violação da competência legislativa ou inconstitucionalidade. Então, segundo Amaral (2008, p.15), para o CEE/PR, “a idade cronológica fixada para o ingresso no Ensino Fundamental não foi definida aleatoriamente, mas pautada em pressupostos pedagógicos que visam o respeito às especificidades da infância, o direito da criança a viver essa infância e o direito à Educação Infantil”.

Mesmo diante de todos os argumentos apresentados pelo CEE/PR, o Ministério público do Paraná emitiu a Liminar²⁵ nº 402/2007 de Ação Civil Pública, que assegurou às crianças que completassem seis anos durante o ano letivo que também fossem matriculadas no primeiro ano do EF. Então, o CEE/PR, cumprindo a obrigatoriedade, expediu a Deliberação nº 02/07, que alterou o artigo 12 da Deliberação nº 03/06-CEE, com a seguinte redação:

Art. 12 - Para matrícula de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, o educando deverá ter 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo.

Parágrafo único - Atendida a matrícula dos alunos com 6 (seis) anos completos, ou a completar no início do ano letivo, admite-se, em caráter excepcional, o acesso ao ensino fundamental de crianças que completem seis anos no decorrer do ano letivo, desde que atendidos os seguintes requisitos:

- a) termo de responsabilidade pela antecipação da matrícula da criança, assinado pelos pais ou responsáveis;
- b) explicitação no Regimento Escolar;
- c) proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento dos alunos;
- d) comprovação da existência de vagas no estabelecimento de ensino.

O parágrafo único dessa deliberação revela que somente após terem sido atendidas as crianças de seis anos poderiam ser atendidas as crianças de cinco, desde que resguardados os requisitos elencados. A definição sobre a idade de ingresso no primeiro ano ficaria sob a responsabilidade das redes públicas e privadas de ensino e dos responsáveis pelas crianças.

No final de 2008, foi realizada uma consulta ao CEE/PR, pois a nova redação expressa na Deliberação nº 02/07, em atendimento a um pedido da justiça, tinha aplicação legal somente para o ano de 2008. Logo, ela não se aplicaria para o ano de 2009 e também não revalidava a Deliberação nº 03/06-CEE/PR. Mediante isso, reaparecem as dúvidas quanto à data de corte etário para matrícula no primeiro ano. Então, o CEE/PR expede a Deliberação nº

²⁵ Esta Ação Civil “está ainda dependente de julgamento do mérito”. (PARANÁ, 2012, p.4).

02/08, que apresenta as normas para a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir do ano letivo de 2009, com a seguinte redação:

Art. 1º A matrícula de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos será aos seis anos de idade completos no início do ano letivo.

Parágrafo único - Situações distintas ao disposto no caput deverão ser encaminhadas para Parecer deste Conselho.

O CEE/PR, mesmo elaborando orientações legais que asseguravam o ingresso no 1º ano do EF às crianças que completariam seis anos no início do ano letivo, considerou o não deferimento da decisão final na Ação Civil Pública. Com isso, suspende a Deliberação nº 02/08, permanecendo a Deliberação nº 02/07 em vigência para o ano letivo de 2009.

Ao lado disso, a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, aprova a Lei nº 16.049 de 19 de fevereiro de 2009, que dispõe o direito à matrícula, no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, para toda criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Amplia-se então o período para a realização do corte etário: até 31 de dezembro para o ingresso no EF e institui a possibilidade de que todas as crianças com cinco anos de idade frequentem o primeiro ano do EF de 9 anos e não a Educação Infantil.

Com a promulgação da Resolução nº 01/2010-CNE, que definia a data de 31 de março para a matrícula no primeiro ano, da Resolução nº 06/2010-CNE, que impedia a matrícula no primeiro ano com idade inferior a seis anos e da Resolução nº 7/2010-CNE, que fixou as Diretrizes Curriculares para o EF de 9 Anos, as dúvidas e questionamentos novamente foram deflagrados no Estado do Paraná. Ainda mais que se encontrava em vigor a lei estadual e a liminar, que tornava a situação aparentemente conflitante, como explicita o CEE/PR:

Por um lado um dispositivo legal, em lei federal, assegurando o direito aos pais para que seus filhos permaneçam na educação infantil no ano em que completarem 6 anos de idade e, por outro lado, uma lei estadual e uma liminar em Ação Civil Pública, permitindo, assegurando o direito aos pais para a matrícula no ensino fundamental de criança que complete 6(seis) anos até o final do ano letivo em curso. (PARANÁ, 2012, p.6).

No final do ano de 2012, o CEE/PR emite o parecer nº 03/12 resultado de uma consulta realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais do Paraná (UNDIME/PR) sobre a matrícula inicial das crianças que ingressariam, no ano de 2013, no EF de 9 Anos.

No referido parecer o CEE/PR afirma que por se tratar de matrícula com idade inferior a 6 (seis) anos no EF constitui-se um direito assegurado aos pais e não uma obrigação constitucional. Cabe aos pais, tão somente a eles, decidirem se querem ou não exercitar esse

direito de matrícula no EF ou de permanência por mais um ano na pré-escola. Desejo este manifestado pelos pais e que o Poder Público Municipal ou Estadual não pode lhe negar, uma vez que se trata de direito assegurado pelas liminares ou decisões judiciais e pela Legislação vigente no Estado do Paraná. O CEE/PR deixa essa opção de escolha exclusiva aos pais ou responsáveis, não podendo ser imposta por qualquer autoridade ou outro órgão. Então, emite orientação aos órgãos responsáveis pela educação municipal na organização de matrículas:

- a) efetuarem compulsoriamente a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental de todas as crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar esta idade até a data de 31 de março do ano letivo em curso;
- b) matriculem as crianças que completem 6 (seis) anos após 31 de março na pré-escola, se os pais ou responsáveis não manifestarem expressamente seu desejo de matrícula no ensino fundamental;
- c) matriculem no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças que completem 6 (anos) de idade após 31 de março até 31 de dezembro e desde que haja manifestação expressa dos pais ou responsáveis, sem imposição de qualquer restrição ou inexistência de vagas. (PARANÁ, 2012, p.7-8, grifos do autor).

Evidencia-se assim que os documentos legais que, até o momento, orientam a matrícula no 1º ano do EF de 9 anos no Paraná refere-se a Lei Estadual nº 16.049/09, condição assegurada pela Liminar Judicial nº 402/297, e a Resolução CNE/CEB nº07/2010.

No ano 2014, foi impetrada a Ação Civil Pública ajuizada pelo Ministério Público Federal dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essa Ação Civil²⁶ da Região Sul consiste na reavaliação dos critérios de admissão dos alunos ao primeiro ano do EF para que seja garantido o acesso de crianças com seis anos incompletos até dezembro do ano de ingresso, desde que comprovem capacidade intelectual mediante *avaliação psicopedagógica*²⁷. Essa Ação Civil estipula o ano letivo de 2015 para que os três estados organizem estruturalmente seus sistemas de ensino para atender o direito em questão.

Para os sistemas de ensino no Paraná a mudança não será tão significativa, pois a entrada antecipada da criança com cinco anos de idade já vem ocorrendo nas instituições

²⁶ A Ação Civil da Região Sul ação suspende a legalidade da Resolução nº 01/2010 e a Resolução nº 06/2010, ambos do CNE/CEB, com o enfoque de que a data de corte nas referidas resoluções não se pauta em critérios pedagógicos, mas que se orienta por critérios essencialmente burocráticos, visando à facilitação organizacional dos sistemas de ensino.

²⁷ No que tange a avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 24, Inciso II, determina que a “classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita”. E a Deliberação nº 09/01 do CEE/PR, em seu Artigo 22, Parágrafo Único, determina que “fica vedada a classificação para o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental”.

públicas e privadas nos municípios paranaenses. O que causará um maior impacto²⁸ será a inserção de uma avaliação psicopedagógica²⁹ para “medir” a capacidade de crianças com seis anos incompletos no início do ano letivo para ingresso no primeiro ano do EF de 9 Anos.

Esta retrospectiva da trajetória da implantação do EF de 9 Anos no Estado do Paraná evidenciou a mobilização de secretários municipais de educação, diretores, pedagogos, professores e famílias, quanto a essa nova organização de ensino, quanto ao funcionamento da educação e a qualidade de ensino, especialmente, às “políticas e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças.” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Nosso objetivo ao apresentar a situação posta no Paraná é termos posicionamentos reflexivos quanto à lógica dessa implantação: se não estaria retirando direitos essenciais da criança: aprender e se desenvolver vivenciando sua infância nos Anos Iniciais; bem como a organização do trabalho pedagógico que respeite esses direitos às crianças ingressantes no primeiro ano. Poderíamos então dizer, a partir de Correa (2007), que essas são questões centrais referentes à qualidade de ensino às crianças que permanecem na EI, às crianças de sete, oito, nove e dez anos que já estão no EF de 9 anos e àquelas que ingressarão nessa etapa de ensino.

²⁸ A partir das ponderações realizadas nesta seção, depreende-se que a partir da legislação educacional e/ou jurídica já analisada, o que determina o ingresso no primeiro ano é a idade cronológica e não os conhecimentos que a criança já possui se constituírem critérios de avaliação para matrícula no referido ano de escolarização.

²⁹ Outro aspecto refere-se ao exposto no Artigo 12 da referida LDB, pois nesse artigo defende-se que cada escola, respeitando as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, elabore e execute sua proposta pedagógica. A partir disso, compreende-se que não existem, nacionalmente, parâmetros ou critérios definidos como pré-requisitos para que uma criança, por meio de uma avaliação – “prova de admissão” ou “vestibularzinho” –, seja considerada apta para ingressar no primeiro ano dessa etapa de ensino. Por outro lado, essa situação poderá desencadear no interior de cada escola um processo classificatório, ou, ainda, no interior de cada Estado, um “ranking” de aprovações.

3 INFÂNCIA, CRIANÇA E LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: O CAMINHO TEÓRICO

3.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA: UM REPENSAR NA ESCOLA DE ANOS INICIAIS

Pensar a infância e a criança para além da educação infantil é o que se propõe a discutir nesta seção. Isso porque, se queremos que as crianças vivenciem de forma plena e efetiva sua infância, é imprescindível compreendermos o lugar reservado à criança e à infância nos anos iniciais do ensino fundamental.

A história da infância percorreu inúmeros caminhos, todos relacionados com as concepções que se tinha sobre a criança e a sociedade de cada época. Portanto, existem muitas premissas sobre infância e criança construídas ao longo do tempo e espaço que se tornou parte de nosso contexto teórico ou imaginário. Por um lado, premissas em que a criança, ora era percebida como adulto em miniatura, incapaz, frágil, ora como sujeito de direitos. Por outro, tecidas na reconstrução dos relacionamentos e das atitudes que os adultos tiveram com elas – hierarquia e superioridade –, deixando-as relegadas a um segundo plano, principalmente no direito à educação. (ARIÉS, 2006).

O reconhecimento da educação como direito da criança – na idade compreendida entre o nascimento e sua entrada no Ensino Fundamental –, como um dever do Estado e que a sociedade tenha responsabilidade sobre essa educação, é recente no Brasil. Desse modo, o surgimento da escola para todos – definições e conceituações na escola pública – esteve ligado a movimentos da Revolução Industrial e Revolução Tecnológica no país. O que nos revela que diante do cenário de reformas políticas, a história da educação sempre esteve permeada por ideias pedagógicas que influenciaram o desenvolvimento da escola no Brasil.

Cabe destacar que, considerando a limitação que temos nesta seção, não iremos discorrer sobre os pensamentos pedagógicos, buscando então, avançar um pouco na história.

A promulgação da Constituição Brasileira (1988) possibilitou a elaboração de uma série de instrumentos legais, que garantiram os direitos das crianças brasileiras e a implantação de uma política nacional, como investimento social que considera as crianças como “sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas integradas.” (PARECER CNE/CEB nº 22/98).

A partir do ano de 1990, iniciou-se um processo de visibilidade da infância e da criança, uma maior preocupação e estudos acerca das finalidades e objetivos da EI e do EF.

Justamente nesse momento no Brasil, coincidiu com a entrada de novas concepções teóricas acerca da infância e criança, advindas da sociologia, da psicologia e da antropologia. Todas essas ciências tinham como objeto a análise o confronto entre os determinantes históricos, sociais e culturais nas relações educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Inicia-se aí uma preocupação por parte dos pesquisadores quanto aos estudos da infância e da criança a perspectiva em compreender que todo e qualquer processo de relações educativas tem como ponto de partida o referido confronto. (INFORMAÇÃO VERBAL³⁰).

Com a passagem do século XX para o XXI, vivenciamos profundas mudanças nas condições de trabalho e produção da existência e da própria vida, com uma hiper-racionalização do tempo, do trabalho e da produção, pois experienciamos a industrialização, robótica, informatização, virtualização, globalização. (SMOLKA, 2002). Desse modo, Smolka (2002) ao descrever este contexto atual, ela apresenta um questionamento sobre qual seria mesmo a duração da infância e como se caracterizaria, trazendo a tona que “é nessas condições que as crianças de hoje nascem e vivem. É dessas práticas que elas participam” com diferentes modos, opiniões, posições e “vão se apropriando das formas de pensar, de agir, de significar. E é nessas práticas, ainda, que elas são nomeadas, acolhidas, ensinadas, avaliadas, rotuladas, categorizadas [...]” (SMOLKA, 2002, p.122).

Contudo, considerando estes posicionamentos e esta contemporaneidade, Mello (2007, p. 85-86) nos destaca que “vivemos uma ampliação sem paralelo na história do tempo de preparação para o trabalho, contraditoriamente vivemos um movimento de encurtamento da infância.”. Para a autora é como se o conceito de criança como “forte e capaz de aprender, deflagrasse uma compreensão de que é possível e desejável apressar o desenvolvimento psíquico da criança, e, com isso, acelerar o progresso tecnológico”.

Essas reflexões da autora nos inquieta tendo em vista a universalização de acesso das crianças de seis anos ao ensino obrigatório, o que, por um lado, seria um progresso, ao possibilitar a ampliação de oportunidades educacionais no país. Por outro, esses avanços apontam desafios aos sistemas de ensino, especificamente às redes escolares, quanto à organização das escolas, formação de professores e currículo. (CAMPOS, 2007).

Desafios que a escola de nove anos está convidada a repensar em uma proposta pedagógica, nessa organização de ensino, que considere o currículo, práticas, a criança de cinco e seis anos, constituída, hierarquicamente, por alunos, a infância que adentra a escola de anos iniciais com regras e normas estabelecidas, entre outros aspectos pedagógicos. Convém

³⁰ Discussões teóricas apreendidas na disciplina “Seminário de Dissertação I: Educação e Infância” ministrada pela Prof^a Dr^a Eloísa Acires Candal Rocha no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (2012).

destacar que essas questões levantadas nos possibilita retornar aos conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno”, já que, como afirma Marchi (2010, p.190):

estamos diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, no centro nevrálgico da “institucionalização da infância”, visto como um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida. Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil.

Para Marchi (2010) o “ofício de aluno” pode ser definido antes de tudo como a “aprendizagem das regras do jogo” escolar, uma vez que ser “bom aluno” não é somente assimilar conhecimentos, mas estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar. Isso significa estar disposto a exercer um papel que revela tanto o conformismo quanto à competência. Assim, ser criança na escola de anos iniciais, é, segundo Marchi (2010, p. 191-192), “desempenhar ou exercer o papel social que é atribuído a todos os que estão na infância. Neste caso, o ‘ofício de criança’ tem como sua principal expressão o ‘ofício de aluno’”.

Depreende-se então que para a criança desempenhar esses ofícios não seja tarefa simples! Contudo, para Sarmiento (2011, p.586) “é o papel social da criança como aprendente da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar”. É esse papel de aprendente no processo de escolarização, ato fundamental na escola de anos iniciais que, segundo Sacristán (2005), transforma as crianças em “seres escolarizados de pouca idade”.

Para Sacristán (2005, p.11) essa transformação de ofícios “é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica [...]” a partir dos discursos relacionados às práticas de estar e trabalhar com eles. Para o autor, o “ofício de aluno” configura-se em um modo de ser e estar na escola que “constitui uma característica nas sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil.” (SACRISTÁN, 2005, p.14).

Diante do exposto, até este momento, cabe destacar que não somos contra a escolarização das crianças de cinco e seis anos de idade no EF, pois esse é um dos objetivos dessa etapa de ensino: a formação básica do cidadão, conforme prevê a LDB nº 9394/96, sobretudo no Artigo 32 que especifica a necessidade do “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Contudo, por um lado, somos contra a existência hegemônica de um modelo escolarizante que ainda domina todo o Ensino Fundamental. Um modelo que ao transformar criança em aluno desvela uma construção de um tipo de pensamento: sequencial, linear,

formulado a partir de causas e efeitos. E, para isso, exige-se estratégias que aumentem a atenção focal através do controle, regras, corpo quieto e a mente reprodutora (BARBOSA et al., 2012), ou seja, são os “corpos dóceis e disciplinados”³¹ que são formas reconhecidas pela escola. Por outro lado, somos favoráveis a uma escolarização que desenvolva propostas que possibilitem às crianças o acesso às diversas formas de linguagem simbólicas criadas pela humanidade, de forma que possam ampliar suas experiências sociais e cotidianas por meio de diferentes modos de ver, ler, compreender, registrar e expressar o mundo. Tudo isso de forma lúdica e significativa ao inserir-se no universo da cultura escrita. (BARBOSA et al., 2012).

Ao refletimos sobre essa realidade, concordamos com Sacristán (2005, p.20) ao destacar que quando analisamos, refletimos, fazemos comentários, ativamos um discurso e “delimitamos o sentido que essa realidade adquire para nós na hora de pensar e agir nela ou em relação a ela”. É com essa ideia que reiteramos a necessidade de compreender que, muitas vezes, o conceito de aluno se apresenta tão naturalizado na experiência cotidiana, tão determinante na realidade da escola, que não prestamos atenção e não focalizamos a forma particularizada que representa. Isso porque, segundo Sacristán (2005) a escola, ao criar toda uma cultura em torno de como vemos e nos comportamos com a criança, não percebe que a categoria aluno é uma forma social de o menor³² ser ou de viver a sua infância e adolescência.

Assim, a partir das mudanças sociais contemporâneas se reconfiguram esses ofícios, e especialmente o ofício de criança, uma vez que, como destacam Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p.69), “as crianças, com seus desejos, necessidades e significações perante o mundo repleto de aparatos tecnológicos atuais, não são as mesmas crianças que compunham as gerações precedentes”.

Nessa direção, considerando a diversidade e a desigualdade social e cultural presente na sociedade brasileira, é possível afirmar a existência de uma sociedade que congrega modos distintos de organização em seu interior, com contradições próprias do sistema capitalista e que geram configurações distintas de infância, essa vivida pelas crianças em cada canto do nosso Brasil. Tudo isso nos leva a se deparar com a existência de uma diversidade de modos de conceber a infância e a criança (BARBOSA, 2009, 2012; LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012; MELLO, 2007, 2010; ROCHA, 2002; SARMENTO, 2004, 2007; PINTO, 2007; QUINTEIRO, 2009) presente também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³¹ Conceitos apresentados e discutidos por Michel Foucault ao afirmar que o espaço escolar é como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar, fazendo uso de processos disciplinadores dos corpos (vigiar, punir) para normatizar e homogeneizar os educandos. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

³² Sacristán (2005, p.12) utiliza a denominação “menor” porque para ele é mais amplo do que criança.

Cabe ressaltar que mesmo considerando a relevância dos estudos já produzidos com diferentes abordagens teóricas, não temos o propósito, nesta seção, de historicizar as ideias das concepções de infância e criança, mas situar alguns pressupostos, neste caso da Sociologia da Infância e da Teoria Histórico-Cultural, que contribuem para e com nossas discussões em compreender como a criança vive sua infância na escola dos anos iniciais do EF.

3.1.1 A concepção de infância e criança que emerge da Sociologia da Infância

Na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), realizada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, estabeleceu-se a Declaração dos Direitos da Criança, que constitui os direitos de proteção, provisão e participação a todas as crianças. No final do século XIX e início do século XX, surge um movimento, principalmente na Europa, em âmbito acadêmico, que busca discutir e problematizar, no âmbito da Sociologia, a criança vista como sujeito de direitos e sujeitos sociais e históricos (ABRAMOWICZ, 2011; NASCIMENTO, 2011; QUINTEIRO, 2009).

Esse movimento ganhou destaque teórico e político, tornou-se um campo de pesquisa educacional, permeado por diferentes ciências da educação: psicologia, antropologia, sociologia, filosofia, história e pedagogia, com vistas a articular contribuições teóricas para compreender a criança e a infância nesse novo campo que emergia. (BORBA; LOPES, s/d).

As discussões acerca da infância como constituição do campo sociológico ganharam mais evidência no XII Congresso Mundial da Associação Internacional de Sociologia (ISA), realizado em 1990 (Montandon, 2001) que disseminou uma nova ótica de estudos sobre a infância e a constituição do campo da Sociologia da Infância. Segundo Quinteiro (2009, p.23) inicia-se então, “um olhar caleidoscópico sobre a sociologia”. Um olhar com o objetivo de “identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes clássicas da sociologia” (SARMENTO, 2000³³ apud QUINTEIRO, 2009, p.23).

Com esse novo campo emergente, Sarmiento (2005, p.362) destaca a implementação de “conjunto de objectos sociológicos específicos [...], bem como um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores³⁴ implicado no desenvolvimento

³³ SARMENTO, Manuel. **Lógicas de ação nas escolas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. 2000.

³⁴ Alguns investigadores da Sociologia da Infância, como Willian Corsaro, Alan Prout, Allison James, Chris Jenks, J. Hockey, Régine Sirota, Cléopatre Montandon, Pia Christenses, Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto se debruçaram sobre os estudos e as pesquisas nesse campo.

empírico e teórico do conhecimento”. Seguindo esses pressupostos no Brasil³⁵, os pesquisadores³⁶ brasileiros fundamentaram suas pesquisas nas bases epistemológicas que reconhecem a criança como ator social e como coparticipante da pesquisa e de estudos etnográficos. Eles tiveram para esse delineamento inicial, as publicações dos artigos de Sirota (2001), em língua francesa, e de Montandon (2001), em língua inglesa.

De acordo com Quinteiro (2009, p.25), Sirota pontuou temáticas fundamentais que nortearam a estruturação da Sociologia da Infância, como “a criança como ator; a construção social da infância; a construção de um imaginário social”; bem como a “cultura da infância, a [...] construção científica do objeto – a criança como variável em si –; rediscussão das variáveis clássicas, e, ainda, sobre o uso de um novo objeto sociológico”.

Montandon (2001) apresenta quatro grandes categorias temáticas: relações entre gêneros; relações entre crianças; crianças como um grupo de idade; e os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças. Para ela, a Sociologia da Infância é uma construção social específica com cultura própria, que merece ser considerada nos seus traços peculiares. Em consonância, Quinteiro (2009, p.26) destaca a emergente “construção social da infância como um novo paradigma para o estudo da infância, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental de criança”.

Para Montandon (2001) a Sociologia da Infância contrapõe o entendimento da infância concebida apenas por meio das perspectivas biologistas que se centravam somente na noção de desenvolvimento físico e emocional. Tal noção remete a uma visão de criança como “tábula rasa”, com incapacidade, passiva e sujeita às normas estabelecidas pelos adultos. Compartilhando disso, Soares & Tomás (2004, p.139) apoiados em (Sirota, 2001) destacam que foram então, precisamente as discussões contra uma “concepção da infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”.

A partir disso, constitui-se a infância como objeto sociológico, com seus conceitos próprios, com teorias e abordagens distintas. Com isso, segundo Soares & Tomás (2004, p.139) os pesquisadores começam a defender em seus pressupostos teóricos a concepção de

³⁵ No Brasil, a Sociologia da Infância teve como marco inaugural a pesquisa intitulada “As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis” que se referem à cultura da infância apresentada pelo sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995). Esta pesquisa foi publicada no livro *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, de 1961 (QUINTEIRO, 2009). Encontra-se disponível em: *As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis – Florestan Fernandes. Pro-posições*, v. 15. n. 1 (43) – jan./abr. 2004, Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/43-diversoeoprosa-fernandesf.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013

³⁶ Investigadores no Brasil: Kramer; Quinteiro; Muller; Pereira; Delgado e Müller; Pereira, Salgado e Souza; Cerisara, entre outros.

“criança como indivíduo activo na construção das culturas infantis e das culturas do mundo adulto, na valorização das suas ações e perspectivas, como meios indispensáveis para atribuir à infância o seu espaço social enquanto categoria ou grupo social”.

Esse entendimento implica em compreender, como afirma Sarmiento (2004, p.20), que a “identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos”.

A partir desses apontamentos e considerando a inserção da criança de 5 e 6 anos no EF de 9 anos, podemos dizer que há que se discutir o lugar que a infância e a criança ocupam na escola de anos iniciais; há que se considerar a criança como sujeito social nas condições propostas pela contemporaneidade; há que se compreender que todo processo é dinâmico e se realiza diretamente com as interações sociais, históricas e culturais, já que nem sempre a ideia de infância existiu da mesma maneira.

Nessa direção, podemos repensar a infância para além da Educação Infantil, incluí-la na escola dos anos iniciais. Isso, porque como afirma Kramer (2006, p.810) “temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental”. Contudo, concordamos com Craidy e Barbosa (2012, p.33) quando nos diz que esse avanço conceitual ainda não está presente:

[...] no currículo e nas práticas do ensino fundamental. Assim, as crianças ao chegarem às escolas são vistas e pensadas como alunos, pessoas que precisam adquirir conhecimentos escolares, e não crianças que precisam consolidar aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico, estabelecer relações entre suas experiências e os conhecimentos elaborados ao longo da história, aprender a conviver, a dar sentido ao mundo, ter curiosidade com relação ao conhecimento.

Em contrapartida, podemos dizer que com as ideias advindas do campo sociológico, o conceito de infância e os estudos sobre criança assumiram outra perspectiva, pois até então, a criança era estudada como um fenômeno interligado à família e à escola, a partir dos valores da sociedade adulta. Assim, ao mudar os modos de encarar os estudos da infância, mudam-se os modos de analisar as relações sociais e, a partir de suas descobertas, questionar o estabelecido e propor novas relações. Com isso, as crianças começam a ser estudadas nos espaços, nas relações e nas interações sociais, sob uma nova perspectiva: a de olhar a criança.

Criança como um actor social portador da novidade que é inerente à sua presença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entre lugar (Bhabha, 1998), o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundo de vida das crianças – entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre lugar,

socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. (SARMENTO, 2004, p.10).

Partindo da citação do autor supracitado, acreditamos que a perspectiva da Sociologia da Infância defende a compreensão da criança não como um ser apenas inserido na sociedade, pelo contrário, como uma criança que constrói na interação com o adulto e com outras crianças, seus modos de vida e suas culturas. A criança como um sujeito ativo que, desde o nascimento, modifica e é modificado pelo ambiente. Tudo isso nos leva a pensar sobre a construção social da infância presente na escola de anos iniciais.

Ao longo do século XX, quer no Brasil como em outras partes do mundo, a criança foi descrita como sujeito de direitos emergidos em contributos legislativos que desencadearam políticas públicas com compromisso voltado às crianças, em diferentes áreas: saúde, educação, direito, assistência entre outras. Com isso, a imagem da criança como sujeito de direitos, segundo Soares & Tomás (2004, p.142-143) ajudou “a promover uma imagem da criança protegida, sendo essa a marca do discurso sobre a infância que ao longo do século XX foi sendo produzido”.

Foi somente no início do século XXI, com todo o conhecimento e investimento para com a infância, que se revela a promoção de uma imagem da criança como cidadã. Uma imagem que “implica para além de outros aspectos, a valorização e a aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos “mundos” que a rodeiam e onde está inserida.” (SOARES; TOMÁS, 2004, p.143). Isso exige, de nós professores, construir e/ou reinventar espaços e práticas sociais que possibilitem a “garantia de uma dupla conscientização: das crianças, enquanto sujeitos de direitos ativos e participativos; e dos adultos, enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços onde as crianças se desenvolvam [...]” (SOARES; TOMÁS, 2004, p.146).

Nessa perspectiva de criança como produtora de cultura na interação com seus pares e com o adulto, Sarmento (2004, p.21) insere as “culturas da infância”, como sendo os “modos sistematizados” – padronizados, mas dinâmicos e heterogêneos – de “significação do mundo e de ação intencional que são realizados pelas crianças”, diferente dos modos realizados pelos adultos. Para isso, o autor apresenta os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reiteração.

Sobre a interatividade, Sarmento (2004, p.23) explica que a criança vive em um mundo heterogêneo, onde estão presentes diferentes realidades, as quais apreendem valores e crenças que contribuem para formação de sua identidade individual e social. Para ele, a criança não produz cultura no vazio social, aprende nos espaços de partilha comum ao

interagir com outras crianças e com os adultos. Portanto, essa interação permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, na convivência com os seus pares.

Para Sarmiento (2004) a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis, pois o brincar é uma das atividades sociais, condição da aprendizagem e da sociabilidade, mais significativas da criança e também, do próprio homem. Quanto à fantasia do real, Sarmiento (2004) explica que o “mundo do faz de conta” está presente na construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição dos significados às coisas. Já a reiteração, Sarmiento (2004) afirma que o tempo da criança é um tempo reinvestido de novas possibilidades, capaz de ser sempre reiniciado e repetido; de reinventar e recriar, começar tudo sempre de novo.

Nesse cenário das culturas da infância, podemos dizer que o lugar da criança nos anos iniciais do EF, apoiado nas ideias de Sarmiento (2004, p.29), é “continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto”. Portanto, é um lugar onde as crianças são capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na interação com os adultos e com seus pares. A partir desse entendimento, compartilhamos das indagações de Quinteiro (2009, p.38):

[...] Quem são as crianças que frequentam a escola pública hoje? O que pensam a respeito da escola? O que aprendem? Como aprendem? Como veem o mundo em que vivem e como veem a sua condição de ser criança? Até que ponto a análise das representações sociais das crianças pode contribuir para o conhecimento das culturas infantis? [...].

Diante dessa citação, enquanto professores e/ou pesquisadores, utilizando as palavras de Quinteiro (2009, p.36), é primordial “constituir o olhar à infância e compreender a complexa relação entre a infância e a escola” nos anos iniciais do EF. Partindo disso, podemos dizer que, mesmo com nosso “pouco e tardio conhecimento” sobre a criança e sua infância, é importante, primeiro, compreender as especificidades, interesses e necessidades da criança presente na Escola de Anos Iniciais, pois:

[...] os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de *criança sem infância* e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontra inserida. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? [...] (QUINTEIRO, 2009, p.22, grifos da autora).

Depreende-se dessas interrogações que estudar a construção social da infância significa investigar as condições sociais em que a criança vive e interage ao conviver com a diversidade de cotidianos e experiências no exercício de sua vida. Para, a partir disso, como destaca Soares e Tomás (2004, p.140), “promover um olhar impulsionador da visibilidade da ação da criança na produção de sua cultura e na reorganização das culturas do mundo adulto”.

Tudo isso implica em repensar os fundamentos teóricos necessários para compreender a infância e a criança na escola de anos iniciais, no intuito de que o pensamento pedagógico, como aponta Arroyo (2008, p.120) vá “se configurando em diálogo com as ciências que interrogam o aprender humano e que estudam os tempos desse aprender especificamente da infância”. Um diálogo que, como aponta o autor, contribua para refletir sobre a necessidade de compreendermos como a contemporaneidade possibilita à sociedade adulta perceber a criança como outro: criança, sujeito de direitos.

Ainda, um diálogo que possibilite refletir sobre como o coletivo de professores compreende e percebe os diversos tempos geracionais na escola (infância, adolescência, juventude) com vistas ao redirecionamento e organização do trabalho pedagógico. E, ao lado disso, implementar esses tempos não somente nos discursos das propostas pedagógicas, mas nas práticas da escola dos anos iniciais, pois como afirma Arroyo (2008, p.125) “os estudos contribuem para desnudar esses processos e desnudar o pensar e fazer educativos”.

Portanto, as ideias advindas dos estudos da Sociologia da Infância nos possibilitam compreender que a infância é uma categoria social central nos Anos Iniciais do EF, uma vez que é uma categoria geracional com um grupo de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo. Esses sujeitos são crianças que *estão aí*, na Escola dos Anos iniciais do EF. *Estão aí*, na expectativa de que cada professor compreenda que cada criança é ao mesmo tempo, quem traz consigo a novidade e a história e quem participa, interage e produz cultura.

3.1.2 A concepção de criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança é vista como um ser humano de pouca idade que está vivendo e experienciando seu tempo e seu momento: a infância. A criança é um ser social, que desde o seu nascimento compõe este mundo social, o qual pode interferir no comportamento e desenvolvimento humano, por meio de mediações na interação social.

É com essa perspectiva que Mello (2007) ressalta que a criança é capaz de aprender desde o seu nascimento, pois desde pequenina é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, é capaz de participar enquanto criador das manifestações da vida humana. Nesse

sentido a autora afirma que a criança precisa “reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de **sua atividade**³⁷ no **entorno social e natural** em situações que são **mediadas por parceiros mais experientes**.” (MELLO, 2007, p.91, negritos da autora).

Nessa direção, a partir de Smolka (1989) podemos dizer que a criança constitui uma forma específica³⁸ – uma atividade –, peculiar e melhor para que possa se relacionar com o mundo, e atribuir significado e sentido ao que vê e vive. Por isso que a atividade³⁹ é sempre mediada. Essa mediação compõe cada movimento, cada ato humano, de forma que constitui a dimensão s gnica e significativa da experiência humana. Depreende-se disso que ao falar em atividade, nos anos iniciais, não significa colocar a criança, de cinco e seis anos de idade, sozinha para construir o conhecimento, pelo contrário, implica a necessidade de diferentes media es – signos, professores e ambiente social – com vistas ao seu desenvolvimento.

Considerando esses pressupostos, são poderemos assegurar   criança o direito a uma educa o mais humanizadora, como destaca Mello (2010), se reconhecermos essa criança como um ser competente e capaz, ao mesmo tempo em que possibilitamos a ela o acesso e igualdades de oportunidades para apropriar-se da riqueza da cultura humana. Somente assim, como ressalta Mello (2010, p.201), podemos “afirmar a escola em sua fun o prec ua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural”.

Depreende-se então que ao possibilitar a apropria o das máximas produ es humanas, estaremos considerando a infância como o tempo em que a criança se introduz na riqueza da cultura humana, histórica e socialmente criada, como afirma Leontiev (s/d, p.290), “a criança nasce com apenas uma capacidade, a capacidade de aprender, e, por meio da aprendizagem, forma novas aptidões”. Dessa forma, utilizando Leontiev (s/d), podemos dizer que cada gera o se desenvolve pela apropria o das conquistas humanas, que foram cristalizadas historicamente nos objetos materiais e não materiais da cultura das gera es

³⁷ O conceito de *atividade* designa os processos psicologicamente que caracteriza aquilo que motiva o sujeito a executar essa atividade. São os processos que, realizando as rela es do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Isso significa dizer que, a criança ao se relacionar com o mundo da cultura (língua, linguagens, uso dos objetos e instrumentos, ciência, conceitos, lógicas) por meio da *atividade*, adquire novas formas mais complexas em seu psiquismo, uma vez que a *atividade*   guia que predomina e orienta o desenvolvimento para apropria o das qualidades humanas histórica e socialmente construídas. (LEONTIEV, 2010).

³⁸ A *atividade* não   construída mecanicamente por atividades separadas. Algumas são as principais em alguns estágios e revelam importância para seu desenvolvimento, e outras são menos importante, tendo papel auxiliar. Assim, a atividade principal da criança não   aquela encontrada com mais frequência no período do desenvolvimento da criança, mas   a forma por meio do qual a criança mais aprende (LEONTIEV, 2010).

³⁹ Considerando o pressuposto da Teoria Histórico Cultural, a atividade principal realizada pela criança de 5 e 6 anos de idade, crianças essas que no nosso estudo compõem o primeiro ano do Ensino Fundamental, são os jogos/brincadeiras e o estudo.

precedentes. Cada indivíduo aprende a ser um homem na sua relação com o outro, no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Inferimos então que todo processo de relações de ensino e aprendizagem tem como ponto de partida o contorno social, cultural e histórico da criança. E a apropriação da cultura é construída através da interação com o meio, em uma relação dialógica que permite à criança se tornar criança, se humanizar, por meio da educação, como apregoa Leontiev (s/d, p.290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para ser fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Partindo desse pressuposto, vem à tona a necessidade primeira de considerar a criança como sujeito social que se apropria e constrói o conhecimento pela mediação da cultura, dos bens culturais que integram as práticas sociais e àquelas que a sociedade disponibiliza a elas. Ao lado disso, a necessidade de respeitar as especificidades e singularidades da criança ao viver sua infância nos anos iniciais, mas sem lhes sonegar o direito ao conhecimento, ou seja, o direito à igualdade de oportunidades e de acesso à cultura, que são garantidas à criança em um espaço institucionalizado da apropriação do conhecimento: a escola. Esse é um lugar privilegiado à criança, ser humano em processo de humanização, pois nesse espaço, articulado as experiências e saberes da criança, ela se apropria dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, a opção por estudar os dois vieses teóricos – a Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural – para discorrer sobre os conceitos de infância e criança nos anos iniciais, pauta-se na afirmação de Kramer e Leite (2003, p.28), que uma consciência interdisciplinar “longe de significar justaposição de perspectivas teórica diversas, só pode ser gerada se as ciências humanas e sociais se tornarem dialéticas, tomando o sujeito social – nesse caso, a criança – no âmago da vida social e da pesquisa”. E ainda, pauta-se na afirmação de Vasconcelos (2008, p.78) de que como “estudiosos da infância precisamos construir novos patamares complementares de compreensão”, isso porque “quando os paradigmas disputam entre si a hegemonia do conhecimento das peculiaridades da infância, são as crianças que perdem e com elas perdemos todos nós como sociedade”.

Sendo assim, considerando as ideias teóricas discutidas até o momento, podemos dizer que esse estudo permitiu-nos compreender a infância “como categoria social e como categoria da história humana.” (KRAMER, 2007, p.13). Compreender a criança na escola de anos iniciais, que na sua condição social de educando, tem o direito a um ensino escolar que lhe oportunize qualidade na apropriação da cultura. Ao lado disso, compreendê-la como um sujeito que se constitui na e pela linguagem, que vai se apropriando da cultura, ao mesmo tempo em que vai se humanizando e deixando marcas e rastros na história humana.

3.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Nesta seção buscaremos discorrer sobre concepção de linguagem. Sabemos que existem inúmeras possibilidades para abordá-la, até porque sua história coincide com estudos de outros campos teóricos. Entretanto, mesmo considerando que tais concepções podem nos apresentar possibilidades e contribuições para posteriores pesquisas, nesta seção, não temos o propósito de traçar o caminho percorrido pela história das diversas concepções. O que nos interessa é refletir sobre elas para que possamos eleger aquela que possibilite uma compreensão e análise do nosso objeto de estudo.

Para isso, fizemos uma escolha teórica amparada nos estudos de Bakhtin e de Vigostki, por entendermos que esses autores compreendem a linguagem como um produto vivo das relações sociais dos indivíduos e das condições materiais e históricas de cada tempo; Ainda, que definem a linguagem por um viés histórico e social implicado nas relações entre o EU e o OUTRO que se constituem *na e pela* linguagem.

A partir dos estudos de Bakhtin abordaremos as concepções de língua e linguagem, buscando uma aproximação teórica com os estudos de Vigostki, para compreendermos as diversas formas de linguagem, que nesta contemporaneidade, se constituem por variados planos expressivos – verbais e não verbais –, todos plenos de sentido.

3.2.1 Língua e linguagem: um movimento dialógico

Língua

Esta língua é como um elástico que espicharam pelo mundo.

No início era tensa, de tão clássica.

Com o tempo, se foi amaciando, foi-se tornando romântica, incorporando os termos nativos e amolecendo nas folhas de bananeira as expressões mais sisudas.

Um elástico que já não se pode mais trocar, de tão gasto; nem se arrebenta mais, de tão forte.

Um elástico assim como é a vida que nunca volta ao ponto de partida. (GILBERTO MENDONÇA TELES).

Tal qual o poema de Gilberto Mendonça Teles⁴⁰, a língua, que, no início, era densa, clássica, cheia de regras, à medida que foi se espalhando como produto de uma comunidade, foi sendo incorporada como discursos nos contextos sociais. Portanto, ela não volta mais ao ponto de partida da mesma forma que saiu.

É com essa ideia de movimento que buscaremos, neste momento, compreender, a partir dos estudos de Bakhtin, o caminho percorrido pela língua, até o envolvimento de elementos que constituíram as atividades sensíveis ao ser humano: a linguagem.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um teórico russo cujos estudos sobre linguagem têm marcado diferentes áreas do conhecimento. Bakhtin e seu Círculo⁴¹ realizaram um conjunto de estudos sobre a dimensão humana a partir da linguagem, e por meio dela aprofundaram o conhecimento sobre o homem e as relações sujeito/sociedade, estética/ética.

Bakhtin/Volochínov (2009) fizeram uma análise crítica das teses principais de (Humboldt)⁴² ‘subjativismo idealista’ e de (Saussure)⁴³ o ‘objetivismo abstrato’ que delimitavam a língua como um sistema abstrato de regras e normas que eram análogas às outras manifestações ideológicas, e em particular às do domínio da arte e da estética. Dessa forma, Bakhtin/Volochínov (2009) apresentam as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico e fazem uma crítica e distinção entre as duas correntes.

Para o subjativismo idealista prevalece como centro de interesse, o ato da fala e da criação individual, que acontece de forma inata, tornando-se o fundamento da atividade da linguagem. Então, segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p.78), a essência da língua, a lógica da língua não está baseada na repetição de formas comuns a uma norma, a um sistema linguístico, mas sim [em] uma renovação constante, [na individualização] das “formas em enunciações estilisticamente únicas”, ou seja, pelo “ato de criação individual da fala”.

⁴⁰ Cf. poesia. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/literatura/analise-da-poesia-lingua/>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

⁴¹ O Círculo de Bakhtin, segundo Brait & Campos (2009, p.17), refere-se às formulações e às obras que são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos intelectuais: Mikhail Bakhtin (1895-1975), V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937). Para maior detalhamento, ver BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

⁴² Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) era filósofo da linguagem e diplomata. Fundador do *Subjativismo individualista* que nasceu na Alemanha.

⁴³ Ferdinand de Saussure (1857-1913), de origem francesa, foi considerado o fundador da linguística moderna, o “pai” do estruturalismo linguístico e, pioneiro aos estudos linguísticos por meio do *objetivismo abstrato*.

Já, para a corrente do objetivismo abstrato, “[...] o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no *sistema linguístico*, a saber, *o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.79, negritos do autor).

Para essa corrente, o sistema linguístico torna-se o centro organizador de todos os atos da língua, tornando-a passível de estudo, já que o objetivo da língua como sistema abstrato é transmitir uma mensagem ao receptor. Uma mensagem que não leva em consideração o contexto em que foi gerada. Isso porque, para o locutor, a língua, sendo um conjunto de formas criado pelo coletivo, serve somente para suas necessidades enunciativas concretas de fala, e não para compreender o ponto de vista do receptor, independente de seu ato criador ou de sua ação individual.

Então, segundo Bakhtin/Volochinov (2009), não se pode falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante, uma vez que apresenta separação da história do *sistema linguístico* pelo viés da “*abordagem não histórica, sincrônica*”. Já que “[...] é justamente o sistema de formas normativas que se torna a substância da língua nessa corrente filosófica linguística”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.82-84, negritos do autor).

A ideia da língua como sistema de signos arbitrários e convencionais ganhou evidência com os filósofos do Século das Luzes (XVIII), primeiramente na França, especialmente na escola⁴⁴ de Genebra, com Ferdinand de Saussure. Ele, parte do princípio de uma tríplice distinção: “*le langage*”, “*la langue*”, “*la parole*”. A *le langage* é a totalidade de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas – que entram em jogo na comunicação linguística, tendo como elementos constitutivos *la langue*, os sistemas de formas, e *la parole*, o ato da enunciação individual, a fala. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 87).

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), para Saussure, a *la parole* está na estrutura da língua, que é coletivo, mas que é um produto registrado de forma passiva pelo falante. Então, a fala ao ser individual, irregular, irrequieta, torna-se difícil estudá-la. Ele separa a língua da fala, isolando-se assim, o social do individual e tornando-a objeto de seu estudo. Com isso, a fala não poderia ser objeto linguístico, uma vez que “na fala, os elementos que concernem à linguística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam. Todo o resto é ‘acessório e acidental’”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.89).

⁴⁴ A publicação dos manuscritos de Ferdinand de Saussure recebeu o título de “Curso de Linguística Geral” e apresentava a compilação dos pressupostos teóricos que foram sendo construídos durante suas aulas de linguística nos cursos universitários em Genebra.

Então, segundo Bakhtin/Volochínov (2009) para Saussure, a linguagem não pode ser considerada o ponto de partida de uma análise linguística, uma vez que é preciso transpor a linguagem para o terreno da língua e torná-la norma de todas as manifestações da linguagem. Sua tese fundamental é de que a língua se opõe à fala como o social ao individual. Compreende-se então que quando Saussure estuda a língua como sistema de regras e normas fixa, permanecendo o aspecto da forma linguística sempre idêntica, ele deixa de lado o sujeito, a interação e a indissociabilidade de contextos (história, ideologia...) e das palavras/enunciados. Com isso, o indivíduo, língua e história são dissociáveis.

Como síntese, Bakhtin/Volochínov (2009) apresentam pontos conclusivos acerca das duas orientações do pensamento filosófico-linguístico. Para a primeira orientação – *subjetivismo individualista* – “a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, a qual nada permanece estável, nada conserva sua identidade”. Essa relação só pode ser explicada a partir das considerações da vida psíquica individual do sujeito falante, pois as formas linguísticas são a própria substância da língua. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p.79).

Para a segunda orientação – *objetivismo abstrato* – Bakhtin/Volochínov (2009, p.79) asseveram que “a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo”. Essa orientação considera que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, rejeita a enunciação, o ato da fala, como sendo individual. Coloca-se a língua fora do fluxo da comunicação verbal.

Com isso, Bakhtin/Volochínov (2009, p.112-113) afirmam que o *objetivismo abstrato* “não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos em evolução. Ao contrário, nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...]”, enquanto “fenômeno puramente histórico”. E o *subjetivismo individualista* não compreende o ato de fala, o seu produto: a enunciação de natureza social.

Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochínov (2009) se opõem às duas orientações ao afirmarem que o objeto real da língua estaria em outra dimensão, não sendo mais a língua objeto de análise das Ciências Humanas, e sim, uma interação – uma inter-ação de homem e língua nas relações sociais – já que o sujeito é um *nós* e não um indivíduo. Em contrapartida, os autores destacam que o sistema linguístico resulta de uma reflexão sobre a língua, reflexão essa que não procede do locutor nativo e nem se destina aos propósitos imediatos. Na verdade, para os autores o locutor utiliza-se da língua para suas necessidades enunciativas dentro de um contexto concreto. Por isso, o locutor deve levar em conta o ponto de vista do receptor, seu caráter de novidade e não de normatividade da língua.

Nesse momento, Bakhtin/Volochínov (2009, p.96) apresentam uma distinção do processo de descodificação (compreensão) que, segundo eles, não deve de maneira alguma

“ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos” em que “o signo é decodificado” e “o sinal é identificado”.

Para os autores, “o sinal é uma entidade de conteúdo imutável”, que não reflete, nem refrata e não “pertence ao domínio da ideologia”⁴⁵. Desse modo, o elemento pelo qual a forma linguística torna-se “um *signo* não é a sua identidade como *sinal*, mas sua mobilidade específica”, isto é, sua “apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto ideológico preciso”. O *signo* é dialético, dinâmico, vivo e se opõe ao *sinal* que vem da análise da língua como sistema abstrato. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.97-98).

Compreende-se então que, nesse processo de decodificação, não pronunciamos ou escutamos palavras, mas, segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p.98-99), “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. É a partir disso que Bakhtin/Volochínov (2009) criticam o *objetivismo abstrato*, que tenta isolar a língua, como sistema de forma e normas, do exterior social, em que ela vive e é vivida.

[...] a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.111).

Nesse olhar bakhtiniano, a língua significa movimento, pois nasce para um processo interativo de linguagem. Para constituir esse processo, segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p.72) necessita de duas condições essenciais: que os sujeitos – “locutor e o ouvinte” – estejam em um “meio social”; que “pertencam à mesma comunidade linguística”; e que haja uma “*situação social imediata*” que oportunize “uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido”. Dessa forma, “a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que [...] à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.73).

Bakhtin/Volochínov (2009) então encerram a tese de oposição às duas orientações para o pensamento filosófico-linguístico, apresentando uma terceira orientação metodológica: a teoria da linguagem como interação verbal.

Ao trazerem a interação verbal, aprofunda-se o caráter da enunciação enquanto produto da interação verbal ocorridos entre dois indivíduos – interlocutores –, posicionados

⁴⁵ O conceito de ideologia parte do Círculo de Bakhtin que a compreende como o sentido, valores e forma de interpretar o mundo por meio do signo: a palavra.

em um meio social e contexto social organizado. Para eles, “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”, uma vez que dão relevância ao papel da exterioridade do enunciado em relação ao sentido que produz. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.125).

Então, segundo Bakhtin/Volochínov (2009), a *enunciação* é parte integrante da atividade linguística para compreender a relação humana. Para isso, eles inserem a natureza social e dialógica do enunciado que é materializado na interação verbal entre indivíduos participantes da enunciação.

Nessa direção, para Bakhtin (2003, p.265), o enunciado é um elo na corrente complexa, uma unidade real, que organizada de outros enunciados da cadeia de comunicação discursiva permite compreender de forma mais significativa a natureza das unidades da língua: palavras e orações. Portanto, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Podemos dizer então que Bakhtin preconizou na terceira orientação do pensamento linguístico-filosófico o estudo da enunciação enquanto produto de interação entre indivíduos socialmente organizados. E o diálogo – toda comunicação verbal – como uma das formas mais importantes da interação verbal, no intuito de negar a compreensão da palavra (discurso) tanto pela criação subjetiva, quanto regida pela estrutura do objetivismo.

Nessa perspectiva, a palavra como signo ideológico possibilita a materialização das enunciações, o que pressupõe que tanto o meio social quanto a situação social imediata definem a estrutura da enunciação. Isso reitera o dito pelo Bakhtin, de que as formas linguísticas existem apenas nas gramáticas e nos dicionários. E que essas formas não são apreendidas através daqueles livros, e sim na realidade viva da língua, por que elas estão profundamente imersas de sentido e se constituem nas interações sociais.

Nessa interação está envolvido tanto o processo de comunicação verbal quanto os atos sociais não verbais, os gestos e atos simbólicos, que também estabelecem relações e significações no contexto extraverbal. Então, como possibilidades de estabelecer uma relação entre a palavra e o contexto extraverbal no processo de significação, Bakhtin/Volochínov (2009) faz a distinção entre tema e significação.

Os autores colocam a significação como sendo um “*estágio inferior da capacidade de significar*” correspondendo a significação da palavra no sistema linguístico à palavra dicionarizada. E o tema, como “*estágio superior real da capacidade linguística de*

significar”, pois abrange a significação contextual da palavra em condições de enunciação. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p.134, grifos no original).

Para Bakhtin/Volochínov (2009, p.134) mesmo que o tema e a significação possam ser diferenciados, são intrinsecamente relacionados, uma vez que “não há tema sem significação, e vice-versa”. Assim, “é impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo””. O tema então “deve apoiar-se sobre certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido.” Desse modo, podemos entender que em um enunciado estamos sempre em uma constante dialética entre as significações e o tema. Contudo, a significação se ressignifica por meio do tema em uma interação social.

Diante do conjunto dessas noções bakhtiniana, depreende-se que há duas dimensões – língua e linguagem – que são distintas e complementares:

[...], por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. (BAKHTIN, 2003, p.310).

A partir dessa citação, podemos inferir que aquilo que diz respeito a língua é repetível, reprodutível, como: a gramática, os fonemas, a sintaxe, os signos e regras de combinação. Entretanto, essas mesmas palavras podem participar como linguagem (enunciados). O que muda são as condições de sua enunciação, e conseqüente a produção e efeitos de sentidos.

Nessa direção, língua e linguagem para Bakhtin (2003, p.261), se relacionam a todos “os diversos campos da atividade humana”, os quais são considerados arena privilegiada para os estudos do signo ideológico. Assim:

[...] cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p.33, grifos dos autores).

Assim, as formas de uso da língua e da linguagem possuem um caráter tão multiforme quanto os campos da linguagem, pois sua essência está na realidade entendida como infraestrutura, realidade simbólica com sentido ideológico que determina o signo: a palavra,

que “reflete e refrata a realidade em transformação”. Então, ao mesmo tempo em que reflete o que está igual, refrata: diverge e contrapõe. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p.42).

Partindo do princípio dialógico da linguagem, Beth Brait (2011)⁴⁶ nos aponta que a língua é um devir – um vir a ser, um tornar-se, um transformar-se – que é marcado por incompletude e inacabamento, características do ser humano. Desse modo, concordamos com Faraco (2003, p.64) quando nos apresenta a relação entre língua, linguagem e sociedade:

[...] se nós pensarmos que as línguas, as chamadas línguas naturais, constituem uma das dimensões dessa nossa grande condição de seres significantes, parece óbvio que a linguagem e as línguas são efetivos *sine qua non* da vida social, do funcionamento das sociedades humanas. Nós poderíamos dizer que elas são as ligas com as quais as relações sociais são constituídas, são sustentadas e ensopadas de sentido. (negritos do autor)

Portanto, levando em consideração os pressupostos bakhtinianos, podemos inferir que o sujeito sempre vai se colocar como sujeito de linguagem, pois ele precisa se comunicar e expressar ideias, valores e sentimentos. O homem como ser social, inserido em uma sociedade, fala e expressa por diferentes meios, cuja língua e linguagem estará ligada a um tempo, um espaço e uma posição diante do mundo; enfim, a uma concretização de uma experiência histórica.

3.2.2 A linguagem a partir da concepção filosófica bakhtiniana

Para refletir sobre a linguagem, entre as questões abordadas por Bakhtin, priorizamos a interação verbal entre os sujeitos, o sentido de texto por meio da significação das palavras que as crianças constroem na apropriação do conhecimento e o sentido de subjetividade a partir da alteridade que as constituem na relação com o outro.

A constituição do humano como ser social se inicia desde a mais tenra idade. Para Bakhtin (2003) é pelos olhos da mãe que a criança começa a se ver pela primeira vez e falar de si mesma. É a partir dessa relação com a mãe e daqueles que a rodeiam que a criança constitui sua consciência – seu corpo interior – sua alteridade e subjetividade. Então, tudo o que diz respeito a si mesmo, chega do mundo exterior a sua consciência pela boca do outro. É pelo outro que toma consciência de si mesmo, e deles se recebe as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de si mesmo.

⁴⁶ Videoaulas apresentada pelas professoras e linguistas Beth Brait e Maria Inês Campos sobre *Linguagem e dialogismo* organizada pela Univesp TV. O programa foi realizado em 2011 e encontra-se disponível em: <<http://slovounesp.blogspot.com.br/2013/03/linguagem-e-dialogismo.html>>. Acesso em: 30 abr.2014

A criança, a partir do seu nascimento, vive no mundo de palavras do outro, palavras que se tornam parte de sua formação e possibilitam uma compreensão do outro: o outro-adulto e/ou outro-criança. Então, como destaca Castro (1996, p.104), quando a criança nasce não é preciso “inventar uma linguagem, inventar mundos simbólicos”. Quando ela nasce, “esses mundos de representação já existem”, o outro já os construiu para nós; é “na relação com esse outro, com os outros”, que o “mundo semiótico vai ser construído”.

Desse modo, segundo Castro (1996, p.105) é a partir dessas experiências, no contexto da relação social e interação com as pessoas, que a criança começa a perceber e compreender as palavras em seu uso social, uma vez que desde o seu nascimento “o outro tem consigo o segredo maior da vida: a linguagem”.

Portanto, a criança é alguém que tem voz, vez e precisa interagir no mundo e constituir-se enquanto sujeito de linguagem; e a infância é o momento inicial da constituição da linguagem quer seja verbal e não verbal. Ela, como ser social, inserida em um contexto histórico e cultural, tem como necessidade, relacionar-se com o mundo e com as pessoas que a cercam.

Nessa direção, a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, implica espaço de interação, de negociação e de sentido entre sujeitos em situação de comunicação. Ela tem um caráter dialógico, o que implica um princípio de inconclusividade, incompletude e inacabamento. Nesse âmbito, a palavra é um fenômeno ideológico por excelência que ao longo de seu processo de criação como signo ideológico exterior, independente de sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência.

Para Bakhtin/Volochínov (2009) a consciência só se torna consciência ao se constituir com forma e existência nos signos criados pelas pessoas nas relações sociais. Isso implica conceber que toda palavra – verbal e não verbal – está carregada de sentidos e não permanece isolada, torna-se parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*, emergida pelo processo de interação social.

Nesse sentido, “a palavra se apresenta como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” que é determinada pela palavra de um interlocutor. É essa palavra, revelada no momento de sua expressão pela interação do locutor e do ouvinte, que é produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.67).

Para Bakhtin/Volochínov (2009) a palavra é uma espécie de ponte entre o eu e o outro, ao servir de expressão de *um* em relação ao *outro*. Isso permite afirmar que toda palavra é carregada de sentidos e de diálogo, e é parte integrante de todas as outras vozes. São essas

vozes sociais e históricas que nos fornecem significações concretas e expressam a posição socioideológica, uma vez que vivemos em um mundo de palavras do outro.

E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2003, p.379).

A palavra do outro, expressa em suas diferentes manifestações, nos coloca diante da tarefa especial de compreendê-la como fato primário da consciência humana e da vida humana. É pela complexidade de relações com a palavra do outro, bem como pelo complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro, que completa toda a vida do homem. (BAKHTIN, 2003).

Com o princípio dialógico da linguagem, Bakhtin institui a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos, uma vez que os enunciados são constituídos por “palavras do outro, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de [...] relevância”. (BAKHTIN, 2003, p.294-295).

Para Bakhtin (2003, p.79) a alteridade é um processo dialógico que tem o discurso como seu elemento principal e como componente essencial do acontecimento a “relação de uma consciência com outra consciência”. Ou melhor, da “palavra do outro” sem a transformar em algo que é pessoal, “alheia-minha.” (BAKHTIN, 2003, p.381).

Portanto, é justamente esse movimento de busca e reconhecimento de si, na relação com o outro, que enriquece a própria visão de mundo, o sentido das coisas, o transformar o mundo e se transformar. Então, reconhecer a alteridade significa estranhar-se, distanciar-se, ao mesmo tempo em que se questiona, analisa e percebe que cada pessoa vê o mundo sob uma perspectiva diferente daquela que a vejo, quer concorde ou não. É com a condição de participar dos valores do mundo dos outros que poderei fazer com que a “posição do outro” em mim se consolide ao se apoiar sobre “a força e o poder do ser axiológico da alteridade, da natureza humana em mim”. (BAKHTIN, 2003, p.142).

Nessa direção, é fundamental compreender a linguagem como interação mediada pelo diálogo que implica o encontro e as vozes em um espaço e um tempo social e histórico. E com isso, compreender que a língua materna não nos chega a partir de uma lista de palavras dos dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam.

Essas formas de enunciações concretas são os gêneros do discurso que chegam à nossa consciência por meio de experiências socioverbais, que, segundo Bakhtin (2003, p. 294) são

“experiência discursiva individual de qualquer pessoa que se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Podemos dizer que são processos de apropriação da linguagem.

Nessa direção, para Bakhtin (2003, p. 282-283) “aprendemos a moldar nosso discurso por meio do gênero⁴⁷”, e a partir deles, apropriamo-nos das formas da língua constituída nos enunciados e estabelecemos uma interconexão com a vida social. Assim, para o autor, os gêneros do discurso, como forma típica do enunciado, são uma linguagem social, a qual se constitui em um instrumento imprescindível para a representação e apropriação do mundo ideológico, por meio da produção discursiva com a realidade concreta.

Para Bakhtin (2003), como há diferente situação, posição social e relações pessoais entre os participantes da comunicação, existem uma diversidade de gênero discursivo:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Dessa forma, segundo Bakhtin (2003), o enunciado é um elo na cadeia discursiva humana que existe em cada época e em cada círculo social em que o homem vive e se desenvolve. O que determina a escolha do gênero será o espaço relacional socioverbal em que esse homem se apresenta/encontra nas situações discursivas. Entretanto, para se apropriar dessa diversidade de gênero do discurso, é preciso o desenvolvimento da experiência discursiva individual que em certo sentido, pode ser:

[...] caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (Bakhtin, 2003, p.294-295).

Isso nos aponta que as crianças ao se expressar por meio das palavras, as quais não são enunciados isolados, elas vão se constituindo ao ouvir e assimilar as palavras e os discursos do outro, pois ela “vive em um mundo de palavras do outro”. (BAKHTIN, 2003, p.379).

De acordo com Bakhtin (2003), cada enunciado é pleno de ecos e lembranças de outros enunciados que se ligam pela esfera de utilização da língua – gênero discurso. Assim, a

⁴⁷Em Bakhtin (2003) as formas discursivas por meio dos enunciados constituem-se em uma estabilidade relativa: os gêneros do discurso. Os gêneros do discurso são uma construção histórica sociocoletiva, pois são atividades humanas frutos das experiências socioverbais organizadas pelas esferas sociais.

materialidade do enunciado depende da concreta relação social com as esferas da comunicação discursiva e com o destinatário que o determina como gênero. Para cada enunciado, as palavras são revestidas de tom e acentos valorativos que são seguidos de uma ação responsiva, ou seja, uma contrapalavra, uma réplica.

Assim sendo, a criança também pode se expressar por meio de gestos, sons, expressões faciais, tonalidades, entonações, que se constituem pelo contato com a realidade concreta e com as condições de uma situação real. Isso nos leva a dizer que a linguagem não se restringe unicamente às palavras, existe a linguagem do corpo, do gesto, da dança, da arte, da música, do teatro etc., que tem sua gramática e sua semântica ao compor a cultura infantil.

Contudo, é necessário compreender as condições de cada sistema de signos que se realizam/desenvolvem nos eventos de linguagem. Compreender, segundo Freitas (1996, p.136), “não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos”. Pressupõe uma comunicação dialógica que constitui o campo da *vida* da linguagem.

Nesse contexto, as diversas formas de manifestação de linguagem, realizada pelas crianças no cotidiano escolar, necessita de experiências socioverbais para que possam interagir como eventos de linguagem, planejados ou surgidos durante a aula. Para Faraco (1997, p.58), esses momentos socioverbais (experiências socioverbais) são práticas que:

rompem com a visão estática do normativismo e todas as suas consequências, trabalhando com a linguagem, oral ou escrita, não como um bloco pétreo a ser engolido, mas como um complexo conjunto de atividades socioverbais conectadas com o conjunto de práticas sociais.

Ou seja, para o autor, são práticas que transcendem a experiência de vida cotidiana, privilegiando a manifestação das ideias e opiniões das crianças. Para o autor, quando as crianças começam a se inserir no mundo da leitura e da escrita, elas querem ter voz e vez bem mais do que serem corrigidas a priori, uma vez que o “normativismo⁴⁸ [...] continua arraigado⁴⁹ na escola.” (FARACO, 1997, p.54).

Considerando a necessidade de privilegiar o ponto de vista e opiniões da criança, por meio de experiências socioverbais, entre criança/adulto e criança/criança, os pressupostos

⁴⁸ Para Faraco (1997, p.49), “O normativismo divide maniqueisticamente os fatos da língua em certos e errados; identifica a língua como aquilo que se tem como certo; cristaliza esse conjunto e busca sujeitar os falantes a ele. O normativismo concebe, portanto, a língua como uma instituição pétreo: pronta, fixa, externa aos falantes e à qual eles devem se submeter”.

⁴⁹ Para Faraco (1997), talvez, essa normatividade esteja presa na escola por alguns grupos sociais específicos que, ao passarem pela instituição de ensino, se submetem a uma normatividade que tem uma função de dominação e perpetuação dos grupos dominantes.

bakhtinianos destaca que por meio da interação dialógica, é possível que a palavra da criança encontre com a palavra do outro, a outro-criança e/ou o outro-adulto, sem se tornar única. É por meio dessa interação que a criança aprende a considerar os pontos de vista, as réplicas e constituir o diálogo e a alteridade em uma interação permanente com o outro.

Diálogo que para Bakhtin (2003) não é apenas comunicação em voz alta, ou de pessoas colocadas face a face, mas um processo comunicativo estabelecido entre o eu e o outro. Para o autor, o sentido de existência só se encontra na relação com o *outro*:

sobre o outro foram compostos todos os enredos, escritas todas as obras, derramadas todas as lágrimas, a ele se erigiram todos os monumentos, só os outros povoaram todos os cemitérios, só o outro é conhecido, lembrado e recriado pela memória produtiva, para que minha memória do objeto, do mundo e da vida se torne memória⁵⁰ estética. (BAKHTIN, 2003, p.102).

A partir dessa ideia pode-se considerar que a relação direta entre eu e o outro, com o ambiente, enfim, com o social é que permite a produção de sentidos. É nesse processo dialógico que a criança vai constituindo discursos interpenetrados pelas múltiplas vozes dessa interação.

Por esse viés, percebe-se o papel relevante do professor na mediação e participação ativa dos diálogos junto às crianças. Isso exige um posicionamento ético do professor para com a criança e os enunciados – linguagem verbal e não verbal –, pois uma “compreensão passiva” não traz “nada de novo para a compreensão do discurso”, apenas reproduz “daquilo que foi dado”, e com isso “não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido.” (BAKHTIN, 1988, p.90).

Nessa direção, levar em conta multiplicidade de formas de linguagem, nesta contemporaneidade, com a qual a criança vivencia em diferentes contextos em que convive, é fazer com que a criança vá entrando na ordem simbólica da comunicação, de forma que possa atribuir significados socialmente compartilhados, tornando-se sujeito da linguagem. É fazer com que as crianças “não receba[m] a língua pronta para ser usada, mas que elas penetrem na

⁵⁰ Segundo Amorim (2009, p.9), “a memória exotópica é a memória estética, aquela que cria a unidade do *outro* dando-lhe forma e acabamento”. “[...] a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifico mais com o ponto de vista do *outro* e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do que o *outro* vê. IN: AMORIM, Marília. **Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação**. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n.1, p.8-22, 1º sem. 2009. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Fbakhtiniana%2Farticle%2Fdownload%2F2993%2F1927&ei=0vS_U6iuJeSmsATNsYC4Cg&usg=AFQjCNG7Mi3CsiSRUK3P96vW_-HcJOZRMA&sig2=9h9L6csNZGcXh162E05uIQ&bvm=bv.70810081,d.cWc>. Acesso em: 27 set. 2014.

corrente da comunicação verbal para que a consciência desperte e comece a operar”. (BAKHTIN, 2009, p.93).

Dessa forma, podemos dizer que todas as crianças, ao chegarem ao primeiro ano do EF, trazem consigo essas diferentes manifestações da linguagem. É a partir dessas experiências e vivências, em uma concepção dialógica de linguagem, que se pode articular o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. (FREITAS, 1996; KRAMER, 2002).

Essa premissa nos possibilita compreender que em cada época histórica da vida, cada geração, em suas diferentes camadas sociais, tem seu vocabulário, sua linguagem e suas diferentes formas de manifestação, as quais estão povoadas de vozes e imersas em sentidos, pois circulam em muitos planos expressivos do sujeito. Então, a criança não tem relação apenas com a linguagem (escrita e fala/oral), mas com várias formas de linguagem, as quais são manifestadas em várias “pontes” de diálogo da criança com o outro e com o mundo, concretizado nos discursos em contexto de enunciação. Esses enunciados estão presentes no processo de apropriação da cultura pela criança nos anos iniciais, ao combinar o verbal com outras formas de linguagem para dialogar e se expressar. Entretanto, é o lugar de cada uma dessas formas de linguagem na prática pedagógica e no currículo escolar que estabelece o sentido e significado a elas; e conseqüentemente, o desenvolvimento cultural da criança.

3.2.3 A linguagem na perspectiva vigotskiana

A necessidade de comunicação e a intenção de transmitir ideias e vivências exigem necessariamente um sistema de meios cujo produto é a linguagem humana. Essa linguagem representou um salto na evolução humana que aprendeu a verbalizar os pensamentos. Então, desde os primórdios da humanidade, o início do desenvolvimento do pensamento e da palavra surge e se constitui unicamente no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana. (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski (2010, p.26) dá uma “ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento”, uma vez que a linguagem desempenha importante papel na reorganização das funções psicológicas superiores⁵¹ que são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Para Vigotski (2010) o desenvolvimento do pensamento se dá a partir da relação entre a *filogênese*, que estuda a história humana do

⁵¹ Funções psicológicas superiores: percepção, atenção, memória, fala, capacidade de solucionar problemas, movimento.

desenvolvimento da espécie; e a *ontogênese*, a história do desenvolvimento do indivíduo humano. Então, pensamento e palavra surgem, modificam-se e ampliam-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra, ou seja, evolui-se pela capacidade de abstração e mediação que somente o homem desenvolve.

Ao apresentar essa relação, Vigotski (2001) destaca que a trajetória do desenvolvimento humano segue a forma *filogênese* e *ontogênese*. Na sequência dessa trajetória, o pensamento desvincula-se da linguagem e essa se torne independente do pensamento. Então, o pensamento se torna verbal, mediado pelos conceitos e a linguagem, torna-se racional, com função simbólica. Desse modo, a linguagem, ao tornar-se racional/intelectual, propicia o surgimento de duas funções básicas: a comunicativa, como um meio de comunicação/intercâmbio social; e a de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento.

É nessa perspectiva que Vigotski (2001, p.149) afirma a importância do “desenvolvimento do pensamento da criança”, uma vez que seu desenvolvimento está atrelado ao “domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. Para o autor, o próprio desenvolvimento histórico do comportamento tem uma relação intrínseca com o desenvolvimento histórico da sociedade humana. Então, o que forma o desenvolvimento humano são as mediações culturais produzidas por instrumentos e signos nas relações sociais com o mundo: a experiência sociocultural.

Conforme pressupostos vigotskiano, os signos – linguagem simbólica desenvolvida pela mente humana – são instrumentos simbólicos que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade.

Vigotski (1984) nos afirma que o “uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Então, para o autor o signo passa a agir “como um instrumento da atividade psicológica”, orientados para dentro do sujeito, possibilitando organizar e solucionar um “dado psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) de maneira semelhante ao papel de um instrumento no trabalho.” (VIGOTSKI, 1984, p.45).

Desse modo, Vigotski (1984, p.59-62) nos diz que, de um lado, signo e instrumento apresentam uma semelhança, em que ambos estão “na função mediadora que os caracteriza” e na “essência do seu uso” que “compreende em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos”. Do outro lado, são as diferentes maneiras com que orientam o

comportamento humano. Portanto, de acordo com o autor, os instrumentos tem uma função mediadora entre a atividade do sujeito com o objeto.

O instrumento tem a função de “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, sendo orientado *externamente* [...] pela atividade humana para o controle e domínio da natureza”. E o signo “um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo, sendo orientado *internamente*” para o controle de ações psicológicas. (VIGOTSKI, 1984, p.62).

Nessa direção, Vigotski (1984, p.36-43) e seus colaboradores⁵², para caracterizar a gênese do desenvolvimento humano, realizaram “um amplo estudo de outras formas de atividades que usam os signos em todas as suas manifestações concretas (desenho, escrita, leitura, o uso de sistemas de números etc.)” no desenvolvimento das operações na criança. Eles apresentaram as mudanças introduzidas pelos signos nas funções psicológicas, uma vez que “a criança começa a perceber o mundo não apenas através dos olhos, mas também através da fala”, tornando-se “parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança”.

Esses estudos revelaram “com clareza a origem social dos signos e o seu papel crucial no desenvolvimento individual” que desde “os estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico”, os homens buscam “além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza”, evoluir para uma organização mais elaborada do comportamento com a utilização de signos e sua operação. Organização essa como “produtos das condições específicas do desenvolvimento *social*.” (VIGOTSKI, 1984, p.43-44).

Tudo isso exposto nos permite compreender que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores se encontra na cultura; que o desenvolvimento da criança passa pela interação social e pela mediação feita por instrumentos e signos produzidos socialmente; que a criança se desenvolve a medida que vai se apropriando dos instrumentos culturais, tornando-se parte integrante da história ao interagir com seu meio cultural e ao criar novas formas de pensar, conceber o mundo e operar sobre ele.

A partir dessas ideias, podemos dizer que, amparados em Vigotski (1984, p.51), a “criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo. Tampouco ela desenvolve intuitivamente uma atitude abstrata, originada, por assim dizer,

⁵² Os principais responsáveis pelas bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural-THC eram formados pelo grupo de pesquisa denominado “troika”: Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Alexander Ramonovich Luria (1902-1977). “Havia também outros colaboradores, como Zaporozec, Boshovec, Morozova, Slavina e Levina e depois Elkonin de Leningrado e Galperin de Charkov”. IN: FICHTNER, Bernd. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. FEUSP: 2010. p. 8. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2013.

das profundezas da mente própria da criança”. Isso implica compreender que “a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos [...] como algo que é introduzido de fora ou de dentro [...]”, mas que se constrói e se efetiva “ao longo do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético”.

Nessa direção, concordamos com Smolka (1989, p.27) quando afirma que esse processo dialético de apropriação dos signos como “atividade humana ocorre e tem sentido na concretude das relações interindividuais cotidianas, e é na dinâmica dessas relações que emergem os signos – verbais e não verbais –, como a contingência e possibilidade de interação e mediação”.

O ser humano ao passar pela necessidade de se comunicar, de se relacionar e de interagir desenvolveu palavras para se referir aos sentimentos, ações etc. Segundo Vigotski (2001), a essência dessas palavras não está nos sons, nos meios de sua expressão ou de quaisquer signos que possam desempenhar um papel à linguagem humana, mas no emprego funcional desse signo.

Para Vigotski (2001) o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (a consciência) da criança. Para ele a “maior descoberta” da criança só é possível quando ela atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento e da linguagem; é como se ela “descobrisse a função simbólica da linguagem.” (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Considerando Vigotski (2001), o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança revoluciona todas as suas funções psíquicas superiores e possibilita um salto no seu desenvolvimento. Para ele a criança, no início, vai assimilando determinadas palavras que aprende com outras pessoas e, a partir do desenvolvimento de seu pensamento e linguagem, necessita da palavra e procura assimilar o signo pertencente ao objeto; signo esse que serve para nomear e comunicar. Isso indica que “a criança leva muito tempo para tomar consciência do significado simbólico da linguagem e usa a palavra como uma das propriedades do objeto”. Logo, esse processo não é rápido e nem sequencial, vai dando saltos, avanços e recuos, pois é na palavra que o pensamento se realiza. (VIGOTSKI, 2001, p.146).

Nessa perspectiva, como destaca Cruz (2011, p.90) pelos aportes teóricos de (VIGOTSKI,⁵³ 1993), a criança “não inventa o significado das palavras, nem tem um acesso

⁵³ VYGOTSKI, L.S. (1993) “Pensamiento y Lenguaje, in: VYGOTSKI, L.S. Problemas de Psicología General. Obras Escogidas (v.II). Madri: Visor, PP.11-348. In: CRUZ, Maria Nazaré da. *Imaginação, Linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski*. IN: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (organizadoras). **Emoção, memória, imaginação: a**

direto aos seus significados convencionais, mas é apenas no contexto das interlocuções com outros membros de seu grupo cultural que as significações das palavras se produzem”.

Depreende-se então, a partir de Vigotski (2001), que o significado das palavras tem papel central, pois une pensamento e linguagem. Ele é um traço que constitui a palavra, como se visse a própria palavra no seu aspecto interior. Portanto, o significado está relacionado ao nível de compreensão da palavra compartilhada no contexto social. E é a significação da palavra que é a unidade do fenômeno do discurso/linguagem e do fenômeno do pensamento.

Vigotski (2001) acrescenta que o significado da palavra é senão uma generalização ou conceito. Para ele toda generalização e formação de conceitos é o ato mais específico, autêntico e indiscutível do pensamento. Assim, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização, a palavra se “modifica no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob os diferentes modos de funcionamento do pensamento.” (VIGOTSKI, 2001, p.408).

Portanto, segundo Vigotski (2001) ao operar com o significado da palavra como unidade do pensamento discursivo, descobre-se a real possibilidade de estudo concreta do desenvolvimento discursivo, já que os significados das palavras se desenvolvem. Depreende-se disso que a relação entre o pensamento e a palavra é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

Ao estudar essa relação, da palavra com o objeto, com a realidade, com a ação, Vigotski (2001, p.398) aborda a transformação dos significados da palavra relacionando-os a generalização e o sentido das palavras. Para ele “toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais autêntico e mais indiscutível do pensamento”, uma vez que a generalização está contida como momento central e fundamental em qualquer palavra.

Desse modo, citamos como exemplo de generalização, a palavra *casa*. Para nós, *casa* denomina um tipo específico de habitação do mundo real. Então, mesmo que as experiências e a compreensão das pessoas sobre *casa* sejam diversas, o conceito será entendido.

Já o sentido, esse é mais complexo, é individual. O que a palavra representa para cada indivíduo tem relação entre o contexto de uso da palavra, as vivências e o conhecimento da pessoa que a utiliza. Como exemplo, utilizamos a mesma palavra *casa* que poderá ter acepção diversa e particular para cada pessoa. Para nós pode ser: lar, abrigo, família, refúgio, construção, moradia. Ainda, podemos relacioná-la ao contexto social de compreensão e interpretação dessa palavra: “quem casa quer casa”; “casa de ferreiro, espeto é de pau”. Para

Vigotski (2001) é desse processo de construção de significado que o desenvolvimento do pensamento se realiza na palavra. Desse modo, Vigotski (2001, p.465) apresenta a diferença entre sentido e o significado da palavra:

O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

A partir dessa citação, podemos compreender que é esse enriquecimento da palavra que o sentido lhes confere a partir do contexto que enriquece a dinâmica do significado das palavras. Sendo assim, concordamos com Fichtner (2010), amparada nos pressupostos vigotskiano, quando diz que a palavra é a expressão mais completa da natureza histórica da consciência humana e o pensamento e linguagem, a chave para a compreensão dessa natureza.

Nesse contexto, Friedrich (2012) destaca que o professor tem importante papel ao ensinar o conceito, construir significado da palavra ao apresentar as transformações semânticas da língua ao longo do desenvolvimento da criança. Isso porque, quando uma palavra nova é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando, uma vez que generalizar é formar conceitos, é construir significado para uma palavra. Para isso, segundo Friedrich (2012, p.78), “torna-se essencial levar em conta que o conceito não está apenas em ligação com o saber verbal, mas que ele tem uma relação com a realidade experimentada e compreendida pela criança”.

São essas transformações que evidenciam o sentido no próprio uso das palavras nas práticas sociais da criança. Isso implica afirmar, em consonância com Friedrich (2012) “a existência de diferentes estados de formação de conceitos na ontogênese da criança”. E, ainda dizer, que é “por meio de uma análise das significações das palavras utilizadas pela criança” na ação docente, que as “diferentes maneiras de conceitualizar o mundo” pelas crianças “podem ser inferidas e ser tornam “observáveis.”” (FRIEDRICH, 2012, p.88).

Depreende-se então que, a partir desse processo de construção do significado da palavra, a linguagem torna-se instrumento do pensamento, elemento mediador e regulador importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, ainda que o signo é a palavra. E que somente pelo emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento no ato do pensamento é que se efetiva o verdadeiro sentido da palavra. Contudo, como nos alerta Fichtner (2010, p.25) essa compreensão “depende da interação que

os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o não verbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui em toda a comunicação”, pois “há um potencial de sentido em cada pessoa que necessita ser desvendado”.

Desse modo, podemos dizer que a criança ao experienciar esses signos, verbal e o não verbal, em um contexto de interação, lhe permite atribuir significado e sentido aos seus movimentos, dizeres, gestos, manipulação e apreciação dos objetos artísticos, etc. Para isso, é necessária uma ação pedagógica, planejada de forma consciente e intencional, que possibilite à criança o ir e vir do mundo externo ao interno na apropriação do legado cultural. Isso porque a criança produz história e cultura a partir das experiências vivenciadas e dos conhecimentos apropriados na interação social. (JOBIM e SOUZA, 2008).

Ao falar de cultura, falamos do conhecimento historicamente acumulado, que, na escola, se refere ao conhecimento científico fragmentado em disciplinas escolares, organizado em currículo por conteúdos escolares. Cada campo disciplinar tem um sistema de representação: numérico, linguístico, simbólico etc., que deve ser ensinado, uma vez que “os conceitos dessas ciências são objetos de ensino e de aprendizagem no cotidiano da sala de aula” na apropriação da cultura. Nesse “contexto escolar, a linguagem [se] expressa, de modo especial, nos conteúdos das várias ciências.” (GALUCH; SFORNI, 2006, p.10).

No tocante a essa discussão, é importante que o professor, no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, a partir do desenvolvimento de conceitos pela criança, apresente os sistemas de representação da linguagem que contribua para o processo de generalização e desenvolvimento dela. É por meio desse processo, que a criança poderá elaborar os significados que lhe chegam e atribuir sentido.

Friedrich (2012) nos destaca que a linguagem é entendida como base na constituição e formação da consciência e subjetividade da criança, porque atrás de cada pensamento sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto, já que o pensamento nasce da nossa consciência que o motiva, abrangendo nossas necessidades, interesses, motivações, afetos e emoções. Então, a compreensão daquilo que dizemos dependa da tendência afetiva e volitiva na interação com o outro; e para entender o discurso do outro precisamos entender o seu pensamento, sua motivação.

Logo, no processo educativo na escola, é o professor quem apresenta e desvenda a cultura – criação humana – à criança, por meio da mediação semiótica. Ele possibilita avanços no desenvolvimento da criança, os quais não ocorreriam espontaneamente, pois “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.” (VIGOSTKI, 2010, p.13). Então, torna-se imprescindível a intervenção do professor no

processo de apropriação de conceitos pela criança, conseqüentemente, a promoção do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Portanto, a linguagem sendo produção humana – construída na história, nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência o papel da linguagem para “que se comece a agir com a linguagem e na linguagem.” (VIGOTSKI, 2010, p.96).

Depreende-se então que é no decorrer das interações da linguagem estabelecidas entre as crianças e os adultos que os múltiplos sentidos de uma palavra serão revelados. É a partir das interações estabelecidas das crianças com os adultos e/ou com as crianças que as atividades mentais, práticas, culturais e simbólicas são apropriadas, tornando-se próprias de cada criança. Isso significa compreender que a criança, ao desenvolver a linguagem, vai constituindo suas representações mentais e apropriando-se da cultura.

3.3 LINGUAGENS: ATOS SOCIAIS E SIMBÓLICOS MANIFESTADOS PELA CRIANÇA

A partir dos referenciais de Bakhtin e Vigotski discutidos na seção anterior, podemos inferir que a linguagem não se “fecha” apenas na sua condição de sistema de formas, mas se “abre” para sua condição de atividade, mediada por signos, sinais que substituem o real. Então, os estudos, digo iniciais, desses referenciais teóricos, nos possibilitou compreender que a linguagem é dialógica e que ela se estabelece em um movimento entre linguagem-texto-enunciado constituído nas relações de interação social entre os sujeitos envolvidos.

Desse modo, podemos dizer que a linguagem central não é só a escrita e a fala, mas também as outras formas de linguagem, uma vez que a expressão enquanto comunicação acontece em experiências concretas, nas quais não há separação entre palavras, gestos, sons, imagens, etc. Isso porque sempre há aspectos extraverbal nas diferentes ações de comunicação verbal e não verbal, todos plenos de sentido.

Sendo assim, ao falarmos das diferentes formas de linguagem manifestadas pela criança no primeiro ano do EF, falamos do agir humano, da ação humana; falamos de linguagem humana. Linguagem como fenômeno histórico, cultural, psicológico e social. Linguagem que entrecruzam o cotidiano escolar das crianças como ato da ação humana para se apropriarem das elaborações intelectuais da humanidade.

Entendemos que as diferentes formas de linguagem ao serem vivenciadas pela criança, para que se constituírem como enunciação, atos da ação humana, necessita de um signo – produto da interação de indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN, 2009). Esse signo –

verbal e/ou não verbal – faz parte dos atos sociais e simbólicos da linguagem, os quais assumem diversas formas ao serem manifestadas pelas crianças de 5 e 6 anos em interações vivenciadas nos processos educativos. Diante disso, consideramos a necessidade de darmos sentido e significado ao ser, ao estar e ao agir no mundo da criança, possibilitando a ela a experiência socioverbal nas diferentes formas de linguagem no primeiro ano do EF de 9 anos.

Portanto, nesta seção discutiremos como as diferentes formas de linguagem, verbal e/ou não verbal, podem ser compreendidas como linguagens que são manifestadas pelas crianças no primeiro do EF de 9 anos. Para esse entendimento, buscamos, a partir a concepção de linguagem estudada nos aportes teóricos de Bakhtin e de Vigotski, a possibilidade de compreendermos o conceito de linguagens que serão investigados no corpus de análise.

3.3.1 As linguagens manifestadas pela criança no primeiro ano do EF: um ponto de vista

Não-coisa

O que o poeta quer dizer no discurso não cabe e se o diz é pra saber o que ainda não sabe.

Uma fruta uma flor um odor que relume...

Como dizer o sabor, seu clarão seu perfume?

Como enfim traduzir na lógica do ouvido o que na coisa é coisa e que não tem sentido?

A linguagem dispõe de conceitos, de nomes, mas o gosto da fruta só sabes se a comes.

Só sabes no corpo o sabor que assimilas e que na boca é festa.

[...]

No entanto, o poeta desafia o impossível e tenta no poema dizer o indizível:

Subverte a sintaxe implode a fala, ousa incutir na linguagem densidade de coisa sem permitir, porém, que perca a transparência já que a coisa é fechada à humana consciência.

O que o poeta faz mais do que mencioná-la é torná-la aparência pura – e iluminá-la.

[...]

O poema é uma coisa que não tem nada dentro, a não ser o ressoar de uma imprecisa voz que não quer se apagar - essa voz somos nós. (FERREIRA GULLAR).

A poesia⁵⁴ *Não-coisa* de Ferreira Gullar nos permite fazer uma analogia com as discussões sobre linguagem apresentadas até esse momento.

Nessa poesia percebe-se o pré-anúncio da separação da língua enquanto sistema e a revelação da linguagem enquanto enunciação. O poeta, ao buscar um diálogo, por meio da linguagem, mergulha no ato criador e rompe com todas as formas pré-existentes (formas metrificadas, canônicas...) na literatura. Busca problematizar o verdadeiro sentido da arte, ao refletir e trazer sentidos que sejam novos e/ou comuns para todos os seres humanos. Ao

⁵⁴ A poesia foi extraída dos “Cadernos de Literatura Brasileira”, editada pelo Instituto Moreira Salles – São Paulo, nº 6, setembro de 1998, pág. 77, disponível em: <http://www.releituras.com/fgullar_naocoisa.asp>. Acesso em: 30 nov. 2013.

finalizar a poesia, Gullar deixa claro que independente de qualquer época, período, momento que estiver o poeta, a palavra que se ouve da poesia não se pode apagar, pois a palavra somos nós. (COSTA; SERRA, 2012).

O sujeito poeta é uma das vozes produtoras do discurso. Vozes que são dialógicas, pois são realizadas por meio da linguagem enquanto interação social. Logo, o diálogo constitui a característica mais marcante e decisiva da linguagem, uma vez que ao nos comunicarmos e nos expressarmos, mostramos nossa posição no mundo e constituímos relações de sentido. Pode-se inferir que, nesta poesia, é pelas vozes – do poeta, do narrador e do interlocutor – que se constroem os sentidos desse poema.

Ao buscarmos uma maior aproximação da poesia com a concepção de enunciado, preconizada por Bakhtin (2003; 2009), discutida anteriormente, podemos dizer que a poesia congrega a reflexão e a refração da realidade e a responsividade do sujeito. Revela a linguagem como um produto vivo das relações sociais e das condições materiais e históricas de cada tempo, bem como o processo de relação e interação entre as pessoas – poeta e leitor – ao enfatizar o pressuposto dialógico da linguagem.

Em face disso, falar sobre o ensino de língua e linguagem na escola implica compreender, como afirma Geraldi (1996, p.42), que toda atividade de ensino tem uma prática pedagógica articulada com “uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Então, para compreender uma prática docente é necessário, primeiro, compreender essas escolhas.

Nessa direção, Geraldi (1996) nos apresenta três correntes de pensamentos que permearam os estudos sobre as concepções de linguagem e o ensino de português nas escolas. Essas três correntes tem relação com as orientações do pensamento filosófico-linguístico preconizada por Bakhtin: a) *a linguagem como expressão do pensamento*, concebe a linguagem como se as pessoas que não conseguem se expressar não pensassem. Está associada com a orientação do *subjetivismo individualista*; b) *a linguagem como instrumento de comunicação*, é ligada à teoria da comunicação que vê a língua como código transmissor de uma mensagem a um receptor. Associa-se à orientação do *objetivismo abstrato*; c) *a linguagem como forma de interação*, vê a linguagem como um lugar de interação humana, que vive nos contextos sociais. Concepção que se associa a orientação de Bakhtin que concebe a linguagem “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 1996, p.43).

Para Geraldi (1996) essas três concepções correspondem, respectivamente, às correntes da linguística: a gramática tradicional, o estruturalismo e a enunciação.

Ressalta-se que não temos aqui a proposta de estudar cada concepção da linguística, mas tendo em vista as considerações feitas até o momento, a nossa “opção política” que respalda os estudos teóricos refere-se à concepção de *linguagem como forma de interação*. Entendemos que é a partir dessa concepção de linguagem que a autêntica substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações, que nos possibilita constituirmos como seres humanos.

Nessa perspectiva, Faraco (2012), estudioso de Bakhtin, nos traz importantes conexões acerca da linguagem como um conjunto bastante complexo de formas de comunicação e significação na interação social.

[...] Esse complexo conjunto inclui a linguagem verbal, mas também as outras linguagens como a música, o desenho, a pintura, a linguagem de sinais dos surdos, a escultura, a dança, os gráficos, os gestos e toda a expressão corporal – é essa pluralidade de linguagens que nos constitui como seres simbólicos e individualiza nossa espécie. Nós humanos somos, pois, seres de muitas linguagens e vivemos numa biosfera, mas numa densa semiosfera. E, nela a linguagem verbal tem, por várias razões, um lugar especial. (FARACO, 2012, p. 24-25).

De acordo com Faraco (2012) nos expressamos também pelos gestos, pelas expressões faciais, pelas posturas corporais, pelas imagens fixas e em movimento, pela música e assim por diante. Essas formas de linguagem podem aparecer isoladas ou em combinação no contexto social da interação verbal. Para nós, todas essas manifestações verbais, utilizando as palavras de Bakhtin (2009, p.43) estão “ligadas aos demais tipos de manifestação e interação de natureza semiótica⁵⁵, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.”.

Desse modo, para entendermos e estudarmos essas diferentes manifestações verbais e não verbais, é importante, utilizando-nos das palavras de Smolka (2012, p.13), compreender “a questão do signo, da capacidade humana de criar sinais e símbolos” envolvendo a “relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas”. Para a autora é a partir desse entendimento que poderemos assumir “uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação”.

Depreende-se então que é a partir do entendimento de linguagem como categoria ampla que se apresenta por meio de diversas manifestações, modos de ser que os sujeitos realizam intercâmbio verbal nas situações concretas de exercício da linguagem. Esse sujeito, então, vai se constituindo seres humanos de múltiplas linguagens.

⁵⁵ Pressuposto no qual se sustenta a teoria bakhtiniana. Apresenta questões de linguagem que visam elucidar processos e produtos das relações discursivas.

Partindo dessa perspectiva, Brait (2011) sob os pressupostos bakhtiniano, nos diz que a linguagem constitui e é constituída por um sujeito que nunca é só língua. A linguagem produz sentidos e, precisamos desse sentido para nos comunicar e nos expressar; para entendermos e sermos entendidos. Então, nenhuma linguagem humana pode aparecer se não tiver um signo. Depreende-se então, concordando com Brait (2011), que quando falamos em *linguagem verbal*, existem os signos: na palavra (escrita e oral) com toda sua organização sintática, textual, morfológica, etc. Quando falamos em *linguagem não verbal*, existem os signos: na pintura (as formas, as linhas, a composição, técnicas, estilos e etc.); na música (os sons, densidade, ritmo, melodia, letras e rimas, gêneros e etc.); na dança (movimento corporal, tempo e espaço, improvisação, coreografia etc.) e no teatro (personagem, ação, espaço cênico, roteiros e textos teatrais etc.). Isso para podermos entender sua constituição no plano dialógico e no plano da língua (linguístico formal).

Para Brait (2011) o diálogo entre esses signos, entre o *sistema de signos*, recorre-se à realidade que é originada nas tensões – reflexão/refração – provocadas pelo social. Logo, qualquer que seja a enunciação – verbal e não verbal – esta é socialmente dirigida, pois é determinada pelos participantes do ato da fala, em uma situação social que dá forma à enunciação, a linguagem em uso: a interação verbal ou não verbal.

Sendo assim, compartilhamos das ideias de Beth Brait (2010 apud Citelli, 2011⁵⁶, p.287) quando nos diz que linguagens se referem a um “variado conjunto de signos e códigos que, ganhando a forma-valor de tipo verbal, espalha-se por sequências não verbais” e se “[...] evidenciam, múltiplos cruzamentos verbovisuais”. Para ela esse conjunto apresenta “modos de operar tipos distintos de signos, mas que colaboram na conformação geral dos campos de sentidos”, pois são “linguagens que circulam por variados planos expressivos”.

Considerando esse plano expressivo em que as linguagens estão imersas e produzem sentidos, Bakhtin (2003, p.295) nos assevera quanto à expressividade das palavras:

[...] a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade de língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada.

⁵⁶ Adilson Citelli é professor da Universidade de São Paulo (USP). Ele escreveu uma resenha crítica sobre o livro de Beth Brait intitulado “Literatura e Outras Linguagens” (2010). A resenha encontra-se disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a18.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

Diante dessa citação, reconhecemos que somos nós, ao escolhermos a palavra – verbal e não verbal – que damos à palavra a expressividade que pretendemos, a partir das entonações e “intenções” que queremos materializadas nos enunciados.

Utilizando as palavras de Beth Brait (2010) podemos dizer então que o problema de fundo que temos, é que, epistemologicamente, ao nos referirmos aos sistemas de representação da linguagem, nos referimos a uma mesma maneira de articular os campos de sentidos por intermédio do verbal, assumindo-a ou transformando-a em outras linguagens. Desse entendimento, podemos dizer que a linguagem verbal (fala/oral e escrita) e a linguagem não verbal: as visuais (artes plásticas), as audiovisuais (música, cinema e televisão), as imagéticas (imagens, fotografias), que nos são apresentadas pelo avanço tecnológico e pela indústria cultural, são linguagens que compõem a cultura humana.

Convêm ainda destacar as especificidades da linguagem das ciências humanas, ciências naturais, ciências sociais, ciências exatas que compõem a cultura escolar. É pela mediação dessas especificidades e as linguagens, no que tange as suas formas, tempos e espaços na instituição escolar, que o acesso à cultura passa a ser redimensionado, bem como as possibilidades de compreender os campos de sentidos dessa realidade.

No tocante a essa discussão, quando falamos das crianças pequenas, inseridas na Educação Infantil, há uma particularidade com relação as suas diversas manifestações. Essas são expressas por meios do gesto, expressões faciais, balbucio, o choro, o riso, o movimento. Em outras palavras, são linguagens que as crianças pequeninas utilizam para manifestar a apropriação que fazem do mundo e da cultura elaborada.

Depreende-se então que o gesto, o olhar, a expressão facial, o movimento, a fala, o desenho, o silêncio, o jogo, a brincadeira, a arte, a música, são signos – verbal e não verbal – que fazem parte dos atos sociais e simbólicos da linguagem, ao assumirem diversas formas para serem manifestadas pelas crianças de 5 e 6 anos no primeiro ano do EF de 9 anos.

Portanto, ao falarmos de linguagens, estaremos nos referindo aos atos sociais e simbólicos, expressos pela linguagem verbal e não verbal que se constituem em ferramentas culturais mediadoras por meio das quais a criança do primeiro ano (e os seres humanos em geral) vai se apropriando do conhecimento.

Cabe ressaltar que nas análises das teses e dissertações, iremos considerar as linguagens que, cotidianamente, no primeiro ano do EF, são ações humanas das crianças de 5 e 6 anos, que são manifestadas como modos de se expressar na construção do conhecimento e como forma de se comunicar com o outro e com o mundo. Para isso, buscaremos reconhecer o modo e o lugar atribuído a essas linguagens no primeiro ano do EF.

Considerando os estudos de Vigotski acerca da importância da linguagem na formação dos processos psicológicos superiores humanos, podemos entender a linguagem que se apresenta por meio de diversas manifestações pelas quais as crianças aprendem e se desenvolvem. Portanto, a linguagem é parte integrante e constitutiva da criança em seu processo de humanização, como destaca Freitas (1996, p.98):

[...] a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental de uma criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa. Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também a partir da interação social, da qual a linguagem é a expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade.

A partir dessa citação podemos compreender também que a linguagem é histórica, não está pronta, mas que está parcialmente construída e é transformada. Por isso, que as linguagens como signos que fazem parte do sistema simbólico, representam um referencial necessário para o processo de desenvolvimento psíquico, e conseqüentemente, para a ampliação do universo cultural da criança. Para isso, é necessária uma ação pedagógica, planejada de forma consciente e intencional, que possibilite à criança o ir e vir do mundo externo ao interno na apropriação do legado cultural (JOBIM E SOUZA, 2008).

Depreende-se que esses momentos de apropriação da cultura pela criança podem constituir-se por meio de experiências socioverbais mediadas pelas linguagens como atos enunciativos revelando uma posição valorativa dos discursos da criança.

Para compreender o sentido dos atos enunciativos, segundo Volochínov/Bakhtin (2011), é necessário reproduzir um acontecimento de relação recíproca entre os falantes; deve encenar o jogo de linguagem. Só assim é possível encontrar na expressividade humana, no “cenário” de certo acontecimento, o encontro da língua com a realidade concreta que se realiza pelo enunciado. É na enunciação (atos enunciativos) que se encontram os sentidos que se revelam nas palavras, no tom, nas imagens, nos gestos, nas formas, nas cores etc. Portanto, os atos enunciativos – verbais e não verbais – são como um cenário no qual o acontecimento de um dado evento reproduz a relação mútua entre os falantes: sujeitos históricos e sociais. Nesses eventos (momentos/experiências socioverbais) o signo sai da abstração e se insere na vida real e concreta. Ao mesmo tempo, é ponto de encontro e de tensão da situação extraverbal dos atos enunciativos ao se encontrarem e produzirem sentido.

No tocante a essa discussão, convém destacar que, durante o processo de alfabetização, na perspectiva do letramento no primeiro ano do EF, é possível acolher as linguagens manifestadas pela criança, pois são atos sociais e simbólicos, expressos pela linguagem verbal e não verbal que se constituem em ferramentas culturais mediadoras por meio das quais a criança vai se apropriando do conhecimento, ao mesmo tempo em que vai se humanizando.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo caracterizar a pesquisa, apresentando, primeiramente, a escolha por um método de investigação na abordagem qualitativa, e em seguida, os aspectos relacionados aos recursos metodológicos ancorados no referencial teórico desta pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo parte da problemática em analisar *se e como as teses e dissertações (realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil) discutem/pesquisam as linguagens manifestadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental*.

Tendo em vista o problema principal, esta pesquisa pautou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico (LÜDCKE; ANDRÉ, 2012). Foi utilizado como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico (teses e dissertações) e a pesquisa documental (legislação e orientações acerca do Ensino Fundamental de 9 anos), ambos aconteceram em dois momentos distintos e interligados.

Ao concluir a coleta de dados, alguns questionamentos foram se tornando mais evidentes e focalizando mais nosso objeto de estudo, tendo como preocupação *o modo e o lugar atribuídos às diversas formas de linguagem manifestadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental como instrumento de apropriação da cultura*.

Primeiramente, realizamos a análise documental dos textos oficiais – relatório e documento que se deu diretamente por meio da análise dos discursos emanados dos textos documental coletados, o que nos impeliu a ler o que dizem e o que “não dizem” tais documentos. Isso porque esses “textos são, ao mesmo tempo, produtos e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas.” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005, p.433).

Em seguida, considerando que durante a trajetória de pesquisa e estudos no Mestrado, o projeto inicial foi se aperfeiçoado, definiu-se que a pesquisa teria como objetivo *investigar o modo e lugar atribuídos às linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental nas pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (2006-2011)*.

A partir desse recorte temático foi mapeado as teses e dissertações publicadas entre os anos de 2006-2011, que discutem as linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do EF de 9 anos. Ao selecionar as teses e dissertações, foi realizada a Análise de Conteúdo:

[...] que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37).

Essa escolha se deu pela possibilidade de dialogar com os dados levantados nas teses e dissertações e os pressupostos teóricos focalizados nesta pesquisa. E, com isso, evidenciar o objeto de estudo, sua relevância e sua pertinência nesta investigação teórica.

4.2 SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL

Para utilizarmos a Análise Documental, pautamo-nos nos pressupostos de Lüdcke e André (2012, p.39).

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Desse modo, a análise documental teve como objetivo compreender como os conceitos de infância, criança e linguagens no primeiro ano do EF aparecem nos referidos documentos, bem como os sentidos e significados atribuídos as linguagens. A partir disso, a possibilidade de reconhecermos elementos que constituem a especificidade do primeiro ano do EF.

Para isso, foram utilizados documentos do tipo oficial como diretrizes e programas de caráter referencial ou mandatório, publicados pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC/SEB), os quais nortearam a implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil.

Então, para este estudo, foram utilizados os documentos: “*Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*” (2004); “*Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da Criança de Seis Anos de idade*” (2007); “*A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*”(2009).

A escolha dos referidos documentos se justifica pela premissa de que se trata de documentos oficiais que foram elaborados pelo Ministério de Educação com o objetivo de

apresentar o programa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e de subsidiar a organização do trabalho pedagógico no EF de 9 anos. Desse modo, os documentos selecionados constituem-se fontes válidas de informação com grau de confiabilidade e relevância, porque além de ser uma produção de órgãos oficiais, tem a finalidade de normatizar a organização desse novo ensino nos estados brasileiros.

A definição do recorte temporal para a análise documental utilizou o período que antecedeu a implantação e ocorreu a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos nos estados brasileiros (2004-2010), conforme Lei nº 11.274/2006 que estabeleceu o prazo de implantação pelos sistemas de ensino até o ano de 2010.

O processo de leitura dos documentos aconteceu em momentos distintos e interligados. No primeiro momento, foram realizadas marcações e anotações nas próprias páginas dos textos no intuito de identificar os conceitos-chave – infância, criança, linguagem, linguagens, práticas pedagógicas –, definidos nos objetivos traçados nessa pesquisa. Na sequência, foi realizado um primeiro recorte que considerou as seções dos documentos que apresentavam os referidos conceitos-chave articulados às especificidades e à organização do trabalho pedagógico no 1º ano do EF de 9 anos.

Nesse processo de leitura, foram considerados o sentido e o significado que assumia a *linguagem/linguagens* em cada documento, uma vez que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos e estão aquém e além das palavras que os compõem.” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005, p.427).

As anotações realizadas foram agrupadas em duas temáticas: *a criança de seis anos na escola; o trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Então, para o registro dessas temáticas foram retirados excertos dos documentos oficiais, o que possibilitou apreender os sentidos e significados com que os discursos oficiais orientam o trabalho pedagógico nesse primeiro ano. Assim, concordando com Shiroma, Garcia e Campos, (2005, p.427) esses documentos “não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a releituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”.

Cabe destacar que as informações obtidas por meio da análise documental permearam de forma subjacente a Análise de Conteúdo das teses e dissertações que constituem outra etapa metodológica desta pesquisa, a qual, na sequência, será brevemente delineada.

4.3 SOBRE O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico mapeou as teses e dissertações (2006-2011) publicadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que discutem/pesquisem as linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do EF de 9 anos. Entendemos que este encaminhamento metodológico, como aponta Gatti (2002), nos revela convicções, apostas, desafios que repousam sobre posturas epistemológicas ao possibilitar indagações e pertinências na implementação desta pesquisa.

O período de levantamento bibliográfico compreendeu-se entre os meses de dezembro/2012 a maio/2013, por meio da inserção de descritores (palavras chave) nas bases de dados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Tendo em vista o propósito de estudo desta pesquisa, optou-se como palavras-chave: *ensino fundamental de nove anos; ensino fundamental de 9 anos; criança de seis anos; linguagens infantis; múltiplas linguagens; prática de ensino; prática pedagógica*. Isso porque, esse levantamento bibliográfico não buscou qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapassasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Com essa ideia, as tabelas, os gráficos e trabalhos quantificados que serão apresentados foram importantes para “esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha.” (GATTI, 2002, p.9).

Como ponto de partida, foram acessadas duas bases de dado para realizar um levantamento de teses e dissertações, contemplando todas as palavras para todos os descritores. Assim, chegamos aos trabalhos demonstrados na Tabela 3:

Tabela 3 - Levantamento geral de teses e dissertações no período de 2006-2011, considerando todas as palavras-chave.

DESCRITORES	BASE DE DADOS			
	CAPES		BDTD	
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
Ensino fundamental de nove anos	60	9	126	33
Ensino fundamental de 9 anos	8	4	376	83
Criança de seis anos	69	11	514	181
Linguagens Infantis	14	10	374	120
Múltiplas linguagens	89	27	10	4
Prática de ensino	533	149	161	72
Prática pedagógica	3304	514	1090	334

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na base de dados da CAPES e BDTD.

Compuseram a Tabela 3, todas as teses e dissertações, nesse primeiro momento de busca, que tinham no título ou nas palavras-chave um dos descritores, independente do enfoque ou área do conhecimento. Com isso, apareceram trabalhos relacionados a todos os níveis da Educação Básica, áreas da educação (licenciaturas) e áreas como a da saúde e a do jurídico. Então, considerando o grande número de trabalhos levantados, Tabela 3, resolveu-se, refinar o mapeamento dos trabalhos retornando às Bases de Dados para uma nova busca, com vistas ao objetivo central desta pesquisa.

Nesse segundo momento, optou-se pela “procura avançada” (BDTD) e “palavra exata” (CAPES) que contemplassem todas as palavras-chave definidas anteriormente. Desse modo, ao inserir a “expressão exata” de todas as palavras-chave, foi possível identificar 26 (vinte e seis) dissertações e 5 (cinco) teses, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 - Teses e Dissertações identificadas no período de 2006 a 2011 conforme refinamento com as palavras-chave.

DESCRITORES	BASE DE DADOS				TOTAL
	CAPES		BDTD		
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	
Ensino fundamental de nove anos	4	1	5	-	10
Ensino fundamental de 9 anos	1	1	-	-	2
Criança de seis anos	4	1	3	1	9
Linguagens Infantis	1	1	-	-	2
Múltiplas linguagens	-	-	-	-	-
Prática de ensino	2	-	-	-	2
Prática pedagógica	6	-	-	-	6
					31

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na base de dados da CAPES e BDTD.

Nesse segundo delineamento, Tabela 4, foi constituído de pesquisas – teses e dissertação – que apresentaram relação com os estudos sobre os anos iniciais do EF de 9 anos.

Portanto, para identificar os 31 (trinta e um) trabalhos, Tabela 4, esses passaram por uma leitura prévia no sumário, resumo e referenciais de cada uma das produções acadêmicas, a partir do objeto de estudo desta pesquisa. Então, para realizar essa leitura prévia, elaboramos um protocolo de análise, constituído das seguintes informações: autor; título; ano de defesa; área; instituição, para que pudéssemos agrupar os trabalhos.

Nesse segundo momento foram analisados todos os 31 (trinta e um) trabalhos, pois se tinha a ideia que independente da área do Programa de Pós-Graduação poderia haver uma aproximação com o objeto de estudo, desde que tivessem relação com o EF de 9 Anos.

As pesquisas identificadas revelaram uma discussão acerca da ampliação do ensino fundamental por diferentes temáticas, como: políticas para a educação obrigatória; formação

de professores; reflexões acerca da infância e criança de seis anos matriculada nos anos iniciais; envolvimento da família na escola, práticas de professores; elaboração de proposta curricular. Nessa leitura prévia, percebemos que essas temáticas eram pertinentes para discussão acerca dos anos iniciais do EF de 9 Anos, entretanto não mantinham relação intrínseca ao objetivo central desta pesquisa.

Diante disso, foi necessário um terceiro momento de levantamento, tendo como ponto de partida focalizar as pesquisas que compunham os Programas de Pós-Graduação em Educação e que aproximavam do objeto investigativo.

Antes de adentrarmos neste outro momento deste levantamento, apresentamos os trabalhos que foram identificados no segundo momento, considerando as palavras-chave instituídas. Segue então o Quadro 2 com os trabalhos que se referem às palavras-chave: *ensino fundamental de nove anos; ensino fundamental de 9 anos.*

Quadro 2 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com as palavras-chave: ensino fundamental de nove anos; ensino fundamental de 9 anos.

Nº	T/D*	AUTOR	TÍTULO	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	BASE DE DADOS	
							CAPEX	BDTD
1	D	Alessandra de Oliveira Capuchinho	Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos	2007	Psicologia Educacional	PUC-SP		X
2	D	Delvana Lucia de Oliveira	A implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado do Paraná.	2009	Educação	UEPG		X
3	D	Alexandra Tagata Zatti.	Ensino Fundamental de 09 anos: implicações na formação do professor para o atendimento à infância.	2009	Educação	UPF	X	
4	T	Catarina de Souza Moro	Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano.	2009	Educação	UFPR	X	
5	D	Jamily Charão Vargas	Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade	2010	Educação	UFSM	X	
6	D	Juliana Aparecida Poroloniczak	O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural.	2010	Educação	UFSC	X	
7	D	Ludmila Passos Abreu	O ingresso no 1º ano do ensino fundamental de nove anos: sentimentos revelados por crianças de uma escola pública.	2010	Psicologia da Educação	PUC-SP	X	
8	D	Daniele Ramos de Oliveira	A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico.	2011	Educação	UNESP	X	
9	T	Maria Odete Vieira Tenreiro	Ensino fundamental de nove anos: o impacto da política na escola	2011	Educação	PUC-SP	X	
10	D	Delma Rosa dos Santos Bezerra	Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do ensino fundamental de nove anos	2011	Psicologia	USP Ribeirão Preto		X
11	T	Jacqueline Silva da Silva	O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos	2011	Educação	UFRGS		X
12	T	Alessandra Cardoso de Moraes	Ensino fundamental de nove anos: a docência em escolas da rede municipal de São Carlos.	2011	Educação	UFSCAR		X

Legenda: T= Teses; D= Dissertações.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na base de dados da CAPES e BDTD.

Para identificar os 12 (doze) trabalhos apresentados no Quadro 2 com as palavra-chave “ensino fundamental de nove anos” e “ensino fundamental de 9 anos”, foi realizada a leitura do sumário, resumo e referências no intuito de analisar os objetos de estudos, as demarcações teórico-metodológicas e os principais referenciais, registrando-os no protocolo de análise.

Após as leituras dos pontos elencados, revelaram-se 4 (quatro) trabalhos que compunham os Programas de Pós-Graduação em Educação e mantinham uma aproximação deste estudo no que diz respeito a problemática apresentada ou aos objetivos a serem atingidos. Então, foram selecionadas para leitura na íntegra as teses de Moro (2009) e Silva (2011) e as dissertações de Vargas (2010) e Oliveira (2011).

Nas pesquisas levantadas com a palavra-chave ‘crianças de seis anos’ na busca geral, foram encontrados trabalhos que envolviam áreas da pedagogia e letras, áreas da medicina, odontologia, fonoaudiologia, fisioterapia, assistência social e jurídica.

Ao refinar a busca pela “expressão exata” e considerar a relação com o ensino fundamental de nove anos, foram identificados 9 (nove) trabalhos com a palavra-chave ‘crianças de seis anos’. Essas pesquisas, ao serem agrupadas pelo protocolo de análise, caracterizamos no Quadro 3 os trabalhos identificados com essa palavra-chave.

Quadro 3 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com a palavra-chave: criança de seis anos.

Nº	T/D*	AUTOR	TÍTULO	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	BASE DE DADOS	
							CAPES	BDTD
1	D	Arleandra Cristina Talin do Amaral	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.	2008	Educação	UFPR	X	
2	D	Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo	Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores	2008	Educação	UFJF		X
3	D	Angélica Guedes Dantas	O ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente.	2009	Psicologia	UnB		X
4	T	Sônia Santana da Costa	O ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação.	2009	Educação	UFG		X
5	D	Doris de Jesus Lucas Moya	A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas	2009	Educação	UEM	X	
6	D	Celisa Carrara Bonamico	A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas.	2010	Educação	UNICAMP		X
7	D	Ágatha Marine Pontes Marega	A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo.	2010	Educação	UEM	X	
8	D	Patrícia Vieira Bonfim	A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-duni-tê... corporidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê.	2010	Educação	UFSJ	X	
9	T	Maria Fernanda Farah Cavaton	A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos.	2010	Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde	UnB	X	

Legenda: T= Teses; D= Dissertações.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na base de dados da CAPES e BDTD.

A partir dos trabalhos identificados no Quadro 3 com a palavra-chave *criança de seis anos*, realizamos a leitura prévia para analisar os objetos de estudos, aspecto teórico-metodológico e os referenciais. Após essa análise prévia, 5 (cinco) trabalhos revelavam uma aproximação deste estudo no que diz respeito ao objeto investigativo, além de comporem os Programas de Pós-Graduação em Educação. Então, foram selecionados para leitura na íntegra: a tese de Costa (2009) e as dissertações de Amaral (2008), Moya (2009), Marega (2010), Bonfim (2010).

Com as palavras-chave ‘linguagens infantis’ e ‘múltiplas linguagens’, no levantamento geral nas bases de dados BDTD e CAPES, apresentaram-se trabalhos em diferentes áreas de estudo, como em fonoaudiologia, linguagem e linguística. Já na área da Educação revelaram-se mais trabalhos na etapa da Educação Infantil do que nos Anos Iniciais.

No momento de refinamento da busca, evidenciaram-se 5 (cinco) trabalhos na base da BDTD e 13 (treze) na CAPES. Desses, 2 (dois) foram identificados no Quadro 4 por revelarem uma perspectiva de prática com linguagens e infância nos anos iniciais.

Quadro 4 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com as palavras-chave: linguagens infantis; múltiplas linguagens.

Nº	T/D*	AUTOR	TÍTULO	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	BASE DE DADOS	
							CAPEs	BDTD
1	D	Marcelo Luis Ronsoni	O ensino Fundamental no limiar de 2010: Repercussões da lei nº 11. 274/2006 nos sistemas Estadual e Municipal de ensino de Erechim/RS	2011	Educação	UFSM	X	
2	T	Adriana Friedmann Garkov	Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças.	2011	Ciências Sociais	PUC-SP	X	

Legenda: T= Teses; D= Dissertações.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na base de dados da CAPES.

Após análise prévia dos dois trabalhos explicitados no Quadro 4, tendo como ponto de partida o nosso objeto de estudo e os trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação, não foi selecionado nenhum desses trabalhos para leitura na íntegra.

Para a palavra-chave “prática de ensino”, mesmo utilizando o refinamento, resultou um número excessivo de trabalhos. Entretanto, uma parte relacionava-se à discussão da disciplina Prática de Ensino nos cursos superiores, especificamente, os de licenciaturas. Outra

parte referia-se à prática de ensino como estágio nos cursos de formação de professores. Contudo, tendo em vista a perspectiva que interessávamos, prática de ensino como prática da atuação docente nos anos iniciais, foi identificada 01 (uma) dissertação do ano de 2006 e 01 (uma) dissertação do ano de 2007, que se apresentam no Quadro 5:

Quadro 5 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com a palavra-chave: prática de ensino.

Nº	T/D*	AUTOR	TÍTULO	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	BASE DE DADOS	
							CAPES	BDTD
1	D	Georgina Quaresma Lustosa	Trajetórias de vidas profissionais: histórias de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental	2006	Educação	UFPI	X	
2	D	Ligia Maria Santos de Souza	Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão.	2007	Educação	UFRN	X	

Legenda: T= Teses; D= Dissertações.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na base de dados da CAPES.

Os dois trabalhos apresentados no Quadro 5 abordavam os fazeres docentes nos anos iniciais, mas não propriamente relacionando-se à ampliação para o ensino de nove anos. Dessa forma, não foi selecionado nenhum trabalho para leitura na íntegra.

Quanto aos trabalhos com a palavra-chave “prática pedagógica”, uma parte apresentada no Levantamento Geral relacionava-se mais ao ensino superior, apresentando diferentes perspectivas de práticas nas licenciaturas. Na busca refinada, por meio da marcação ‘expressão exata’, 6 (seis) dissertações foram identificadas, como destacado no Quadro 6:

Quadro 6 - Caracterização dos trabalhos identificados, período de 2006 a 2011, com a palavra-chave: prática pedagógica.

Nº	T/D*	AUTOR	TÍTULO	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	BASE DE DADOS	
							CAPES	BDTD
1	D	Mônica Ribeiro Falcão.	As relações entre o ensinar e o aprender: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem.	2007	Educação	UNI Santos	X	
2	D	Nilza Aparecida da Silva Oliveira.	Profissão Docente: representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental.	2007	História	UFU	X	
3	D	Amanda Valiengo	Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade.	2008	Educação	UNESP Marília	X	
4	D	Michele dos Santos Silva Constantino	A Educação Física no contexto da nova estrutura do ensino fundamental: uma proposta para o primeiro ano.	2011	Educação Física	UNICAMP	X	
5	D	Telma Mercedes Silva de Lima	A implantação do ensino fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano.	2011	Educação	UEPA	X	
6	D	Teresa Cristina Magnabosco de Oliveira	A educação escolar e a ação intencional do professor: um estudo de caso dos anos iniciais de escolarização em uma escola pública do estado do Paraná.	2011	Educação	UFSC	X	

Legenda: T= Teses; D= Dissertações.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na base de dados da CAPES e BDTD.

Os trabalhos identificados no Quadro 6, excluindo a dissertação nº 6 que não foi localizada no Repositório Institucional da Universidade e àquelas que não compunham os Programas de Pós-Graduação em Educação, após a análise prévia, revelavam que tinham uma articulação com as temáticas e discussões sobre os anos iniciais. Contudo, considerando uma

aproximação deste estudo no que diz respeito a problemática apresentada ou aos objetivos a serem atingidos, foi selecionado 1 (um) trabalho para leitura na íntegra, a de Valiengo (2008).

Dos 31 (trinta e um) trabalhos identificados que passaram pela leitura e análise prévia, 10 (dez) trabalhos foram selecionados, Tabela 5, para um terceiro momento de análise.

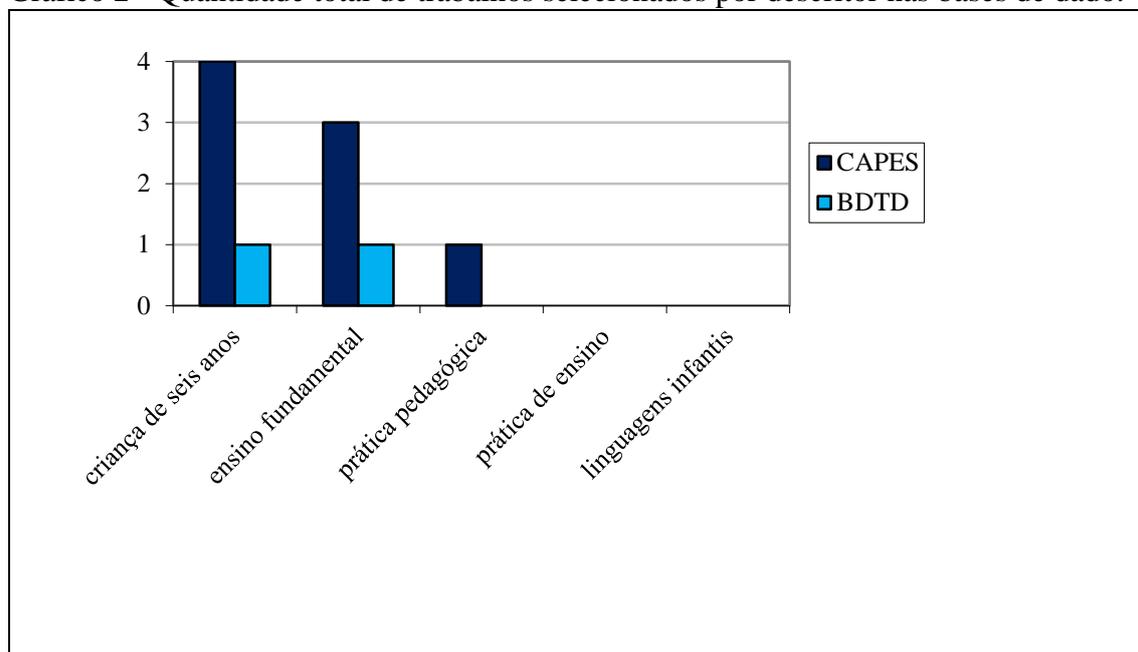
Tabela 5 - Teses e dissertações selecionadas nos anos de 2006 a 2011 para o corpus de análise.

BASE DE DADOS	IDENTIFICADAS	SELECIONADAS
CAPES	22	8
BDTD	9	2
Total	31	10

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na base de dados da CAPES e BDTD.

Foi realizada uma leitura na íntegra dos 10 (dez) trabalhos selecionados para o terceiro momento, Tabela 5, com vistas a constituir o *corpus de análise* desta pesquisa. No Gráfico 2 destacamos sua constituição considerando os descritores citados anteriormente.

Gráfico 2 - Quantidade total de trabalhos selecionados por descritor nas bases de dado.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Os trabalhos selecionados, Gráfico 2, nos possibilitou um diálogo com o objeto de estudo e uma aproximação com outras áreas do conhecimento, tendo em vista a sistematização desses trabalhos acadêmicos encontrados nas duas bases de dados.

Diante de tais ponderações, o mapeamento da produção desse conhecimento teve como objetivos: cruzar os trabalhos que foram *selecionados* – objeto, metodologia, contexto ou referencial teórico, resultado da pesquisa –, para relacioná-los com nosso objeto de estudo; analisar a aproximação dos trabalhos ao tema e problema da pesquisa, a partir da leitura na íntegra e análise dos dez (10) *trabalhos selecionados* (7 dissertações e 3 teses).

Portanto, em posse dos dez *trabalhos selecionados* nesta pesquisa caracterizados no Quadro 7, dialogaremos com os pressupostos teóricos discutidos nesta investigação.

Quadro 7 - Caracterização dos trabalhos selecionados para o corpus de análise.

Nº	T/D*	AUTOR	TÍTULO	ANO	ORIENTADOR/A	ÁREA	INSTITUIÇÃO	BASE DE DADOS	
								CAPES	BDTD
1	T	Catarina de Souza Moro	Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano.	2009	Profª Dra Tânia Stoltz; Profª Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas (Co-orientadora)	Educação	UFPR	X	
2	T	Sônia Santana da Costa	Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação.	2009	Profª. Dra. Ivone Garcia Barbosa	Educação	UFG		X
3	T	Jacqueline Silva da Silva	O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos.	2011	Profª. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa	Educação	UFRGS		X
4	D	Amanda Valiengo	Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade.	2008	Profª Dra Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Educação	UNESP Marília	X	
5	D	Arleandra Cristina Talin do Amaral	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.	2008	Profº Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva	Educação	UFPR	X	
6	D	Doris de Jesus Lucas Moya	A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas.	2009	Profª Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi	Educação	UEM	X	
7	D	Ágatha Marine Pontes Marega	A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo.	2010	Profª Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi	Educação	UEM	X	

8	D	Patricia Vieira Bonfim	A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-duni-tê... corporidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê.	2010	Prof ^a Dra. Lúcia Helena Pena Pereira	Educação	UFSJ	X	
9	D	Jamily Charão Vargas	Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade.	2010	Prof ^a Dra. Helenise Sangoi Antunes	Educação	UFMS	X	
10	D	Daniele Ramos de Oliveira	A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico.	2011	Prof ^a Dra. Célia Maria Guimarães	Educação	UNESP Presid. Prudente	X	

Legenda: T= Teses; D= Dissertações.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na base de dados da CAPES e BDTD.

A análise dos 10 (dez) trabalhos elencados no Quadro 7 serão realizados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Bardin (2011) que concebe a Análise de Conteúdo a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” (BARDIN, 2011, p.15).

Para Bardin (2011) a técnica de análise de conteúdo está organizada em três etapas, a qual nos orientou neste estudo: a) a primeira etapa, “*pré-análise*”, refere-se à organização do material coletado para uma “leitura flutuante”, que seria estabelecer um contato, conhecer e analisar o texto; b) a segunda etapa, “*exploração do material*”, trata-se de uma “*descrição analítica*”, seguindo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para essa etapa, optamos pelo *método de análise a de categoria*, utilizando as três unidades de análise: *unidade de registro, unidade de contexto e enumeração*, a partir dos critérios determinados como *objetividade científica, consistência e fidedignidade*; c) a terceira etapa, “*tratamento dos resultados obtidos e interpretação*”, é o reagrupamento dos elementos classificados anteriormente, tratamento dos dados de maneira significativa e confrontação sistemática do material (sínteses, inferências e interpretações).

Os procedimentos metodológicos da Análise Documental e da Análise de Conteúdo estarão descritos criteriosamente nos capítulos 5 e 6, respectivamente, articulando-os com os pressupostos teóricos apresentados nesta pesquisa.

5 A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC: AS ESPECIFICIDADES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Neste capítulo, apresenta-se a leitura e a análise realizada nos documentos, do tipo oficial, que nortearam a implantação e a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil: *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais* (2004); *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da Criança de Seis Anos de idade* (2007); *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*(2009).

O documento *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais (2004)* apresenta o programa Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos organizado pelo Ministério da Educação. A elaboração desse documento partiu de encontros regionais de discussão – sete etapas – com a perspectiva de dialogar com os gestores de diversos sistemas de ensino sobre o programa de ampliação do EF de 9 anos. O documento considerado como indutor de políticas públicas para a ampliação do EF para nove anos pelo MEC buscou articular com os sistemas de ensino a construção de discussões acerca de questões *sobre a estrutura espacial da escola; currículos e programas escolares; e o tempo escolar* nessa nova organização de ensino.

O documento *Ensino fundamental de nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007)* foi o primeiro documento oficial que apresentou um conjunto coerente de proposições para o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade que ingressam no primeiro ano, sem perder de vista a infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. Constituiu-se em uma coletânea com nove textos, que tiveram como autores – *Sonia Kramer; Anelise Monteiro do Nascimento; Ângela Meyer Borba; Cecília Goulart; Patrícia Corsino; Telma Ferras Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes; Alfredina Nery* –, pesquisadores com reconhecimento nacional em estudos e pesquisas no campo da infância. De forma geral, as discussões teóricas tiveram como objetivo o fortalecimento do processo de debate entre professores e gestores sobre a infância na Educação Básica e, ainda, subsidiar a implementação da política da ampliação.

O documento *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (2009)* são orientações práticas e teóricas para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de primeiro ano em todo o território nacional. Foi produzido pela SEB/MEC em parceria com Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais. É um documento dirigido aos professores das redes

públicas e privadas de Educação Básica sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. . Ele foi escrito por um grupo de pesquisadores brasileiros: *Monica Correia Baptista; Sara Mourão Monteiro; Maria Zélia Versiani Machado; Juanice de Oliveira Vasconcelos; Eliana Pereira Araújo; Arlete Alves Corrêa; Kely Cristina Nogueira Souto.*

Como primeiro momento de análise desses documentos, foi realizado um fichamento de leitura e anotações com a intenção de alcançar os objetivos de: a) compreender como os conceitos de infância, criança e linguagens no primeiro ano do EF aparecem e se articulam nos referidos documentos; b) compreender os sentidos e significados atribuídos às linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do EF.

O registro destas anotações foi agrupado em duas temáticas: (I) *a criança de seis anos na escola de anos iniciais*; (II) *trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental*. A primeira temática teve como perspectiva compreender a partir dos conceitos investigados, os elementos que constituem a especificidade de ser criança e viver a infância no primeiro ano do EF. Já a segunda temática, os elementos que constituem a especificidade da organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF.

Para agrupamento dessas temáticas, optou-se em extrair fragmentos dos três documentos oficiais, que seguem nos quadros 8, 9 e 10 na sequência desta secção, para análise dos documentos considerando os objetivos apresentados anteriormente.

5.1 OS CONCEITOS DE CRIANÇA, INFÂNCIA E LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO EF ANALISADOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC.

5.1.1 A criança de seis anos na escola de anos iniciais

Na temática I, *A criança de seis anos na escola*, buscou-se compreender, através dos discursos revelados nos três documentos oficiais, como os conceitos de *infância, criança e linguagens* – definidos pelos objetivos específicos desta pesquisa -, podem estar articulados nos documentos com vistas a reconhecer os possíveis elementos que constituem a especificidade de ser criança e viver a infância no primeiro ano do EF. Tendo em vista isso, realizamos a leitura para análise documental. Entretanto, para a fase de análise/interpretação mais detalhada, com relação aos documentos (2007; 2009), selecionamos os textos e capítulos que mais se aproximavam da problemática desta investigação.

No decorrer da análise/interpretação dos três documentos oficiais do MEC foram levantados os fragmentos que destacaram, para esta pesquisa, a identificação dos conceitos

investigados, os quais compreendemo-nos através dos discursos nos referidos documentos oficiais – interpretados a partir da cultura que os transformam e os contextualizam no espaço da implantação e implementação o EF de 9 anos – . Para esse entendimento, buscamos compreender as perspectivas teóricas abordadas, as quais serão demonstrados na sequência.

Nessa direção, o Quadro 8, apresenta alguns excertos – que mais se destacaram – nos documentos a partir do conceito de criança. Convém ressaltar que ao lado da referência dos documentos oficiais (BRASIL, 2007; 2009) inserimos o nome do autor do capítulo.

Quadro 8 – Análise documental: o conceito de *criança* na temática I

DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC			
C O N C E I T O	Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais (2004)	Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da Criança de Seis Anos de idade (2007)	A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009)
C R I A N Ç A	<p>“A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2004, p.19).</p> <p>“[...] construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2004, p.19).</p>	<p>Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). [...] Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. (BRASIL, 2007, p.15) – [KRAMER]</p> <p>“[...] crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo” (BRASIL, 2007, p.62). – [CORSINO]</p>	<p>“[...] [crianças] sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação.” (BRASIL, 2009, p.20) – [BAPTISTA]</p> <p>“[...] reconhecer [...] as crianças como atores sociais de pleno direito implica considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e crenças em sistemas organizados”. (BRASIL, 2009, p.21) – [BAPTISTA]</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2004; 2007; 2009).

Durante a análise dos excertos elencados no Quadro 8, alguns termos que, entendemos relacionar-se ao **conceito de criança**, tiveram mais recorrência nos discursos dos três documentos, entre eles: *desejo de aprender; de simbolizar e compreender o mundo; brincar; interação; produtores de cultura; sujeitos sociais e históricos; ser de linguagens; sujeito*

ativo. Para nós, esses termos poderiam se relacionar as especificidades e características da criança de seis anos que compõe o primeiro ano do EF.

Como ponto de partida, buscamos reconhecer as perspectivas teóricas reveladas nos discursos com vistas a compreender a concepção de criança e infância, e conseqüentemente, o de linguagem/linguagens presente nos documentos analisados.

Sendo assim, no documento (BRASIL, 2004) há uma perspectiva embasada na Teoria Histórico-Cultural com aproximações de contribuições das ciências humanas. No documento (BRASIL, 2007) mesmo tendo sido um documento “encomendado” pelo MEC para vários autores – pesquisadores que apresentam vínculos a um campo teórico diferente, mas não divergente quanto aos estudos da criança e da infância –, podemos dizer que os textos selecionados tiveram como respaldo teórico a Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural. Já o documento (BRASIL, 2009), os capítulos selecionados tiveram o embasamento teórico pela Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural.

Considerando as diferentes linhas teóricas em um mesmo documento oficial, entendemos, utilizando-nos as palavras de Arroyo (2008, p.120), que isso se configura em um “diálogo com as ciências que interrogam o aprender humano e que estudam os tempos desse aprender especificamente da infância”, uma vez que esses diálogos teóricos se articulam em defesa da criança em aprender e desenvolver-se, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nos anos iniciais do EF.

Quanto ao **conceito de criança**, primeiramente, os três documentos destacam a questão de que a idade cronológica da criança não é definidor da maneira de ser criança no EF, pois ela já demonstra possibilidade de simbolizar e expressar suas ideias, opiniões e pensamentos de maneiras diversas para além de seu ingresso em uma instituição educativa. Com isso, enfatizam que a criança de seis anos que ingressa no EF tem seu modo próprio para se aprender e desenvolver.

Desse modo, podemos afirmar que é imprescindível compreender quem é essa criança, seus interesses e necessidades para experienciar essa etapa de ensino ao mesmo tempo em que vivencia sua infância. Para isso, é importante reconhecer essa criança como possuidora de direitos: à educação, à proteção e ao cuidado, considerando a não ruptura com o processo anterior vivido por ela, quer seja no ambiente doméstico ou na Educação Infantil.

Nessa direção, no documento (BRASIL, 2007), a autora Anelise Monteiro do Nascimento, no texto “*A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental*” convida a todos para refletir sobre a entrada da criança de seis anos no primeiro ano, pois é neste

momento que surge a possibilidade de ver de forma diferente as crianças que já estavam nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Depreende-se então, como afirma Sonia Kramer, no texto *A infância e sua singularidade*, que temos “criança, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental” o que implica compreender a “singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural” pela criança, também, nos anos iniciais do EF. Visto dessa forma, isso pode impactar nas oportunidades que são oferecidas a criança no processo de apropriação da cultura, nos anos iniciais do EF, ao experienciar práticas que incluam o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (BRASIL, 2007, p.19-20).

Paralelo a essa discussão, Patrícia Corsino, no texto *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, nos possibilita refletir sobre os momentos de interação social no primeiro ano em que a criança se constitui e constitui o outro. Momentos de processos interativos, em que as ações das crianças “são também forma de reelaboração e de recriação do mundo.” (BRASIL, 2007, p.62).

Partindo dos apontamentos apresentados e dos fragmentos retirados, podemos dizer que todos os documentos foram unânimes em evidenciar que a criança, sendo um sujeito histórico e social, se desenvolve na mediação com o outro e participa de forma ativa na produção da cultura por meio de sua forma peculiar e privilegiada de aprender: o brincar. Para isso, requer uma escola de anos iniciais como um espaço privilegiado de apropriação da cultura: onde a criança ao brincar se constitui na cultura e produz cultura.

Desse modo, o **conceito de criança** revelado nos documentos, traz o *desejo de aprender da criança* por meio da *brincadeira* – embora sendo característica da criança, não seja exclusiva dela – representando seu modo de *simbolizar e compreender o mundo*.

Essas discussões nos impulsionam a análise do **conceito de infância**. Para isso, segue o Quadro 9, com alguns fragmentos retirados dos documentos que mais se evidenciaram em nossa interpretação na análise documental. Reitera-se que ao lado da referência dos documentos oficiais (BRASIL, 2007; 2009) inserimos o nome do autor do capítulo.

Quadro 9 - Análise documental: o *conceito de infância* na temática I

DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC			
C O N C E I T O	Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais (2004)	Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da Criança de Seis Anos de idade (2007)	A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009)
I N F Â N C I A	“O ser humano constitui um tempo de vida que se encontra em permanente construção social. Assim, também e, mais ainda a criança. Ao longo dos tempos e em cada momento histórico, as concepções sobre infância vêm se modificando”. (BRASIL, 2004, p.19). “[...] considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público” (BRASIL, 2004, p.22).	“Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. [...] A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”. (BRASIL, 2007, p.15) – [KRAMER] “[...] pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade”. (BRASIL, 2007, p.30) – [MONTEIRO]	“reconhecemos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito.” (BRASIL, 2009, p.20) – [BAPTISTA]

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2004; 2007; 2009).

A partir dos excertos, no Quadro 9, os quais foram retirados dos três documentos oficiais, observamos alguns termos de mais recorrência que nos possibilitam pensar sobre a infância na escola dos anos iniciais: *tempo de vida, fase da vida, especificidades da faixa etária da criança, interação com o outro, categoria da história humana, construção social*. Cabe destacar que esses termos se aproximam dos já discutidos no **conceito de criança** e nos revelam elementos para compreender o **conceito de infância** presente nos documentos.

Em um primeiro momento, a afirmação de Mônica Correia Baptista, em seu texto *Criança menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*, no documento (BRASIL, 2009), destaca que “ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana.” (BRASIL, 2009, p.15).

Contudo, podemos dizer que, nesta contemporaneidade, a infância é uma fase da vida que, nem sempre, ser criança significa viver a infância, uma vez que nem todas as crianças

tem a oportunidade de experienciar uma infância plena, considerando as grandes desigualdades sociais presente no país.

No documento (BRASIL, 2007), a autora, Anelise Monteiro do Nascimento, chama a atenção da escola de anos iniciais para que possa reconhecer a infância na escola e na vida. A autora nos convida a pensar nos espaços e tempos que precisam ser criados para que as crianças possam trazer para dentro da escola de anos iniciais, suas inquietudes, suas características e especificidades que envolvem esse tempo de vida. Isso porque, a criança ao ingressar no EF, ao longo da história, sempre o que lhe coube foi adaptar-se ou encaixar-se ao proposto pela cultura escolar.

Compartilhando dessa preocupação, no documento (BRASIL, 2007, p.14), Sonia Kramer adverte que ao mesmo tempo em que possuímos “conhecimento teórico e complexo sobre a infância” temos “muita dificuldade de lidar com as populações infantis”, considerando os desafios das relações contemporâneas colocadas tanto para EI como para o EF.

A partir dos apontamentos e dos fragmentos analisados, evidenciamos que a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental trouxe uma maior discussão e preocupação acerca da infância na escola, quer seja pela legislação, sociedade, mídia, que seja pela própria escola. Preocupação essa que foi apresentada nos três documentos, a qual revela a necessidade de considerar as crianças, ingressantes no primeiro ano do EF, como cidadãos, atores sociais e membros efetivos da sociedade e, com isso, reconhecer sua infância dentro da escola.

Então, a partir do **conceito de infância** evidenciado nos três documentos, pudemos reconhecer a infância como construção social e categoria da história humana, a qual não pode ser isolada diante dos demais grupos sociais, pois é pela interação que se constitui enquanto ser humano. A partir desse entendimento, o **conceito infância**, revelado nos três documentos oficiais do MEC, articula-se com o **conceito de criança** discutido anteriormente.

Nessa perspectiva, **os conceitos de criança e infância** discutidos nos documentos, trazem a tona o desafio lançado à escola de anos iniciais pela autora Anelise Monteiro do Nascimento: o de “aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens” (BRASIL, 2007, p.30). Esse desafio nos instiga a compreender o **conceito de linguagens** que envolvem os três documentos oficiais. Para esse estudo, segue o Quadro 10, com alguns fragmentos retirados dos documentos, os quais mais se evidenciaram em nossa análise documental. Convém reiterar que ao lado da referência dos documentos oficiais (BRASIL, 2007; 2009) inserimos o nome do autor do capítulo.

Quadro 10 - Análise documental: *conceito de linguagens* na temática I

DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC			
C O N C E I T O	Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais (2004)	Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da Criança de Seis Anos de idade (2007)	A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009)
L I N G U A G E N S	<p>“Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do fazer-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação.” (BRASIL, 2004, p. 20)</p>	<p>“É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças.” (BRASIL, 2007, p.21) – [KRAMER]</p> <p>“[...] o desafio é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo.” (BRASIL, 2007, p.30) – [NASCIMENTO]</p> <p>“As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo” (BRASIL, 2007, p.31) – [NASCIMENTO]</p> <p>“A linguagem é constituinte do sujeito e, portanto, central no cotidiano escolar.” (BRASIL, 2007, p.62) – [CORSINO]</p> <p>“[...] planos de representação e consequente tomada de consciência [...], que as crianças representem o que viram, sentiram, fizeram e depois falem sobre as suas representações, expliquem como chegaram a uma determinada solução etc.” (BRASIL, 2007, p.64) – [CORSINO]</p>	<p>“A criança vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação com o outro e com os objetos.” (BRASIL, 2009, p.64) – [MONTEIRO & BAPTISTA]</p> <p>O uso de diferentes linguagens é o que lhe [criança] permitirá comunicar-se e compreender ideais, sentimentos e a organizar seu pensamento. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos [...]. (BRASIL, 2009, p. 64). [MONTEIRO & BAPTISTA]</p> <p>“Assim, as formas particulares de linguagem (a palavra, o gesto, a arte e o desenho, dentre outros) são instrumentos de apropriação da cultura pelas crianças, permitindo-lhes a decifração do mundo, e consequentemente, orientando suas ações e suas manifestações sobre o meio em que vivem.” (BRASIL, 2009, p. 64) - [MONTEIRO & BAPTISTA]</p> <p>“Nesta publicação, elegemos o desenho e a brincadeira como foco da proposta de ensino [...], sobretudo, pela importância que adquire para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à apreensão do sistema de escrita enquanto sistema simbólico.” (BRASIL, 2009, p. 65) - [MONTEIRO & BAPTISTA].</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2004; 2007; 2009).

No primeiro momento, a partir do quadro 10, elencamos os termos que mais evidenciaram nos fragmentos para se pensar sobre *os sentidos e significados atribuídos às linguagens* manifestadas pela criança no primeiro ano do EF de 9 anos, entre eles: *múltiplas linguagens; diferentes formas de expressão; diferentes linguagens; diferentes formas/planos de representação; diferentes formas de interação; diferentes formas de linguagem; formas particulares de linguagem*. A partir desses termos, o *conceito de linguagens* nesta análise documental foi sendo tecida.

O documento (BRASIL, 2004) evidencia a linguagem como modo propício da criança compreender e interagir com o outro e com o mundo. Essa relação de interação da criança com o outro e com diferentes objetos da natureza, é permeada por diferentes formas de expressão e comunicação. As quais, no referido documento, é discutida a partir das *múltiplas linguagens*: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical etc. Linguagens, que segundo o documento, é necessário que a criança seja desafiada a estar em contato e aprender a fazer uso delas por meio daquela que lhe é mais específica: o brincar.

Na sequência desse mesmo documento, ao mesmo tempo em que apresenta a relevância em considerar as múltiplas linguagens da criança, traz o aprendizado da linguagem escrita como fundamental e decisivo na vida escolar, sobretudo das crianças que tiveram pouco acesso à cultura letrada, pelo fato dessas crianças “viverem em uma sociedade cuja cultura dominante é a letrada.” (BRASIL, 2004, p.21).

Com relação ao ensino da linguagem escrita, os documentos (BRASIL, 2004; 2007; 2009), por um lado, nos permite compreender que as crianças, no primeiro ano no EF de 9 anos, ao experienciarem diferentes linguagens, tornam-se sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como atribuir-lhes significados. Por outro, dão uma maior ênfase ao trabalho com a linguagem escrita. Com isso, evidenciam o papel relevante da escola no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita à criança: o de possibilitar “o acesso aos diferentes usos da leitura e da escrita” por meio de um “trabalho sistêmico, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação.” (BRASIL, 2004, p. 21).

Cabe destacar que ao reconhecermos a ênfase dada ao ensino da linguagem escrita em detrimento das outras linguagens, não estamos querendo minimizar o objetivo de ensino previsto para essa etapa de escolarização. Pelo contrário, o que queremos é que ao possibilitar a criança apropriar-se do mundo que a rodeia por meio de suas diversas manifestações, a linguagem possa vista como constituinte do sujeito, como essencialmente social.

Um aspecto que merece destaque quanto ao ensino da linguagem escrita, reconhecido nos referidos documentos, é esse ensino estar vinculado ao processo de alfabetização na perspectiva de letramento. Detalharemos um pouco mais sobre essa proposição percebida.

Para Magda Soares⁵⁷ (PARANÁ, 2010) a alfabetização e letramento são processo com múltiplas facetas. Para ela o ensino da linguagem escrita deve desenvolver essas múltiplas facetas:

[...] **na área da alfabetização**, a aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita, que envolve a compreensão e apropriação das relações fonema-grafema e as técnicas e convenções para seu uso; **na área do letramento**, o desenvolvimento das diversas competências necessárias para participação adequada e eficiente nas diferentes práticas sociais de que a língua escrita faz parte integrante, entre outras: aprender a reconhecer, ler e compreender diferentes gêneros de textos, com diferentes objetivos, para diferentes interlocutores, em diferentes situações; da mesma forma, aprender a escrever diferentes gêneros de textos, com diferentes objetivos, para diferentes interlocutores, em diferentes situações; conhecer e saber utilizar fontes escritas de informação; desenvolver atitudes e comportamentos positivos em relação à leitura. (PARANÁ, 2010, p. 27, grifos nossos).

Depreende-se então que a aprendizagem inicial da linguagem escrita passa pelos dois processos, o de alfabetização e o de letramento na prática social, como percebido nos fragmentos da análise documental:

Não sendo um objeto de uso meramente escolar, as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos. (BRASIL, 2004, p.21).

[...] duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos. (BRASIL, 2007, p.81).

A maneira como as pessoas se apropriam da escrita no contexto social pode ser reconhecida em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se um instrumento fundamental para as suas interações e inserção no mundo. (BRASIL, 2009, p.30).

Partindo disso, conseguimos perceber que essa contextualização teórico-metodológica do processo de alfabetização na perspectiva de letramento e o trabalho com as diferentes formas de expressão da criança, apresentado nos documentos (BRASIL 2004; 2007; 2009), de certa forma, pode ter sido retomado com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos. Especificamente, na proposição do artigo 30 ao afirmar que os três anos iniciais do EF devem assegurar:

⁵⁷ SOARES, M. 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: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 21-27.

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Com isso, visualizamos uma articulação entre os textos legais (Resolução CNE/CEB nº 07/2010) com os textos mais pedagógicos – (BRASIL, 2007; 2009) –, uma vez que ambos evidenciam o diálogo com vários campos do conhecimento que contribuem na compreensão dos processos e os modos de aprender e de interagir das crianças nos anos iniciais do EF.

No documento (BRASIL, 2007) o *conceito de linguagens* foi discutido como: *múltiplas linguagens; diferentes formas de expressão; diferentes linguagens; diferentes planos de representação*. De forma geral, esses termos sintetizam que “as crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo.” (BRASIL, 2007, p.31)

Nessa perspectiva, as autoras Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart convidam cada profissional de educação para um debate sobre “*As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*”. Para as autoras, o texto parte do entendimento que para favorecer a aprendizagem é preciso dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões. Para isso, na escola de anos iniciais é imprescindível “tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro”, uma vez que o ser humano presente nessa escola “carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência”. Portanto, essa criança ou adolescente “precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano.” (BRASIL, 2007, p.10).

Como sequência dessa ideia, Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart afirmam que essas diferentes formas de expressão da criança, “são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivem”, encontradas mais frequentemente nos espaços da Educação Infantil. Na medida em que a criança avança nos anos escolares, reduzem-se “suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens”. Para as autoras, a criança, antes de ingressar no EF, tem a possibilidade “de utilizar outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo”. Em contrapartida, com sua entrada no primeiro ano, se vê “de repente cercada não apenas pelas amarras de uma única forma de se expressar, mas também pela unicidade e previsibilidade dos sentidos possíveis.” (BRASIL, 2007, p.52).

No documento (BRASIL, 2009), as linguagens foram discutidas como: *diferentes formas de interação; diferentes linguagens; diferentes formas de linguagem; formas particulares de linguagem*.

Para Sara Mourão Monteiro e Mônica Correia Baptista, “o desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras” são *formas de linguagem* que permitirão a criança “o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver”. Para as autoras ainda, *as formas particulares de linguagem*, como a palavra, o gesto, a arte e o desenho..., “são instrumentos de apropriação da cultura pelas crianças, permitindo-lhes a decifração do mundo, e conseqüentemente, orientando suas ações e suas manifestações sobre o meio em que vivem.” Portanto, segundo as autoras, “os sistemas simbólicos constituem e são, ao mesmo tempo, os meios pelos quais transmitimos e comunicamos, uns para os outros e para nós mesmos, as ideias e os sentidos compartilhados do mundo cultural no qual estamos inseridos.” (BRASIL, 2009, p. 64).

Quanto aos fragmentos do documento (BRASIL, 2009) reconhecemos que a *formas de linguagem*, como o desenho e brincadeira, tratadas pelas autoras Sara Mourão Monteiro e Mônica Correia Baptista, relaciona-se, quase que exclusivo, ao desenvolvimento de habilidades para o processo de apropriação da escrita enquanto sistema simbólico. Ou seja, o brincar, nesse sentido, assume a função de um recurso pedagógico utilizado para o ensino da linguagem escrita. Contudo, as autoras buscam destacar que as “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.” (BRASIL, 2009, p.65).

Nesse momento, a partir da análise dos três documentos oficiais, reconhecemos a linguagem como constituinte do ser humano e sendo central no cotidiano escolar. Portanto, segundo Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart (BRASIL, 2007, p.53) pode-se reduzir a possibilidade de a criança ir se constituindo “autora, crítica e criativa” se ela não tiver “acesso à pluralidade de linguagens” para poder “opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos”.

Portanto, os apontamentos discutidos nesta temática destaca a necessidade em compreender como as crianças vivenciam e experienciam suas diferentes linguagens nos anos iniciais ao mesmo tempo em que se apropriam da cultura. Desse modo, podemos afirmar que os **conceitos de criança, infância e linguagens** revelados nos discursos dos documentos oficiais do MEC, articulam-se entre si, quando nos evidencia, a partir dos fragmentos citados, as especificidades e características da criança de seis anos que compõe o primeiro ano do EF.

5.1.2 O trabalho pedagógico no primeiro ano do EF de 9 anos

Ao analisar nos documentos oficiais a temática II, “*trabalho pedagógico no primeiro ano do ensino fundamental*”, buscamos reconhecer os elementos que podem constituir a especificidade da organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF. Para isso, retiramos alguns fragmentos dos documentos oficiais, Quadro 11, considerando os conceitos definidos nesta análise documental. Cabe reiterar que ao lado da referência dos documentos (BRASIL, 2007; 2009), acrescentamos o nome do autor que escreveu o capítulo.

Quadro 11- Análise documental quanto a Temática II: *o trabalho pedagógico no primeiro ano do EF de 9 anos*

DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC			
C O N C E I T O S	Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais (2004)	Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da Criança de Seis Anos de idade (2007)	A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009)
C R I A N Ç A	Para recebê-las [criança] necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas em um ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2004, p.22).	<p>“[...] consideramos as crianças sujeitos do processo educativo e buscamos no cotidiano da sala de aula formas de conhecê-las, de aproximá-las de conhecimentos e de valorizar suas produções.” (BRASIL, 2007, p.57) – [PATRICIA CORSINO]</p> <p>[...] conhecer a criança implica observar suas ações-simbolizações, o que abre espaço para a valorização de falas, produções, conquistas e interesses infantis e faz da sala de aula um espaço de socialização de saberes e confronto de diferentes pontos de vista – das crianças, do professor, dos livros e de outras fontes – fazendo o trabalho se abrir ao novo, ao inédito, imprevisível e surpreendente. (BRASIL, 2007, p.62) – [PATRICIA CORSINO]</p> <p>“[...] a singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças”; e a compreensão de que a escola se constitui apenas de alunos e professores e alunos, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades.” (BRASIL, 2007, p.34) [ÂNGELA MEYER BORBA]</p>	“[...] 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 construção dessa prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação.” (BRASIL, 2009, p.7)

I N F A N C I A	<p>“Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade. Estabelecem laços sociais e afetivos e constroem seus conhecimentos na interação com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com adultos com os quais se relacionam”. (BRASIL, 2004, p.19).</p>	<p>A nós professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007, p.31) – [NASCIMENTO]</p> <p>“[...] a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira com possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007, p.10). [ÂNGELA MEYER BORBA]</p> <p>“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 da sociabilidade” às crianças (BRASIL, 2007, p.42). [ÂNGELA MEYER BORBA]</p>	<p>“[...] coerentes com a noção de infância como uma construção social, discutiremos como a criança se relaciona com essa “sociedade mediatizada pela escrita” e como, ao fazê-lo, ressignifica essa sociedade e esse objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que é por eles ressignificada.”(BRASIL, 2009, p.14) – [BAPTISTA]</p>
L I N G U A G E N S	<p>“Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive em uma sociedade letrada, possui forte desejo de aprender, somando ao especial significado que tem para ela frequentar uma escola” (BRASIL, 2004, p.19).</p>	<p>Na realidade tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaços para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura (BRASIL, 2007, p.35). [ÂNGELA MEYER BORBA]</p> <p>Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! (BRASIL, 2007, p.39). [ÂNGELA MEYER</p>	<p>“[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui em uma ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são sua inclusão na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2009, p.14). – [BAPTISTA]</p>

		<p>BORBA]</p> <p>A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados [...] (BRASIL, 2007, p.47). [ÂNGELA MEYER BORBA; CECÍLIA GOULART]</p> <p>[...] devemos propiciar às crianças práticas de leitura e escrita que provoquem à imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica. Tais práticas devem mobilizar o diálogo das crianças com a pluralidade de produções com diferentes autores e modos de expressão, e encorajá-las a brincar com as palavras, a buscar novos sentidos, novas combinações, novas emoções e, assim, se constituírem como autoras de suas palavras e modos de pensar, narrar o mundo. (BRASIL, 2007, p. 52) [ÂNGELA MEYER BORBA; CECÍLIA GOULART]</p>	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2004; 2007; 2009).

Tendo como ponto de partida, as ideias advindas da análise dos três documentos orientadores do MEC (BRASIL, 2004; 2007; 2009) –, sendo que algumas delas apresentam-se nos fragmentos no Quadro 11 –, reconhecemos que eles possibilitam uma análise quanto o trabalho pedagógico no primeiro ano do EF.

Neste momento, convém destacar que para análise da temática II, não iremos discorrer sobre cada conceito – *infância, criança e linguagens* – apresentado pelos fragmentos expostos no Quadro 11; e sim, a partir dos conceitos já definidos na temática I, buscaremos entendê-los com vistas a uma aproximação com o trabalho pedagógico no primeiro ano do EF.

Como ponto inicial dessa análise, de forma geral, os documentos destacam importantes reflexões para que a escola do EF, agora com nove anos de duração, juntamente com seus professores, ao reelaborar a proposta curricular atenda as características, potencialidades e necessidades específicas das crianças que compõem essa escolarização obrigatória, ao mesmo tempo em que elas se apropriam dos conteúdos escolares.

O documento (BRASIL, 2004) nos apresenta um cenário inicial de que a escola de anos iniciais está convidada há repensar o tempo e o espaço às crianças de seis anos que ingressam no EF de 9 anos. Dentre os desafios está o de desencadear uma reflexão sobre a “educação como um processo pleno de desenvolvimento do educando” que como um ser humano de múltiplas dimensões, aprende “em tempos e ritmos diferentes”. Logo, nessa nova organização de ensino é imprescindível reconhecer que o desenvolvimento das crianças é um processo contínuo e, portanto, o “conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente [...]” (BRASIL, 2004, p.13).

Partindo desse pressuposto, o ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório implica em “conhecimento e atenção” das “características etárias, sociais e psicológicas” das crianças. O que necessariamente, segundo o referido documento, passa por um repensar da ação docente e uma organização do trabalho pedagógico que se inicia pela reorganização da escola ao receber as crianças de seis anos. (BRASIL, 2004, p.18).

Esses apontamentos no referido documento nos provocam algumas inquietações: Onde estava a criança de seis anos antes da ampliação do EF para nove anos? Ela já não estava na escola, especificamente, na Educação Infantil ou na Classe de Alfabetização? Então, quanto se de fato é um novo ensino ou é uma proposta de novo mascarada por velhas práticas? Diante dessas nossas indagações, o documento (BRASIL, 2004, p.22), ao afirmar que “de sorte as crianças sintam inseridas e acolhidas” no ambiente escolar, nos revela uma possível resposta a elas, a de transferir, novamente, a responsabilidade às escolas e aos professores para com essa

organização do ensino fundamental. Sobretudo, à criança, de cinco e seis anos de idade, de se adaptar obrigatoriamente nessa (re)organização da escola de EF.

Desse modo, o referido documento ao destacar seu objetivo em “construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola” recomenda “alguns aspectos referentes [às] responsabilidades [...]” na implantação do EF de 9 anos. Define que os sistemas de ensino “induzam e estimulem as linhas de ação coletiva nas escolas, intencionalmente voltadas para a construção de um projeto pedagógico que reflita o desejo e o planejamento da comunidade escolar” nessa ampliação do EF. (BRASIL, 2004, p.22-23).

Considerando esses aspectos, podemos entender que a escola, ao elaborar sua proposta pedagógica, tenha como parâmetro o diagnóstico da escola estabelecido e construído com o envolvimento de todos os agentes sociais. Entretanto, afirmamos que essa mesma escola necessita que seu mantenedor – governo municipal, estadual e federal – assuma de forma efetiva, cada um, seu compromisso. Defendemos isto porque além de apenas transferir a responsabilidade do município – quanto à oferta da Educação Infantil e Anos Iniciais –, é necessário o compromisso social de todos os governos na implementação do EF com vistas ao ensino de qualidade desejado por todos.

Nessa direção, destacamos outro aspecto analisado, o fato de que uma nova organização de estrutura de funcionamento da escola e uma reelaboração de currículo além de acontecer pela expedição e aplicação de novas legislações implicam no comprometimento de todos (comunidade escolar e órgãos governamentais). Isso porque qualquer mudança não acontece de um dia para o outro, ela exige tempo, estudos e reflexões pedagógicas, tendo em vista as especificidades históricas, sociais e políticas educacionais.

Portanto, da análise do documento (BRASIL, 2004), um ponto importante foi reconhecer a necessidade de repensar um currículo que atenda ao conjunto dos nove anos, e não apenas ao primeiro ano com a inserção das crianças de seis anos. Revelando, assim, a preocupação em não transferir os conteúdos e atividades da antiga primeira série para esse primeiro ano do EF de 9 anos. Isso implica em compreender o processo de apropriação da leitura e da escrita às crianças de seis anos de idade que ingressam nessa etapa de ensino, bem como compreender como a criança se constitui e interage com o outro e com o mundo. Entretanto, evidenciamos que esses referidos apontamentos foram tratados como orientações gerais aos sistemas de ensino, para que esses, em consonância com as pretensões e suporte administrativos e pedagógicos advindos das políticas governamentais, pudessem implantar e implementar o Ensino Fundamental de nove anos nas suas respectivas escolas.

Dando sequência na análise, o documento (BRASIL, 2007) nos possibilitou refletir de forma teórico-metodológica acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças de seis anos de idade e a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF. Convém reiterar que para análise deste documento, elegemos os textos que mais se aproximavam da temática e de discussão desta pesquisa.

Desse modo, o texto “*O brincar como um modo de ser e estar no mundo*” de autoria de Ângela Meyer Borba, traz reflexões sobre alguns pontos importantes para compreender o significado do brincar na vida e na constituição da criança. A autora levanta a indagação de como as “práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana?” (BRASIL, 2007, p.34). Considerando essa questão, ela enfatiza importantes aspectos do brincar, do lúdico e da brincadeira para pensar um trabalho pedagógico nos anos iniciais como possibilidade de (re)pensar a formação cultural e a função humanizadora da escola às crianças.

Para a autora Ângela Meyer Borba, a criança se situa em um contexto histórico e social, em um ambiente que lhe oportuniza apropriar-se, construir e compartilhar da cultura entre os sujeitos que ali vivem. A autora destaca a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que a criança estabelece com o outro: adulto e criança. Com isso, revela a importância do papel do brincar na formação da criança e no processo de constituição do conhecimento. A autora explicita que o papel do brincar nas práticas como experiência da cultura possibilita “novas e diversas relações com os conhecimentos” uma vez que “a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças”. Desse modo, para a autora o “brincar é uma atividade humana significativa por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos”, e se constitui como “um direito a ser assegurado na vida do homem.” (BRASIL, 2007, p.41-42).

Nessa direção, Ângela Meyer Borba, em seu texto, afirma que a escola possa assumir o papel de garantir esse direito [o de brincar] às crianças, pois cada vez mais nesta contemporaneidade, a criança está perdendo espaços e tempos para a brincadeira, quer seja em espaços públicos ou até mesmo no próprio espaço doméstico. Por isso, para a autora, a escola, muitas vezes, acaba sendo o principal universo de construção da sociabilidade dessa criança. Para ela, o brincar como experiência da cultura necessita ser incorporada pelo trabalho pedagógico nos anos iniciais, com vistas a garantir tempos e espaços para que a criança crie e desenvolva suas brincadeiras; organize rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças; disponibilizem materiais e objetos para as

descobertas, ressignificações e transgressões; enfim, uma ação pedagógica em que as crianças dos anos iniciais brinquem. (BRASIL, 2007).

Como sequência da discussão, as autoras Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart no texto *“As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”* convidam cada profissional de educação a pensar em um trabalho pedagógico na escola de anos iniciais que se abra ao espaço da arte, da cultura e conhecimento, como expõem as autoras:

Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças com o lápis, a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons e ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com as imagens de filmes, fotografias e pinturas, esculturas...! Permitamos que o olhar, a escuta, o toque, o gesto, o cheiro, o movimento constituam formas sensíveis de se apropriar de conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos nos espaços escolares! Tornemos a escola mais colorida, encantada, viva, espaço de arte, cultura e conhecimento! (BRASIL, 2007, p.55).

Essa citação nos permite refletir acerca do trabalho pedagógico com as diferentes formas de expressão nos anos iniciais, pois segundo as autoras, “as diversas linguagens artístico-culturais constituem modos de conhecer e de explicar a realidade tão válida quanto os saberes organizados pelos diversos ramos da ciência,” precisamos então “rever nossas práticas educativas”. Esse apontamento da autora nos incita a pensar na escola, em seu trabalho cotidiano, com um currículo pré-definido e/ou com estruturas (recursos humanos e pedagógicos) deficitárias, que comumente, minimiza o acesso das crianças às diferentes formas de linguagens e, conseqüentemente, à apropriação “de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas.” (BRASIL, 2007, p.52).

Como uma forma de repensar o currículo pré-estabelecido na escola, Patrícia Corsino apresenta o texto *“As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”* com o propósito de refletir acerca das “áreas de conhecimento e a relação delas entre si em uma perspectiva de menor fragmentação dos saberes” na cultura escolar. (BRASIL, 2007, p.10).

O referido texto tem como ponto de partida “explorar, mesmo que de forma mínima”, cada uma das áreas que compõem o currículo, “na perspectiva de dialogar com o (a) professor(a) sobre as inúmeras possibilidades por elas apresentadas para o desenvolvimento curricular das crianças dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.” (BRASIL, 2007, p.10). Para isso, a autora discorre sobre como a criança pode significar seu processo de interação no mundo sociocultural e natural com os conhecimentos historicamente produzidos pelo homem.

Ao considerar a criança sujeito do processo educativo, Patrícia Corsino afirma que é “na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo seus conhecimentos”. Então, para a autora, desenvolver um trabalho pedagógico envolvendo as diversas áreas de conhecimento, a qual a criança seja o sujeito, “sem perder o compromisso com a sua inserção sociocultural”, pressupõe um “olhar sensível” para suas produções, ao mesmo tempo em que conhece seus interesses e preferências, suas formas e tempo de aprender, bem como “os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão inseridas.” (BRASIL, 2007, p.57-58).

Diante disso, Patrícia Corsino levanta algumas indagações para repensar a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano: “que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças?”; “Como ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de interação?”; “Que situações permitem e favorecem a manifestação das diferentes linguagens?” (BRASIL, 2007, p.59). Esses questionamentos são bastante provocativos, tendo em vista o trabalho com as crianças no primeiro ano do EF, quando essa inicia seu processo de sistematização de conceitos e formalização dos conteúdos.

Nessa direção, uma organização do trabalho pedagógico que se pautar nas reflexões levantadas, passa pela necessidade de considerar “as condições do espaço, organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, limpeza, segurança etc.” (BRASIL, 2007, p.67). Entretanto, segundo Patrícia Corsino essas condições:

[...] são fundamentais, mas são as interações que qualificam o espaço. Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes acolhedores, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas etc. estejam presentes (BRASIL, 2007, p.67).

A partir dessa citação, depreende-se a necessidade de pensar os espaços das diferentes áreas do currículo como espaços sociais, como espaços de interação entre crianças e adultos, como espaços de humanização das crianças. Desse modo, concordamos com Patrícia Corsino ao afirmar que o professor assume um “lugar estratégico” na ação docente, pois requer dele “planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar suas experiências e práticas socioculturais.” (BRASIL, 2007, p.58).

Nessa perspectiva, este segundo documento (BRASIL, 2007), nos impulsiona a pensar sobre uma proposta curricular que atenda às características, potencialidades e necessidades específicas das crianças que estão inseridas na escola de nove anos. Uma proposta curricular, em que o trabalho pedagógico, sobretudo no processo de alfabetização e letramento, possa assegurar “o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.” (BRASIL, 2007, p.8).

O terceiro documento (BRASIL, 2009) apresenta no texto introdutório uma preocupação com o trabalho pedagógico destinado às crianças de seis anos que ingressam no primeiro ano do EF. Esta publicação traz uma reflexão acerca de uma prática intencionalmente fundamentada teórica e metodologicamente para o desenvolvimento da linguagem escrita que permita “aos aprendizes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (BRASIL, 2009, p.7).

Neste documento, destacou-se o desafio para o trabalho pedagógico com a linguagem escrita àquelas crianças que não se apropriaram da referida linguagem, ou por estarem fora do ensino obrigatório ou pelo fracasso dessa apropriação na sua trajetória escolar. Para isso, ele evidencia que “é preciso mudar a história da escola”, uma vez que todos nós, “ainda estamos no caminho da construção de uma educação formal que respeite os direitos da criança” no acesso, permanência e sucesso em uma educação de qualidade. (BRASIL, 2009, p.122).

Diante disso, as organizadoras⁵⁸ do documento afirmam que ele “não é resposta para todas as questões”. A “preocupação central foi a de elaborar um instrumento que auxiliasse as professoras a perceberem a criança como um sujeito que sabe algo sobre o mundo da escrita e, sobretudo, alguém que deseja se apropriar desse objeto do conhecimento”. Para isso, elaboraram “um material que respaldasse teoricamente as opções metodológicas das professoras”. Portanto, “com essa publicação [esperam] ter contribuído para a ampliação de importantes conceitos e, sobretudo, ter proporcionado reflexões acerca do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança de seis anos de idade.” (BRASIL, 2009, p.122).

Esses apontamentos revelam uma intenção política em estabelecer o ensino da linguagem escrita às crianças de seis anos de idade no primeiro ano do EF, uma vez que a publicação tinha como objetivo central ser um documento orientador para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Nessa direção, podemos dizer que, a partir dos fragmentos dos quadros 10 e 11, retirados do documento (BRASIL, 2009), as diferentes linguagens da criança são tratadas de maneira simplificada ou assumindo a função

⁵⁸ Organizadoras do documento: Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista, Sara Mourão Monteiro.

de instrumento e recurso pedagógico para o ensino da escrita, uma vez que é dada uma maior ênfase a linguagem escrita em detrimento das outras linguagens no primeiro ano do EF.

Cabe ressaltar que não queremos com essa afirmação correr o risco de enfatizar que no primeiro ano do EF, a ação docente seja permeada, somente, pela incorporação das diferentes linguagens, ou que as linguagens sejam pretexto para ensinar o código escrito por meio de desenvolvimento de habilidades, ou ainda, até um entendimento que queremos minimizar o objetivo do Ensino Fundamental que é o da formação básica da criança, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, ao ter como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, conforme artigo 32 da LDB nº 9394/96. Pelo contrário, queremos com isso, afirmar a necessidade de fundamentação teórico-metodológica dos professores sobre a concepção de linguagem.

Essa proposição parte da análise realizada nos três documentos do MEC, em que o ensino da linguagem escrita não foi evidenciado como uma das diversas linguagens com as quais a criança mantém relação, como representação simbólica, antes mesmo dela ingressar na escola obrigatória. Bem como, o não destaque de que se a linguagem escrita for ensinada de forma desvinculada dos usos reais e da interação social da criança, corre-se o risco de não se torná-la linguagem, mas somente uma codificação e decodificação.

Contudo, temos a plena convicção de que o documento (BRASIL, 2009) ao centrar-se no ensino da linguagem escrita, buscou cumprir com o objetivo de sua produção, e de forma geral, que precisamos aprender a lidar com ela no ensino. Para isso, a linguagem escrita precisa ser “compreendida como uma ferramenta que deve interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo e não como um conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares.” (BRASIL, 2009, p.122).

Diante disso, depreende-se a importância de um trabalho pedagógico no primeiro ano do EF, em que as diferentes “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.” (BRASIL, 2009, p. 65). Para que a partir disso, o professor possa “fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente” suas práticas de ensino da linguagem escrita às crianças no primeiro ano do EF. (BRASIL, 2009, p.8).

Podemos então considerar que, a partir da análise dos documentos oficiais (BRASIL, 2004, 2007, 2009), reconhecemos alguns elementos que constituem a especificidade da organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF, como: criança, a infância, a escola, o ensino, o desenvolvimento e a aprendizagem, recursos didáticos e pedagógicos, tempo e espaço, ambiente escolar, brincadeiras e jogos, etc. Entretanto, para respaldar

efetivamente a organização do trabalho pedagógico, precisa pautar-se nas especificidades e objetivos dos anos iniciais que são destinados à alfabetização, ao letramento, ao desenvolvimento do raciocínio lógico e à compreensão do ambiente natural e social, no espaço e no tempo, em que se fundamenta a sociedade.

6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS TESES E DISSERTAÇÕES: A INFÂNCIA, A CRIANÇA E AS LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

6.1 O UNIVERSO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Este capítulo tem como objetivo detalhar e analisar os trabalhos selecionados para o *corpus de análise* desta pesquisa constituído de três (3) teses e sete (7) dissertações.

No primeiro momento será apresentado o detalhamento de cada um dos trabalhos, e, na próxima etapa será identificada a forma como os conceitos **infância, criança e linguagens**, que permearam a construção do problema desta pesquisa delinearão a organização das categorias e subcategorias para análise das teses e dissertações.

As pesquisas que constituíram o corpus de análise, no momento da leitura na íntegra, foram sendo submetida a um protocolo de análise que, inicialmente, delimitou os procedimentos para o objetivo de análise, e na sequência, a identificação das informações sobre os trabalhos e, sobretudo, os aspectos relevantes para a constituição dos desdobramentos das categorias em subcategorias de análise.

Para esse procedimento, optou-se pela metodologia de análise de conteúdo amparada em Bardin (2011), uma vez que “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.” (BARDIN, 2011, p.20). Isso implica compreender “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 2011, p.52). Então, para orientar a análise de conteúdo utilizamos três unidades de análise para explorar, analisar e interpretá-los.

[...] (a) *A unidade de registro* – é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. [...] (b) *A unidade de contexto* – A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem [...]. (c) Regras de enumeração [...] o modo de contagem. (BARDIN, 2011, p.134-138, negritos do autor).

Uma das primeiras etapas da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) aconteceu por meio da “pré-análise” (Apêndice A) que possibilitou a organização do material coletado e uma aproximação ao tema estabelecido. Os dez (10) trabalhos selecionados para análise, como parte da amostra desta pesquisa, foram identificados pela letra inicial (**D**) para

as dissertações e (T) para as teses. Todos foram enumerados conforme o ano de publicação e organizados em ordem alfabética, considerando o nome do autor do trabalho. Distribuíram-se assim as dissertações: **D1** (AMARAL, 2008), **D2** (VALIENGO, 2008), **D3** (MOYA, 2009), **D4** (BONFIM, 2010), **D5** (MAREGA, 2010), **D6** (VARGAS, 2010) e **D7** (OLIVEIRA, 2011). E as teses: **T1** (COSTA, 2009), **T2** (MORO, 2009) e **T3** (SILVA, 2011).

Exposto isso, apresenta-se o Quadro 12 com o detalhamento dos objetivos da pesquisa dos trabalhos selecionados para o corpus de análise desta pesquisa.

Quadro 12 - Detalhamento dos objetivos de pesquisa do corpus de análise

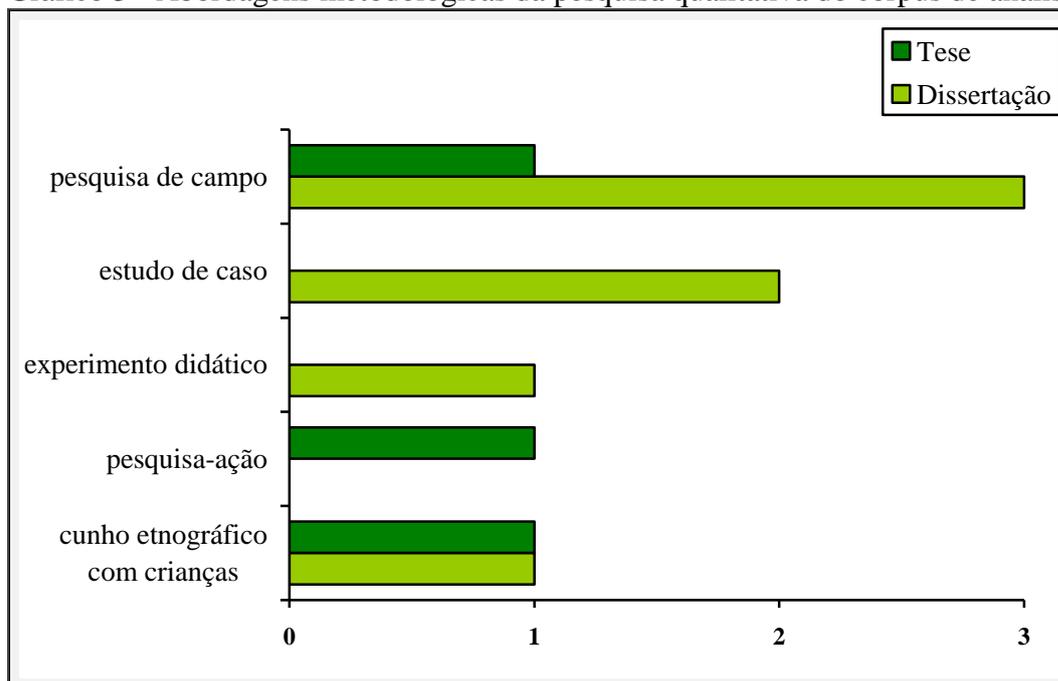
TRABALHO	OBJETIVOS DE PESQUISA
D1	Compreender o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos, bem como as interações entre criança/criança e criança/adulto no primeiro ano do ensino fundamental e, ainda, identificar o que é ser criança e viver a infância na escola de ensino fundamental.
D2	Analisar a articulação dos aprendizes possíveis na Educação Infantil e a criação de novas necessidades de conhecimento no Ensino Fundamental, especialmente no que se relaciona à educação das crianças do primeiro ano desse nível de escolaridade formal.
D3	Investigar como vem ocorrendo a transição da atividade lúdica e a escolarização, bem como identificar elementos teóricos que permitam compreender e organizar uma prática pedagógica para os alunos do primeiro ano que contribua para o desenvolvimento infantil nessa faixa etária.
D4	Investigar qual o espaço e tempo concedidos à corporeidade e à ludicidade na prática pedagógica de três professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais do interior mineiro.
D5	Investigar de que forma o ensino para criança de seis anos pode ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo.
D6	Investigar as concepções construídas frente às infâncias e às práticas lúdicas, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional de três professoras perante a ampliação do Ensino Fundamental.
D7	Compreender a relação entre as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e os aspectos presentes e ausentes nas ações de formação continuada que a equipe da Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP tem desenvolvido.
T1	Compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da Rede Municipal de ensino de Goiás.
T2	Conhecer e analisar como os professores do 1º ano, do Ensino Fundamental de 9 anos, de escolas públicas municipais, avaliam a implantação e implementação da política pública nacional da ampliação do Ensino Fundamental.
T3	Investigar a prática pedagógica de uma professora, que atua com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, discriminando, nas ações realizadas no exercício de sua docência, o planejamento em uma perspectiva teórica emergente.

Fonte: Organizado pela autora desta pesquisa

O Quadro 12 nos aponta que os dez (10) trabalhos selecionados relacionam-se com a implantação e implementação do EF 9 anos, sobretudo com o primeiro ano de escolarização.

Quanto à metodologia, os pesquisadores dos trabalhos utilizaram-se da pesquisa qualitativa, porém com diferentes abordagens metodológicas, como se apresenta no Gráfico 3.

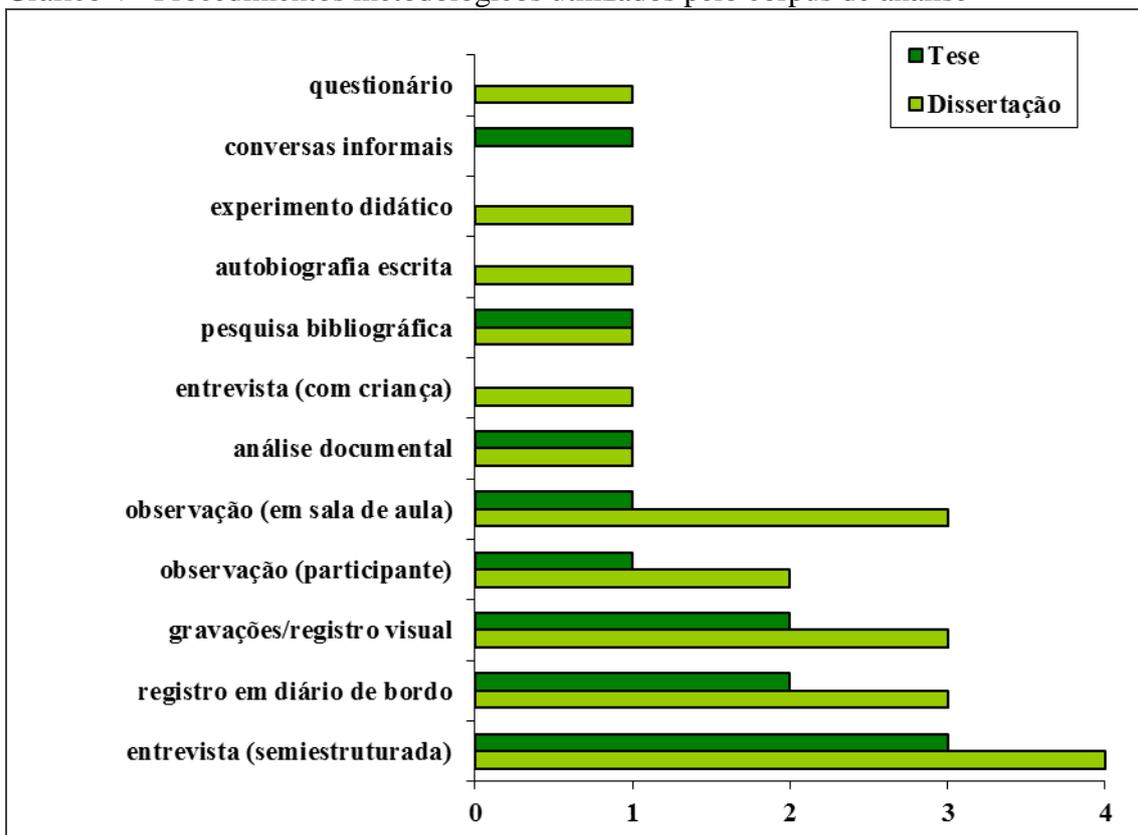
Gráfico 3 - Abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa do corpus de análise.



Fonte: organizado pela pesquisadora.

O gráfico 3 apresenta as abordagens metodológicas utilizadas nos trabalhos, como: o T1 e D1 com pesquisa de cunho etnográfico com crianças; a T3, pesquisa-ação; D6 e D7, estudo de caso; D5, experimento didático; D2, D3, D4 e T2, pesquisa de campo. Desse modo, para realizar a investigação, cada pesquisador utilizou-se de diferentes técnicas para recolha ou geração de dados, apresentados no Gráfico 4, a partir dos procedimentos operacionais utilizados em cada trabalho que compõem o *corpus de análise*.

Gráfico 4 - Procedimentos metodológicos utilizados pelo corpus de análise



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

No gráfico 4 sintetizou-se as diferentes técnicas para recolha ou geração de dados que foram utilizados pelo *corpus de análise* como: observação na sala de aula do primeiro ano; observação participante; entrevistas com professores, com gestores municipais, com funcionários da escola e com crianças; aplicação de questionário; registro da observação em diário de bordo; diálogos com crianças; pesquisa bibliográfica (teses e dissertações); e, por fim, pesquisa documental sobre o EF de 9 anos.

Os procedimentos operacionais metodológicos utilizados pelos pesquisadores – entrevistas semiestruturadas, questionário, entrevistas e conversas informais – tiveram como participantes da pesquisa as crianças, professores, funcionários e gestores. Isso nos revela que os pesquisadores tiveram como preocupação o diálogo com e entre os agentes da implementação desta nova organização de ensino nas escolas brasileiras.

Diante da diversidade de técnicas para recolha de dados, cada pesquisador, tendo em vista seu caminho metodológico, optou por uma técnica de análise dos dados que permitisse assegurar a fidedignidade e validade do levantamento dos dados. Desse modo, as técnicas de análise para interpretar os dados investigados foram: leitura e análise das observações registradas em diário de bordo e registro visual (D1); análise das entrevistas semiestruturadas

e anotações das observações, ambos organizados em categorias orientadoras da análise dos dados (D2); análise documental e das entrevistas (D3); construção de categorias de análise a partir das observações e transcrições das falas (D4; T1); análise do experimento didático por etapas temáticas (D5); registros das narrativas autobiográficas, por meio de dimensões de análises (D6); análise de conteúdo pela triangulação (D7); análise das entrevistas com professores participantes através de núcleo de significação (T2); análise de conteúdo a partir da observação participante, entrevistas e registro do diário (T3).

Neste momento apresentamos uma breve síntese de cada trabalho como possibilidade de “exploração do material” do universo selecionado – *corpus de análise* – desta pesquisa.

D1 – Amaral (2008) buscou compreender o que é ser criança e viver a infância na escola, ouvindo as crianças de idade entre cinco e seis anos, que frequentavam uma turma do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, em uma escola de educação integral no município de Curitiba. Durante a pesquisa, Amaral abordou as mudanças ocorridas na organização do trabalho pedagógico no interior da escola. Analisou as estratégias que as crianças constroem, entre elas e com os adultos, para apropriação dos processos educativos na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, percebendo que as crianças criam estratégias com o objetivo de ora atender, ora subverter as regras impostas pela organização do ambiente escolar. O estudo também revelou que a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental reitera a necessidade de assegurar suas especificidades, pois se constitui em um privilegiado momento de reflexão que possibilite as boas práticas da educação infantil no ensino fundamental, por meio de um trabalho desenvolvido a partir da ótica das crianças. Práticas em que o direito à infância e o direito à brincadeira sejam garantidas, não só para crianças de seis anos, mas também para as de sete, oito, nove e dez anos que estão na escola e não deixaram de ser criança. (AMARAL, 2008).

D2 – Valiengo (2008) teve como objetivo estudar as brincadeiras de faz-de-conta e as atividades produtivas como base orientadoras à aquisição da leitura e da escrita na infância, articulando-as com as aprendizagens possíveis na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tendo em vista a reflexão de que a antecipação da escolaridade garante ou não o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança de maneira ampla e harmônica, a pesquisadora pôde perceber que a prática educativa ainda não se constitui como motivadora de um amplo desenvolvimento das crianças, uma vez que a rotina educativa desconsidera o valor de atividades essenciais, como a brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a dança, a pintura, a modelagem nas aprendizagens infantis. A pesquisa revelou que a escola organizada para o Ensino Fundamental não se estrutura de maneira adequada em relação aos

espaços, materiais e tempos para atividades próprias à educação e ao desenvolvimento das crianças. Ela conclui afirmando que somente por meio de um fazer pedagógico intencional e conscientemente planejado (por meio da brincadeira de faz-de-conta e das atividades produtivas) é que a leitura e a escrita serão pensadas e garantidas na atividade infantil pelo seu valor e sua importância para o desenvolvimento cultural das crianças. (VALIENGO, 2008).

D3 – Moya (2009) investigou como vem ocorrendo a transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos de estudos. Para isso, buscou na Teoria Histórico-Cultural conhecer os elementos teóricos que permitiam compreender e organizar uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento da criança na faixa etária que inicia o Ensino Fundamental, de modo a apontar caminhos para a atuação docente que superem o conflito entre o ensino sistematizado de conteúdos escolares e a realização de atividades lúdicas. Para a pesquisadora, os objetivos de maior possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos não são atingidos pela sua simples inclusão no ensino obrigatório, mas pela qualidade do trabalho que de fato ocorrer em sala de aula, no qual nem sempre está presente a preocupação de destinar tempo e espaço para a atividade lúdica em interligação com os conteúdos formais, porque ainda não está suficientemente claro o impacto determinante que essa atividade exerce no desenvolvimento psicológico da criança. Ela conclui afirmando que essa compreensão, em muitas situações de ensino, tem assumido um caráter livre, espontâneo e desvinculado da sistematização dos conhecimentos, desvelando uma necessidade de maior preparação teórico-metodológica dos professores que assumem o primeiro ano do Ensino Fundamental. (MOYA, 2009).

D4 – Bonfim (2010) investigou qual o espaço concedido à corporeidade e à ludicidade na prática pedagógica no primeiro ano, tendo em vista a inclusão da criança de seis anos no EF de 9 anos. Ela analisou os documentos oficiais do Ministério da Educação destacando que mesmo abordando a ludicidade e a dimensão artístico-cultural no Ensino Fundamental, não esclarece a forma de efetivá-las na prática pedagógica dos professores. Para a pesquisadora, atividades lúdicas são definidas como “atividades ludoexpressivas”, referindo-se àquela em que a criança utiliza o corpo, as emoções e os pensamentos para criar e se expressar a partir de uma linguagem sensível e acessível ao mundo infantil pela vivência lúdica. Nas entrevistas realizadas com três professores do primeiro ano, a pesquisadora pôde perceber a dicotomia presente entre o brincar e o aprender, as divisões dos tempos escolares, as disciplinas escolares e a fragmentação dos horários para cada disciplina já nesse primeiro ano do EF de 9 anos. (BONFIM, 2010).

D5 – Marega (2010) teve como ponto de partida a preocupação de que o ingresso da criança no ensino obrigatório a colocaria precocemente em situações formais de ensino, retirando dela o direito, o tempo e o espaço de brincar. Tal premissa remeteu a ideia dicotômica entre o brincar e o estudar como se fossem duas atividades antagônicas. Ela então investigou de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado, levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Para isso, realizou um experimento didático (analisar na prática um modo de organizar o ensino considerando a atividade lúdica e a atividade de estudo como duas atividades que se interpenetram) com alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Maringá/PR. Feito isso, revelou-se que apesar de a atividade lúdica e a atividade de estudo não apresentarem as mesmas propriedades, ambas têm uma característica comum: o conteúdo; pois há conteúdos no brincar e no estudar. As duas atividades, lúdica e de estudo, não podem ser encaradas de forma estanque e sequencial. Isso quer dizer que a atividade lúdica não deve ser esvaziada de conteúdo porque não é caracterizada como uma atividade de estudo; já a atividade de estudo, normatizada com conteúdos escolares previamente definidos em um currículo escolar, não deve ser entendida como “não lúdica.” (MAREGA, 2010).

D6 – Vargas (2010), por meio da história de vida de três professoras – autobiografias –, apresentou como as concepções de infância e as atividades lúdicas advindas das histórias de vida se refletem nas práticas. A pesquisa se configurou em momentos de aproximação com as concepções sobre as infâncias e o brincar, apontando hipóteses para a construção de práticas que respeitem as infâncias e valorizem os aspectos lúdicos dentro das salas de aula do primeiro ano do EF de 9 anos. Os dados apresentados pelas alfabetizadoras revelam as dificuldades que muitos professores possuem, hoje, em inserir atividades lúdicas em suas aulas visto que não tiveram muito contato com estas durante a sua escolarização, e por vezes nem em sua formação como professores. Por outro lado, a pesquisa revela que a implantação do EF de 9 anos abre espaços para a discussão das infâncias e das atividades lúdicas entre os professores, em busca de práticas consistentes para as novas perspectivas apontadas para o trabalho didático e pedagógico com as crianças de seis anos de idade. (VARGAS, 2010).

D7 – Oliveira (2011) investigou se as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Marília-SP são as mesmas apontadas pela literatura científica, até o momento, ou se apresentam características singulares. Ela apresentou as dificuldades e tendências detectadas entre os professores participantes do estudo. Verificou ainda se essas dificuldades e tendências do trabalho desenvolvido pelos professores são consideradas pela equipe da

Secretaria Municipal da Educação ao proporem ações formativas. A partir disso, se há relação entre as ações de formação continuada e a manutenção ou superação das dificuldades e tendências pedagógicas demonstradas pelos professores, tendo em vista suas necessidades formativas para docência no primeiro ano do EF de 9 anos. A pesquisa evidenciou que o lúdico, ao mesmo tempo em que é concebido equivocadamente como estratégia/método de ensino, é também compreendido como pausa/descanso no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos ou ainda como instrumento de sedução/muleta para o estudo. Os dados ainda revelaram a concepção de uma formação continuada por parte dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de nível informativo e prescritivo. Além disso, revelaram também que embora pareça que todos os professores trabalham em prol do desenvolvimento da leitura e escrita, há ainda índices diversos que demonstram que esse objetivo não é alcançado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando que algo nessa cultura escolar precisa ser alterado, com urgência. (OLIVEIRA, 2011).

T1 – Costa (2009) investigou o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da Rede Municipal de Goiânia. A pesquisa buscou analisar a fala da criança para compreender o lugar atribuído a ela pela escola e por ela reivindicado. Com isso, foi possível compreender as concepções de infância e educação e suas implicações no cotidiano escolar, tendo em vista as representações objetivadas pela criança de seis anos a respeito de si mesma, ao iniciar o Ensino Fundamental. Costa observou, durante a pesquisa, que as atividades lúdicas, realizadas em sala de aula geralmente consistiam em atividades didáticas que adquiriam sentido lúdico. Ainda, que havia atividades de leitura e escrita que conseguiam despertar o interesse e envolvimento da criança de modo que se tornavam lúdicas. Nas salas de aula, as situações de jogos eram raras, acontecia nas aulas de Educação Física e no recreio. Entretanto, na sala de aula, mesmo sem a autorização da professora, as crianças brincavam. Costa então percebeu que a criança de seis anos inserida no Ensino Fundamental tem buscado seu espaço, às vezes por meio da fala, do choro, da agressividade, da indisciplina, para ser ouvida. Entretanto, essas informações revelam que o trabalho e as interações desenvolvidas na escola muitas vezes são contraditórios. (COSTA, 2009).

T2 – Moro (2009) teve como propósitos conhecer e analisar de que modo os professores do 1º ano avaliam a implantação e implementação da política nacional de ampliação do Ensino Fundamental; os conhecimentos e compreensão que elas têm sobre o programa de ampliação do Ensino Fundamental proposto pelo MEC; as opiniões acerca dos critérios para o ingresso das crianças e da organização do trabalho pedagógico para aquele ano inicial do ensino, caracterizando as dificuldades e as soluções encontradas. O estudo

permitiu verificar que as professoras entrevistadas não conheciam o processo de implantação e nem os documentos pedagógicos norteadores da política nacional, revelando que o trabalho pedagógico foi sendo estruturado em função da centralidade na alfabetização, acentuando uma preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e linguagens infantis, incluindo-se a brincadeira de faz-de-conta no primeiro ano. As pesquisadoras revelaram a grande pressão relativa às expectativas de avanço das crianças no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, o que direta ou indiretamente suprime as situações de trabalho com as culturas e linguagens infantis. Outro aspecto pontuado pela pesquisadora foi de que nos contextos escolares de sua pesquisa não existiam encaminhamentos coletivos na própria instituição para que as professoras refletissem e discutissem suas práticas, problematizando-as e buscando meios comuns para efetivar as modificações necessárias e desejadas como espaço de desenvolvimento profissional. Isso pressupõe a necessidade de ressignificar a escola pelo redimensionamento da função de coordenação, ou de pedagogo, para que esse profissional realmente atue como articulador e líder desse processo. (MORO, 2009).

T3 – Silva (2011) investigou a prática pedagógica de uma professora do 1º ano, no município de Lajeado/RS, privilegiando, nas ações realizadas no exercício de sua docência, o planejamento em uma perspectiva teórica emergente. Buscou aproximação com alguns pressupostos da metodologia da pesquisa-ação com o propósito de interagir com a professora no intuito de conhecer e registrar o que foi observado ao longo da investigação. A pesquisa revelou uma possibilidade de se romper com as práticas de planejamento que não dão sentido aos professores e aos alunos, permitindo aos professores outra constituição de docência, indissociada do planejamento e significativa a ele. Esse trabalho destacou a importância da qualificação do profissional que fundamenta a prática de planejamento e, conseqüentemente, a prática pedagógica. A investigação enfatizou que a mudança para o Ensino Fundamental de nove anos impôs novos desafios, inclusive pedagógicos, exigindo dos professores e das instituições a construção de novas práticas pedagógicas que tenham como sujeito a criança e levem em conta as diferentes dimensões de sua formação. O planejamento emergente possibilitou à professora um espaço onde as crianças pudessem expressar seus saberes, bem como construí-los em conjunto com a turma em um ambiente que propicia a participação e a expressão das diferentes linguagens, por meio do trabalho fundamentado no princípio da expressão das diferentes linguagens como possibilidade de acompanhar a evolução das crianças dentro de cada uma das linguagens. (SILVA, 2011).

A partir dessa exposição descritiva da síntese dos trabalhos, o Quadro 13 demonstra o referencial teórico utilizado pelos pesquisadores que compõem o universo dos trabalhos

selecionados. Cabe salientar que os autores principais que serão identificados no quadro referem-se aos autores que mais se evidenciaram no campo de estudo de cada pesquisador.

Quadro 13 - Referencial teórico do corpus de análise desta pesquisa

PESQUISADORA	REFERENCIAL TEÓRICO	PRINCIPAIS AUTORES
D1 (AMARAL, 2008)	Sociologia da Infância Psicologia Social	Sarmiento (2005); Corsaro (2005); Casas (1998); Rosemberg (1985); Kramer (2003); Rocha (2004); Prado (1998) Oliveira (2001); Coutinho (2002); Agostinho (2003); Barbosa (2004); Paula (2007)
D2 (VALIENGO, 2008)	Enfoque histórico-cultural Materialismo dialético	Mukhina (1995); Elkonin (1998); Luria (2001); Leontiev (2001); Vigotski (2001); Melo (2004,2005); Ribeiro (2004); Lima (2005)
D3 (MOYA, 2009)	Teoria Histórico-Cultural	Leontiev (1988); Elkonin (1986; 1998); Davidov (1986,1988); Vygotsky (2000, 2007)
D4 (BONFIM, 2010)	Perspectiva sociocultural e histórica	Luckesi (2000, 2002, 2009); Negrine (1995); Fortuna (2001) e Pereira (2005; 2006); Vygotsky (2007,2009); Wallon (2007); Galvão (1995); Brasileiro (2008); Alves (2008)
D5 (MAREGA, 2010)	Abordagem da Teoria Histórico-Cultural; Teoria da Atividade; Periodização do desenvolvimento psíquico infantil.	Vigotski; Leontiev; Elkonin
D6 (VARGAS, 2010)	Pesquisadores que discutem a infância; as práticas lúdicas; a formação de professores.	Priores (2007, 1995); Corazza (2000, 2002); Ariés (2006); Fretias (2006); Nascimento (2007) Charteau (1987); Negrine (2000); Santos (2000); Fortuna (2004); Kishimoto (2006, 2008) Nóvoa (1992,1995); Pereira (2000); Tardif (2000, 2002); Imbernón (2005); Sacristán (2006)
D7 (OLIVEIRA, 2011)	Pesquisadores que discutem a formação de professores; organização do trabalho pedagógico.	Nóvoa (1991); Demailly (1992); Santos (1998); Mendes Sobrinho (2006) e Candau (2008)
T1 (COSTA, 2009)	Abordagem sócio-histórica; Materialismo histórico dialético Infância na perspectiva Histórico Social	Bakhtin (1992 a/b); Luria (1991, 2006); Leontiev (2004, 2006); Vygotsky (1979, 1988, 1989, 1991, 2001 a/b, 2006); Barbosa (2003, 1999, 1997); Duarte (2000); Oliveira Z. (2002); Kuhlmann Jr (2004); Priore (2004); Gondra (2004); Manacorda (2002); Marcílio (1998)
T2 (MORO, 2009)	Psicologia Sócio-histórica ou Histórico-cultural Sociologia da Pequena Infância e da Educação Infantil Enfoque histórico-cultural	Vigotski (1995); Zaporózhets (1987); Elkonin (1987); Liublinskaia (1979) e Mukhina (1996) Mollobouvier (2005); Sarmiento (2005, 2007); Corsaro (2005); Prout (2004); Plaisance (2004); Sirota (2001); Montandon (2001); Facci (2004); Bissoli (2005); Lima (2005); Pasqualini (2006); Mello (2007); Bodrova (2008)
T3 (SILVA, 2011)	Planejamento no Enfoque Emergente	Rinaldi (1995, 1999, 2002, 2009); Rabitti (1999); Gandini e Goldhaber (1999, 2002); Mazzoli (2005); Malaguzzi (1995, 1999); Fortunati (2009); Barbosa (2002, 2006, 2008); Horn (2001, 2004, 2008); Filho (1998, 2001, 2006, 2007); Ostetto (1992, 2001, 2002, 2004, 2008); Zabalza (1998); Shön (1992); Nóvoa (1992); Tardif (2005)

Fonte: organizado pela pesquisadora

O Quadro 13 nos revela que dos dez (10) trabalhos do *corpus de análise*, cinco (5) deles faz referência à teoria histórico-cultural como perspectiva adotada para subsidiar a fundamentação teórica das pesquisas; dois (2) centralizam-se nos estudos da sociologia da infância; um (1) na perspectiva sociocultural e histórica; um (1) pautado na psicologia social; um (1) com ênfase em planejamento no enfoque emergente. Dos trabalhos elencados, dois (2) deles (D6 e D7) não evidenciamos explicitamente no texto o referencial teórico adotado, entretanto, reconhecemos as linhas teóricas dos autores que embasaram as pesquisas.

Após leitura dos trabalhos e realização do seu detalhamento, alguns elementos colaboram para nossas discussões sobre o primeiro ano do EF de 9 Anos, entre eles: o dilema dos professores sobre a organização do trabalho pedagógico nesse primeiro ano com crianças de cinco, seis e sete anos; a necessidade de formação teórico-metodológica aos professores que assumem o primeiro ano, tendo em vista a criança e a infância presentes na sala de aula; a urgência em assegurar as especificidades da criança – as expressões de suas linguagens –, pois ela cria estratégias com o objetivo de ora atender e de ora subverter as “regras” estabelecidas na organização escolar; os documentos oficiais norteadores que destacam as dimensões do trabalho pedagógico com o lúdico, a leitura e a escrita no primeiro ano.

Os trabalhos que compõem o *corpus de análise*, ao manter uma aproximação com a discussão acerca do EF de 9 anos, considerando os aspectos acima levantados, possibilitaram a realização de um agrupamento com temas que emergiram no momento da leitura, os quais podem ser organizados da seguinte maneira:

- a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF de 9 anos (D2, D3, D4, D5, D7, T3);
- a infância e a criança presente nos Anos Iniciais do EF de 9 anos (D1, D2, D3, D4, D5, D6, T1, T2, T3);
- a formação de professores para o primeiro ano do EF de 9 anos (D6, D7, T2);
- as atividades lúdicas, ludicidade, brincadeiras, múltiplas formas de expressão das crianças e múltiplas linguagens (D1, D2, D3, D4, D5, D6, T1, T2, T3).

Para o agrupamento desses temas foram considerados os elementos/aspectos que apareciam no texto, sua frequência e ocorrência. Com isso, deu-se início a codificação, que, para Bardin (2011, p.133), segundo Holsti, “é o processo em que os dados brutos são transformados” de forma organizada e “agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo”. A partir disso, ocorreu a necessidade

de organização das categorias de análise, as quais, segundo Bardin (2001, p.147), “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Neste momento, cabe ressaltar que durante o caminho da problemática aos objetivos desta pesquisa, definiu-se compreender como os conceitos **infância, criança e linguagens** aparecem nas normas (documentos orientadores) e na produção acadêmica (teses e dissertações) que discutem o ensino fundamental de nove anos. Diante disso, para a organização das categorias de análise, consideramos os referidos conceitos definidos para esta pesquisa. Após definido isso, as subcategorias foram sendo delineadas a partir das categorias de análise articulando-se ao agrupamento de temas, elencados acima, que apareciam com mais ocorrência e se destacavam nos trabalhos selecionados (Apêndice b).

As categorias de análise e seus desdobramentos apresentaram-se da seguinte forma:

1. **Estudos sobre o conceito de infância** e suas subcategorias: infância como categoria social e categoria da história humana; infância na escola de anos iniciais; infância e prática pedagógica no primeiro ano;
2. **Estudos sobre o conceito de criança** e suas subcategorias: criança sujeito histórico, social e cultural; criança na escola dos anos iniciais; criança e prática pedagógica no primeiro ano;
3. **Estudos sobre o conceito de linguagens** e suas subcategorias: o sentido e o significado atribuídos às linguagens manifestadas pela criança; as linguagens manifestadas pela criança no primeiro ano; linguagens e prática pedagógica no primeiro ano.

Na sequência desta seção, adentramos no tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos trabalhos selecionados.

6.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Tendo como ponto de partida o objetivo central desta pesquisa: investigar *o modo e lugar atribuídos às linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental nas dissertações e teses realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (2006-2011)*, esta análise de conteúdo pretende tratar os resultados brutos de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. (BARDIN, 2011). Desse modo, na sequência, apresentamos o tratamento dos dados por categoria de análise, buscando

estabelecer uma confrontação sistemática dos trabalhos por meio de síntese, inferências e interpretações, com os estudos teóricos realizados nesta pesquisa.

6.2.1 As categorias de análise com suas subcategorias

6.2.1.1 Estudos sobre o conceito de infância

A palavra infância nos remete a pensar em um tempo, um espaço e um modo de vida, em especial, da criança. Entretanto, neste mundo contemporâneo, em alguns discursos acerca da infância, raramente se refere às crianças inseridas no processo de escolarização no Ensino Fundamental, e sim àquela criança na Educação Infantil. Talvez, por ser nessa etapa de ensino que a infância é vista e vivida como um tempo de ser criança e um tempo em que as crianças, com suas formas peculiares, heterogeneidade e especificidades, têm para pensar e agir sobre/no mundo nesta contemporaneidade.

Diante disso, buscamos considerar a infância que constitui a Escola de Anos Iniciais, sem deixar de lado a sua função primordial com o ensino dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que o sorriso, o olhar, a imaginação, a alegria, a brincadeira, o movimento das crianças tornam-se balizadores desta infância.

A categoria de análise **estudos sobre o conceito de infância** foi dividida em três subcategorias de análise – a) infância como categoria social e categoria da história humana; b) infância na escola de anos iniciais; c) infância e prática pedagógica no primeiro ano –, com o propósito de perceber nos trabalhos, como os estudos sobre a infância permeiam as discussões sobre a entrada da criança de cinco e seis anos no primeiro ano do EF, tendo em vista que ela não deixa de ser criança e viver a sua infância ao entrar na Escola de Anos Iniciais.

a) A infância como categoria social e como categoria da história humana

Considerando os dez trabalhos selecionados para análise, sete deles – D1, D2, D3, D5, D6, T1 e T2 – discutem sobre a infância, constituindo um dos capítulos ou como conceito teórico que permeia todo o trabalho. Essas pesquisas compreendem a infância, por diferentes linhas teóricas, mas não divergem em reconhecer que a infância possuem especificidades, como é demonstrado nos fragmentos dos trabalhos:

[...] infância significa a categoria social do tipo geracional. [...] a infância é uma construção social, que possui diferenças diacrônicas [...] e diferenças sincrônicas,

[...] e essas variáveis sofrem constantes modificações, assim podemos dizer que existem muitas “infâncias”. (D1, p.21-23).

A infância [...] torna-se momento histórico único da vida e, portanto, não se trata de uma época universal para todas as crianças; [...] poderíamos indicar, no mínimo, os doze anos iniciais [...]. (D2, p. 109).

[...] a concepção de infância é constituída historicamente e depende da diversidade cultural da humanidade, pois é social e histórica. (D3, p.66).

A infância [...] é discutida por um viés histórico, filosófico, pedagógico, legal etc., mas não é questionada sobre a sua sequencialidade, nem sobre o que marca o desenvolvimento dos sujeitos nesse período. (D5, p37).

A infância é um período que, teoricamente, todos os indivíduos vivenciam antes de tornarem-se adultos. [...] Nesta pesquisa não irá ser abordada uma “infância”, mas sim “infâncias” vivenciadas em culturas, contextos e épocas históricas diferentes. (D6, p.50).

[...] é necessário continuar a luta em favor de uma infância que seja reconhecida, valorizada e realmente protegida em seus direitos fundamentais. (T1, p.207).

A infância é um lugar contraditório, heterogêneo, complexo, transitório. (T2, p.270).

Nos trabalhos D4 e T3, o conceito de infância não foi apresentado em um capítulo específico. Entretanto as discussões teóricas empreendidas pelas pesquisadoras, a partir de cada matriz teórica que embasava cada trabalho, contribuíram e reafirmaram o entendimento do conceito de infância em cada pesquisa, como destacam os fragmentos:

Infância momento singular da vida da criança. (D4, p.138).

[...] a infância está relacionada a dois fatores inseparáveis: o histórico e o social. O processo histórico mostra-nos as diferentes concepções de infância em cada cultura; e o processo social, a visão da sociedade em relação à infância em cada época e em cada cultura. (T3, p.72).

No trabalho D6 a autora buscou entender os conceitos e concepções por meio de uma relação entre teoria e prática enraizada em um cenário histórico de narrativas de professoras ao serem entrevistadas. Para os trabalhos D5 e D7 o conceito de infância é apresentado a partir dos conceitos expressos nos documentos oficiais do MEC, buscando, de certa forma, dialogar com os diversos temas elencados nas orientações oficiais com vistas a serem objetos de reflexão na formação de professores e na reorganização do trabalho pedagógico.

Diante dos excertos destacados, depreende-se a importância de se ter uma concepção de infância que respalde efetivamente a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF. Uma concepção de infância que ao ser permeado por uma construção social e histórica, é o tempo em que a criança será introduzida na riqueza da cultura humana.

Contudo, Sarmiento (2004, p.11) nos destaca que embora tenha “havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio”, ou seja, como um conjunto de representações sociais, com dispositivos de socialização e controle. Desse modo, segundo Sarmiento (2005) a construção moderna da infância aconteceu devido a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças. A partir dessa separação, foram criadas creches e escolas públicas, como primeiras instituições da modernidade orientadas diretamente para esse grupo geracional, configurando assim a institucionalização da infância e da escola pública. Com essa institucionalização da infância surge “sérias implicações no estatuto social da infância e nas diversas e plurais condições actuais de vida das crianças.” (SARMENTO, 2004, p.15).

Nessa direção, os dados nesta subcategoria, apontam o conceito de *infância como uma categoria social e da história humana* constituindo a Escola de Anos Iniciais, pois como evidenciou o trabalho (T2, p.114) a infância não é “apenas uma categoria de análise, mas um segmento social vivo que se encontra em permanente interação nos processos sociais de que faz parte”. O que requer reconhecê-la e compreendê-la nos diferentes contextos que vivencia.

b) A infância na escola dos anos iniciais

A partir da análise da primeira subcategoria, os trabalhos nos forneceram pistas sobre a necessidade de compreender a vivência e a experiência da infância que é disponibilizada a criança que compõe o primeiro ano no EF. Isso se evidencia nesses fragmentos:

Considerando que os alunos estão chegando com menos idade ao Ensino Fundamental, no qual as exigências são maiores, é necessário analisar com atenção as especificidades da infância, antes de simplesmente conformar as crianças à cultura escolar (T2, p.123).

[...] infância, portanto, se alimenta num tempo histórico: é expressão do seu tempo, mas também é resposta do que se vivencia (D5, p.38).

Esta subcategoria, então, pode se constituir em um momento privilegiado de reflexão sobre o “ofício de criança” e o “ofício de aluno” que passam a ter uma complexa existência na escola de anos iniciais, uma vez que as crianças estão chegando com menos idade no primeiro ano do EF. Com isso, revela-se a possibilidade para defesa da infância e a criança para além da educação infantil, mesmo com as tensas articulações presente na cultura escolar do EF.

Nessa perspectiva, os trabalhos D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, T1, T2, T3 trazem à tona importantes elementos que ressignificam esse processo de discussão, tendo em vista a

inclusão das crianças de cinco e seis anos no 1º Ano do EF de 9 anos. Desse modo, o trabalho T1 nos evidencia como elemento o *tempo e espaço* (da infância na sociedade capitalista):

O aproveitamento produtivo do tempo é uma compreensão própria do sistema capitalista (GENTILI e FRIGOTTO, 2001; KUENZER, 2002; MASCARENHAS, 2005) que nega o direito ao tempo livre para o trabalhador, que nega à infância o tempo de brincar e se divertir; que lhe retirou de um espaço que historicamente tem como objetivo propiciar vivências às crianças, atividades apropriadas às suas necessidades, como seria o objetivo esperado na Educação Infantil, para lhe colocar no Ensino Fundamental, com o objetivo de acelerar o tempo para que a criança aprenda com mais rapidez o domínio da leitura e escrita. (T1, p.192).

A partir desse fragmento, acreditamos que uma consequência desse aproveitamento produtivo do tempo instituído pelo sistema capitalista se aproxima das discussões acerca da “perda da infância”, nestes tempos modernos, alertado por Sarmento & Pinto (1997). Para eles quanto mais falamos sobre criança e infância, menos tempo elas estão tendo para ser criança e viver a sua infância, sobretudo na escola dos anos iniciais. Esse paradoxo nos remete a existência da complexa transição da EI para o EF.

Dessa forma, uma possibilidade para pensarmos em como minimizar essa histórica e conflitante transição, passa pela implementação de propostas pedagógica que compreendem os espaços e tempos da infância na escola de anos iniciais. Espaços e tempos concebidos em uma perspectiva como propõe Pinto (2007, p.108-110), ou seja, **espaço** “no sentido de [...] que, ao invés de *confinar* a infância no interior da escola, proporcione as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança”. E, **tempo** em “um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares”. Um espaço e tempo de e para a aprendizagem das crianças.

Para a efetivação da referida perspectiva, podemos dizer que a escola está convidada a implementar um projeto educativo que articule o estatuto reservado à criança envolvendo todos os profissionais que atuam nessa escola de anos iniciais.

Nessa direção, os trabalhos D6 e T2, demonstram que a escola, como espaço institucionalizado da apropriação do conhecimento desde a pequena infância, precisa entender que ao universalizar as crianças como “alunos”, torna a infância uma etapa da vida que a criança deve se preparar para a vida adulta.

[...] não basta ‘treinar’ a vida adulta precocemente para aprender a viver na sociedade, é preciso experimentar e vivenciar uma infância antes de qualquer coisa, para adquirir boas condições psicológicas e emocionais. (D6 p. 64)

[...] o lugar da “infância na escola”, [...], traz as marcas das contradições que marcam o lugar das crianças, não só na escola, mas na sociedade em geral, [...]

sociedade e escola, parecem contagiadas [...] de “obsessão pelo êxito escolar”, que ultrapassa limites razoáveis e passa a exigir cada vez mais precocemente que a criança deixe de ser criança. (T2, p.223)

Esses apontamentos evidenciados nos fragmentos nos dá pista para concordar com Moro (2009, p.115) no trabalho T2, quando diz que a “grande escola”⁵⁹ com organizações de tempo e espaço diferentes daqueles que a criança vivenciava na educação infantil, apresenta um currículo e práticas que ainda, historicamente, tem gerado exclusões⁶⁰ de muitos. Quando falamos em grupos excluídos pela escola, compreendem-se aqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na escola na idade certa, os que se evadiram da escola, e aqueles que não conseguiram concluir sua vida escolar na idade certa, sendo excluídos pelo processo de reprovação escolar. Ao lado disso, a escola, inserida nesta contemporaneidade, está tendo uma grande dificuldade em assegurar com qualidade dois direitos essenciais à criança no primeiro ano do EF: a brincadeira e o estudo.

Tendo em vista isso, algumas indagações nos foram suscitadas, as quais contribuem para repensar os referidos direitos a criança nos anos iniciais, entre eles: refletir sobre qual seria o papel da infância na sociedade atual; o valor que se atribuiu às crianças em seus diferentes contextos sociais; o que se tem privilegiado na ação docente às crianças de cinco e seis anos de idade; se as vozes das crianças estão sendo ouvidas, ou melhor, como estão sendo consideradas e atendidas na prática pedagógica. Esses questionamentos implicam pensar que com a inserção da criança mais cedo no primeiro ano exige um ressignificar da *infância na escola dos anos iniciais*.

Um ressignificar que passa por compreender a criança como um ser humano de pouca idade que está vivendo e experienciando seu tempo e seu momento: a infância. É pensando nesse entendimento de infância na escola de anos iniciais que compartilhamos das indagações de Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p.69):

Seria a infância um momento de preparação, para aquele(a)s que ainda não cresceram e, por isso, são considerados frágeis e sem capacidade em relação a outras pessoas? Ou momento de vivências de sujeitos de direitos, capazes de aprendizagens e de produção de uma cultura típica em uma época específica da vida? A sociedade

⁵⁹ Moro (2009, p.115) utilizou o termo em relação à divisão etária dos sistemas educacionais da maioria dos países. Portanto, o termo “grande escola” foi utilizado por Plaisance (2004) ao se referir à escola obrigatória na França.

⁶⁰ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad/IBGE (2012), o número de analfabetos de 15 anos ou mais de idade no Brasil passou de 12,9 para 13,2 milhões de pessoas entre 2011 e 2012. Uma taxa de analfabetismo de 8,6% passa para 8,7%. Disponível em <http://www1.fazenda.gov.br/spe/publicacoes/conjuntura/informativo_economico/2013/2013_09/emprego_renda/IE%202013%2009%2027%20-%20PNAD%202012.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

adulta leva em consideração essa produção das crianças, isto é, a cultura elaborada por elas?

As respostas a essas perguntas implicam em refletir sobre como esse momento privilegiado da apropriação da cultura pela criança é compreendido pela e na escola de anos iniciais. Partindo dessa ideia, elencamos os fragmentos dos trabalhos D2 e D4 que também revelam as preocupações em compreender como esse ser humano de pouca idade vivencia sua infância no seu processo de escolarização.

[...] uma infância que pode ser vista como um momento privilegiado à apropriação da cultura acumulada ao longo do desenvolvimento da espécie humana (D2, p.31).

[...] vivenciar a infância nas suas múltiplas dimensões – corporal, cognitiva, afetiva e motora –, estimulando a capacidade de perceber e significar o mundo que a rodeia ao ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação com o mundo a partir do corpo brincante (D4, p.68).

A partir desses fragmentos, encontramos elementos que demonstram que ao respeitar as especificidades e singularidades das crianças dos anos iniciais, por meio de suas diferentes manifestações discursivas e expressivas, possibilitamos o desenvolvimento de suas potencialidades. Nessa direção, concordamos com as ideias de Souza (2007, p.131) de que:

[...] a criança é sujeito de sua atividade, capaz e competente na relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidade e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

A partir do excerto de Souza (2007), evidencia a concepção de infância e criança pela Teoria Histórico-Cultural, articulada a uma prática pedagógica que considera a aprendizagem como um processo essencial na apropriação da cultura que impulsiona o desenvolvimento humano. Isso pressupõe práticas na Escola de Anos Iniciais que oportunizem espaços onde as crianças possam se manifestar e vivenciar diferentes experiências culturais, pois, conforme pressupostos vigotskiano, quanto mais oportunidades são dadas às crianças na sua infância para apropriar-se da cultura, maior será o seu desenvolvimento psíquico.

Partindo desse cuidado em compreender o lugar atribuído à infância e à criança de cinco e seis anos que ingressa na escola de anos iniciais, o trabalho D7 realizou entrevistas com professores do 1º ano. Estas entrevistas tiveram como ponto de partida as concepções de ensino e de aprendizagem da infância dos professores com o que concebem ser o aspecto

lúdico do trabalho pedagógico que desenvolvem. Entre as constatações, a pesquisadora do trabalho D7 revelou que o discurso de uma grande parte de professores – ainda presente no cenário educacional – sobre a formação continuada envolvendo a importância da ludicidade e o respeito à infância não foi adequado e suficiente para alterar concepções e fundamentar práticas no primeiro ano. A referida pesquisa evidenciou a dificuldade de uma grande parte dos professores em articular atividade de brincadeira e atividade de estudo na organização do trabalho pedagógico para o 1º ano do EF.

Quanto ao aspecto de a criança viver diferentes formas de infância, apresentado pelo trabalho D1, a pesquisadora revela que existem infâncias presentes no contexto da educação coletiva. Para ela, pautada nos fundamentos teóricos da Sociologia da Infância, esse entendimento de infâncias parte de uma variável da análise social articulada com outras variáveis, como de gênero, etnia, religião, classe social, localização geográfica e cultura, as quais interferem na maneira de representar a infância.

Tendo em vista os pressupostos empreendidos até aqui, vale ressaltar que diante dos dados interpretados nesta subcategoria, entendemos que, independente da ampla e aprimorada discussão sobre a infância, quer seja pelos campos psicológico ou sociológico, da qual se observamos na leitura dos trabalhos selecionados, se instala e instaura uma maior atenção para e com o modo e o lugar atribuído ou não às crianças na escola de anos iniciais.

Nessa perspectiva, os dados interpretados nesta segunda subcategoria *infância na escola de anos iniciais*, apropriando-nos das palavras da pesquisadora do trabalho D1 (AMARAL, 2008, p.115), têm “a intenção de contribuir para o esclarecimento dos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico” quanto à necessidade de momentos de estudos e discussões no interior de cada instituição. Estudos e debates sobre a concepção de infância como possibilidade de ressignificar as propostas pedagógicas, sobretudo na elaboração de um plano de trabalho docente/planejamento que respeite a singularidade da infância presente nos anos iniciais com vistas ao desenvolvimento da criança de cinco e seis, sete, oito, nove e dez anos de idade.

Depreende-se então que compreender e/ou alterar concepções implica em fundamentar teoricamente as práticas, uma vez que as concepções orientam a ação docente. A partir disso, adentramos na interpretação da terceira subcategoria com vistas a compreender como os autores das dissertações e teses reconhecem as práticas pedagógicas no primeiro ano do EF.

c) **Infância e prática pedagógica no primeiro ano**

Como ponto de partida, entendemos que em cada momento histórico, revela-se um entendimento de homem, educação e sociedade, e conseqüentemente, uma concepção de criança e infância. Sendo assim, foi com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ao inserir a criança mais cedo no primeiro ano, que um novo momento histórico e pedagógico se delineia nas escolas brasileiras.

Assim, ao ter como pano de fundo essa nova organização de ensino, o trabalho D3 traz importantes elementos para se pensar em como essa “nova” e “velha” escola irá se organizar de forma pedagógica e administrativa para esse referido momento histórico e pedagógico.

Na ampliação do Ensino Fundamental [...] fazem-se necessárias novas diretrizes curriculares; é preciso reorganizar de forma criteriosa toda a estrutura desse ensino, incluindo o planejamento da oferta de vagas, número de salas, número de professores, profissionais de apoio e sua formação, adequação do espaço físico e, em especial, uma proposta pedagógica que assegure a formação de leitores e escritores sem que isso retire da criança seu tempo lúdico, a atividade peculiar da infância. (D3, p.50).

Ao lado disso, discursos de professores e gestores, apresentados nos trabalhos selecionados, destacavam, dentre as preocupações apresentadas pelo trabalho D3, outro ponto nefrálgico: o ingresso da criança de cinco e seis anos de idade no Ensino Fundamental e não mais na última etapa da Educação Infantil. Foi a partir dessa preocupação última que as pesquisas D3 e T2 afirmam a necessidade de refletir sobre as possibilidades de ressignificar as práticas nos anos iniciais do EF e, particularmente, no primeiro ano.

Nesse novo ano, é necessário oferecer um ensino que seja propulsor do desenvolvimento intelectual e emocional da criança como condição fundamental para que ela avance para os anos seguintes e conclua com êxito as demais etapas do processo educacional. Para organizar o ensino com essa qualidade são necessários conhecimentos a respeito das características etárias, sociais e psicológicas desses novos alunos. (D3, p13-14).

[...] aos professores que trabalham ou irão trabalhar com as crianças no 1º ano do ensino de 9 anos é essencial refletir sobre como essa “velha” escola pode acolhê-las e organizar um processo educativo legítimo às suas necessidades. (T2, p.114-115).

Então, ressignificar a prática pedagógica no primeiro ano do EF, considerando as crianças de cinco e seis anos de idade que compõem o 1º ano do EF, passa pela compreensão de que em cada momento do desenvolvimento da criança uma atividade principal e singular é vivenciada por ela; e ainda que essa atividade seja mediada na e pela experiência humana.

Nessa perspectiva, pensar em práticas que respeitem as peculiaridades e individualidades dessas crianças, passa por uma ação pedagógica que as compreendam em sua totalidade, e lhe possibilite viver sua infância de forma plena e significativa. Entretanto, alguns dos trabalhos analisados (D1, D2 e T1) demonstram que ainda prevalece na escola de anos iniciais práticas determinadas pela ação dos adultos, como revela os fragmentos:

As expressões “trago escondido”; “aproveita que a “pro” não está olhando”; “fala escondido”, também são constantes nos diálogos entre as crianças. Essas estratégias retratam a forma que as crianças encontraram para satisfazer suas vontades e desejos, sem contrariar abertamente a ordem pré-estabelecida. (D1, p.84)

A professora procura envolver todas as crianças em alguma brincadeira, [...], de maneira autoritária, ela [a professora] determina em quais lugares podem brincar e explicita as regras para a saída das crianças da sala. (D2, p.134).

As crianças burlam inúmeras situações a ordem vigente para atender às suas necessidades de brincar. (T1, p.182).

A partir dos fragmentos destacados, não estamos querendo afirmar que o professor deixará de ser o adulto responsável pela organização sistemática e intencional das práticas. Não queremos minimizar o papel fundamental e primordial do professor no ensino, pelo contrário, desejamos que, enquanto escola, possamos aprender com os jeitos e modos de ser criança que vive sua infância ao mesmo tempo em que ela se apropria da cultura.

Considerando os aspectos levantados nesses fragmentos, podem-se inferir implicações pedagógicas para ação docente, quando reconhecermos a emergência de um processo educativo que desmistifique o cotidiano escolar tão enraizado ainda pelo protagonismo do adulto. Como uma proposição para isso, concordamos com Silva Filho (2004) ao apresentar uma proposta de práticas, organizada e pensada para provocar experiências, planejadas intencionalmente e orientadas para o desenvolvimento das capacidades humanas na criança.

A minha tendência é acreditar mais em propostas nas quais as crianças possam viver com diferentes visões de mundo, experimentar diferentes formas de expressão e de linguagens, possam ensaiar diferentes interpretações do mundo, reconhecer e valorizar, igualmente, diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais. Que possam fazer isso sem que tenhamos que lhes “dar uma aula” sobre o assunto. Que possam lidar com estas questões na maneira de ser da própria criança, que possam exercer a sua iniciativa, a sua curiosidade, o seu desejo, em atividades nas quais os adultos podem e devem dar a sua contribuição, sem, contudo tentar “cristalizar” as respostas. (SILVA FILHO, 2004, p.120).

Em contrapartida, a pesquisa T2 traz elementos que demonstram que mesmo o professor reconhecendo essa necessidade para sua ação docente, os professores “expressam angústia e frustração em sua ação de educar” diante da dificuldade em relacionar a “cultura

escolarizante” imposta pela sociedade com “o trabalho com as culturas da infância”. Logo, minimizam-se práticas que poderiam ser permeadas “pela multiplicidade de representações simbólicas, importantes para as crianças”. (T2, p.257).

Outro aspecto que apareceu como um importante elemento para refletirmos sobre a ressignificação de práticas que considerem a infância nos Anos Iniciais refere-se à formação continuada dos professores que atuam no primeiro ano do EF. Desse modo, os trabalhos D6 e D7 apresentaram uma possibilidade de formação aos professores que possa realizada no interior de cada escola. Essa formação se daria através de estudos e reflexão “da própria prática pedagógica concreta dos professores, considerando seus saberes e processos de trabalho” com vistas a pensar “novos instrumentos teórico-metodológicos para produzir um ensino coerente às necessidades de aprendizagem dos alunos atuais.” (D7, p.51- 88).

Entendemos que para essa proposição ser efetivada, é preciso que as escolas tenham ponto de partida nessa formação, os fundamentos teóricos necessários para que o professor possa refletir sobre sua prática com vistas a ter instrumentos para ressignificá-la.

Nessa direção, o trabalho D4, destaca a necessidade de um olhar mais cuidadoso (fundamentos teóricos) às crianças que ingressam no primeiro ano, o seu desenvolvimento infantil, com vistas a reconhecer as condições que possibilitem assegurar as diversas formas expressivas que delineiam a constituição infantil na relação social que a circunda.

[...] professor, sensível à linguagem corpórea e expressiva na sala de aula, atenderá as necessidades específicas da infância e contribuirá também para o desenvolvimento [...] dessa criança, [...] para uma educação que forneça bases para que ela inicie e vivencie as primeiras experiências escolares com inteireza. (D4, p.51).

Depreende-se, então, a importância de uma formação com uma consistência teórica para que os professores possam compreender e reconhecer a infância presente nos anos iniciais, pois considerando os estudos da Teoria Histórico-Cultural concordamos que é na infância que as mudanças psíquicas têm lugar no desenvolvimento da criança.

A infância é o tempo em que a criança deve ser introduzida na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta pela infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e contra sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres

que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade (LEONTIEV, 1978, p.61 apud MELLO, 2007, p.90, negritos do autor).

Diante das análises das teses e dissertações empreendidas nas três subcategorias, convém destacar que mesmo os trabalhos sendo permeados por diversos encaminhamentos teórico-metodológicos, esses consolidam **os estudos sobre o conceito de infância** como categoria social e como categoria da história humana que constitui a Escola de Anos Iniciais. Esse entendimento passa pela ressignificação da ação docente nos anos iniciais. Revelam o importante papel do professor que medeia e participa ativamente na constituição da subjetividade das crianças nos anos iniciais por meio de práticas que possibilitem a construção e formação de sujeitos estéticos, críticos e éticos⁶². Sujeitos que ao mesmo tempo em que se humaniza, vivem sua infância e se apropria da cultura elaborada.

6.2.1.2 Estudos sobre o conceito de criança

Cabe destacar que para a análise dessa categoria, nos referimos a criança com a idade entre a cinco e seis anos que compõem o primeiro ano do EF de 9 anos. Dessa forma, buscamos manter uma reciprocidade teórica com a categoria estudos sobre o conceito de infância, uma vez que toda mudança na prática pedagógica na Escola de Anos Iniciais passa, primeiramente, pela definição de uma concepção de infância e de criança.

A categoria **estudos sobre o conceito de criança** ao ser organizado em três subcategorias de análise – *a) criança sujeito histórico, social e cultural; b) criança na escola dos anos iniciais; c) criança e prática pedagógica no primeiro ano* – tem o propósito de perceber a concepção de criança na Escola de Anos Iniciais nos trabalhos selecionados.

a) **Criança - sujeito histórico, social e cultural**

Nos trabalhos D1, D2, D3, T1 e T3, a partir das posições teóricas de seus pesquisadores, evidenciadas nos excertos abaixo, destacaram-se elementos sobre o entendimento de criança como um sujeito ativo; um ator social; sujeito de direitos; um ser histórico e cultural; um sujeito coparticipe do seu processo de apropriação cultural.

⁶¹ LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

⁶² Princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas na escola, explicitado no artigo 6º da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

[...] criança como um sujeito social e histórico que produz cultura e é nela produzido. (D1, p.13).

[...] atores sociais que participam ativamente do processo cultural, sendo capazes de observar, analisar, expressar, interpretar, decidir. (D1, p.40).

[...] a criança como sujeito histórico, social, é capaz de pensar e agir, com direitos próprios. (D2, p. 37).

[...] criança ativa, participativa, co-constutora de conhecimentos, capaz de aprender e se desenvolver mediante as condições materiais e imateriais de vida. (D2, p.44).

[...] a criança como indivíduo social, criador de sua própria cultura. (D3, p.68).

[...] ser histórico-cultural possui características cognitivas e psico-afetivas singulares. (T1, p.19). A criança é um ser que age, pensa, sente e se expressa de várias formas. (T1, p.162).

[...] A criança é protagonista ativa de seu processo de crescimento. [...] A criança possui cem linguagens. (T3, p.24).

Esses fragmentos nos apontam que independente das posições teóricas das autoras das pesquisas, – Sociologia da Infância ou Teoria Histórico-Cultural – reconhecem a criança em toda sua dimensão de ser humano. Ainda, podemos dizer que esses dados nos revelam como nos alerta Rocha (2002), a necessidade de compreender os processos de constituição da criança como ser humano em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais, independente dessa criança estar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Nessa direção, os trabalhos D5, D6 e T2 nos apresentam algumas evidências dessa necessidade de compreender a especificidade e singularidade da criança nos anos iniciais:

[...] a criança de seis anos possui características próprias desse período da vida. Se cada idade possui sua particularidade, recorremos ao estudo dessas qualidades específicas por meio da psicologia do desenvolvimento para verificarmos a possibilidade de inferir desse conhecimento, elemento para se pensar em um ensino que contribua para esse processo de desenvolvimento. (D5, p.16)

[...] é muito importante aos profissionais que trabalham com a infância, pois como questionam: “como organizaremos políticas para a educação da infância se como professoras não conhecemos nossas representações sobre o que era ser criança em tempos passados, e o que é ser criança na contemporaneidade?”. (D6, p.61).

[...] conhecer as especificidades das crianças entre 5 e 7 anos de idade, hoje matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, é admiti-las como indivíduos únicos, pertencentes a determinado grupo sociocultural e participantes do grupo geracional infantil.” (T2, p.151).

Além disso, os referidos fragmentos dos trabalhos D5 e T1 indicam-nos que conhecer essas especificidades implica em compreender a forma como melhor a criança aprende e se

desenvolve na relação social. Para isso, é necessário compreender quais são as características psicológicas que tornam a criança singular em relação aos outros sujeitos de outras idades.

Depreende-se então que não adianta considerarmos a criança como histórica, social e produtora da cultura, se na prática não houver uma consciência sobre a especificidade da criança em atuar sobre o mundo. Nessa direção, Mello (2007, p.93) afirma que isso pode ser possível “quando ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeita as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade”. Partindo desse entendimento, destacamos os fragmentos dos trabalhos D1, D2, d4, D5, D6, T1 e T3 que reiteram essa proposição no processo educativo no primeiro ano do EF.

[...] ao entrar na escola de ensino fundamental, as crianças não precisam abandonar a infância, a espontaneidade, a brincadeira, em nome de um trabalho escolar histórica e culturalmente designado como “sério”, pautado no entendimento de que para ser sério, para ter qualidade é preciso ser sisudo. (D1, p.49).

Criança como um sujeito que aprende e se desenvolve por meio de atividades realizadas coletiva e individualmente, baseada na tese de que em cada momento da vida há uma atividade principal e propulsora de um desenvolvimento amplo da inteligência e da personalidade infantis. (D2, p.11).

Dar à criança a liberdade de se expressar por meio das brincadeiras, dos desenhos, das pinturas, das músicas, das danças, dos jogos dramáticos e de outras linguagens expressivas é uma possibilidade de compreender o universo infantil (D4, p.70).

[...] a criança de seis anos possui características próprias desse período da vida. [...] no período em que as crianças estão no 1º ano está ocorrendo o movimento de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. (D5, p.16).

A atenção dos alfabetizadores deve-se [...] ocupar, acima de tudo, com o direito da criança de ser criança [...]. (D6, p.165).

Restringir a atividade da criança à realização de um mesmo tipo de tarefa, retê-la em sua carteira e cercar-lhe a fala, dificulta o aprendizado significativo, o diálogo e a interação com o outro. (T1, p.162).

[...] todas as crianças têm potencial, curiosidade e interesse pela construção de suas aprendizagens (GANDINI, 1993). (T3, p.174).

Acreditamos então, que, de modo geral, conforme os dados analisados nesta subcategoria, essas pesquisas nos apontam, como afirma o trabalho D6, que “[...] a questão central não é o questionamento do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, mas o como estas crianças estão sendo recebidas pelas instituições e se as práticas pedagógicas são coerentes com a sua fase do desenvolvimento.” (D6, p.166).

Depreende-se então que nesse vaivém de reconhecimento da infância nos anos iniciais, as crianças, no primeiro ano do EF, são capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na interação com os adultos e com seus pares. Para isso, elas precisam ser recebidas

pela Escola de Anos Iniciais com práticas coerentes e significativas a sua fase de desenvolvimento, pois o que está em pauta não é somente a questão que o Ensino Fundamental comece um ano antes ou que a criança já ingresse com cinco anos de idade na escola obrigatória. O que está em jogo, concordando com Marsiglia (2001, p.121) é a proposição de “uma educação escolar de qualidade desde a educação infantil, rica em possibilidades e intervenções que proporcionem [às crianças] a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas.” (MARSIGLIA, 2001, p.121).

b) Criança na escola dos anos iniciais

Nesta subcategoria “*criança na escola dos anos iniciais*” iremos refletir a partir das dissertações e teses selecionadas, como essas pesquisas reconheceram a forma como as escolas de anos iniciais se organizaram para receber a criança mais cedo no primeiro ano e possíveis implicações ao projeto educativo da escola.

As pesquisadoras dos trabalhos D1, D2, D3, D4, D6, T1 e T2 trouxeram-nos elementos acerca dessa preocupação, os quais se evidenciam nos fragmentos abaixo:

[...] o que pode evidenciar a desvalorização que as crianças pequenas sofrem dentro da escola de ensino fundamental, um espaço que não foi social e historicamente pensado para elas. Tais informações indicam que a escola de ensino fundamental recebe a criança pequena, mesmo não dispondo da estrutura apropriada para atendê-la e compreendê-la. (D1, p.47-48).

[...] a inclusão da criança de seis anos de idade na etapa da educação fundamental exige preocupação acerca de vários aspectos, dentre os quais se destacam como de maior relevância a formação do profissional da educação que atua diretamente com essa criança; a estrutura física das instituições; o material disponível; a organização dos espaços; e – o mais importante – uma proposta pedagógica clara, que assegure o desenvolvimento da criança do primeiro ano desse ensino. (D3, p.47).

[...] o Ensino Fundamental terá de implantar um novo projeto político-pedagógico para que a criança de seis anos, que antes frequentava a Educação Infantil, possa agora dar continuidade às atividades fundamentais à infância, envolvendo as brincadeiras, a musicalização, as artes plásticas e os jogos dramáticos, dentre outras possibilidades de expressão. (D4, p.36).

[...] torna-se necessário que a SME e a escola estabeleçam um debate crítico e democrático, objetivando analisar e garantir um espaço educativo que vá ao encontro dos desejos e necessidades dessa criança, que lhe ofereça aprendizagem significativa, lúdica e que propicie seu desenvolvimento. (T1, p.8).

[...] entre os aspectos destacados pelas professoras como dificultadores para o trabalho com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, alguns se relacionam às condições materiais que concretizam a estrutura física para o trabalho; ou ao modo como é organizado o uso dos espaços e do tempo e; outros ainda relativos à dinâmica e às interações no ambiente escolar relacionados aos processos de trabalho. (T2, p.251-252).

Os referidos extratos dos trabalhos apontam que a necessidade primeira da escola ao colocar a criança de cinco e seis anos de idade no processo de escolarização pautou-se em dispor de uma estrutura apropriada com materiais disponíveis, organização dos espaços e do tempo. Contudo, os dados trazem a tona uma maior preocupação com a formação profissional e a necessidade de uma proposta pedagógica que vincule os desejos e necessidades dessa criança com vista a garantir uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano.

Nessa direção, os dados dos trabalhos D2, T1 e T3 destacam que a inserção da criança de seis anos de idade na escola de anos iniciais passa pelo respeito às particularidades, ao espaço e tempo da criança viver sua infância e apropriar-se da cultura.

Entendo a criança como um ser copartícipe, envolvido e sujeito do processo, que tanto interage com a cultura quanto a transforma, a partir de sua própria produção de sentido, externalizando-a e produzindo algo diferente a partir das trocas com seus pares, provocando a formação de uma educação que instiga reflexão, o pensamento. (T3, p.73).

A criança, no primeiro ano do Ensino Fundamental, passa por uma transição do momento do seu desenvolvimento. (D2, p.85).

Embora a criança de seis anos esteja no Ensino Fundamental, o seu tempo, a sua forma de ver a realidade ainda estão vinculados às necessidades próprias de crianças da Educação Infantil e como tal devem ser compreendidas e respeitadas, para que, com base nessas especificidades, o trabalho escolar seja planejado de modo instigante e atenda aos interesses e necessidades próprios dessas crianças. (T1, p.193).

Os excertos nos apontam que os autores dos referidos trabalhos compreendem que as crianças de cinco e seis anos de idade em situações de ensino sistematizadas precisam ser consideradas em toda a sua dimensão de ser humano. Para isso, além de um espaço educativo adequado é necessária formação continuada aos professores e uma proposta pedagógica que possibilite o desenvolvimento da criança, um ser humano em processo de humanização.

Em contrapartida, os dados coletados pelos pesquisadores dos trabalhos D1, D3, D5, D6 e T2 trazem à tona reflexões acerca de que as escolas não haviam se preparado, pedagogicamente, para receber essas crianças. Isso pode ser percebido nos extratos abaixo:

[...] de acordo com o depoimento de todas as professoras participantes desta pesquisa, fica claro que é comum entre elas o reconhecimento de que as crianças, entre 5 e 7 anos, que passaram a integrar o Ensino Fundamental de 9 anos, devam ser acolhidas em sua necessidade de brincar e não apenas “estudar com seriedade” ou ser “ensinadas sistematicamente. (T2, p.215).

[...] São crianças em tempos, locais, culturas e contextos diferenciados daqueles em que elas [professoras investigadas] foram crianças, e são estas crianças a quem elas têm que ensinar, orientar e educar. (D6, p.91).

[...] tanto os professores quanto os orientadores entrevistados apresentam dificuldade em entender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de seis anos de idade, dificuldade que decorre justamente da falta de estudos que tratam do desenvolvimento dessa criança. (D3, p.141).

[...] mesmo quando a criança passa a frequentar o ensino fundamental, em que se exige dela maior compromisso com a escolarização formal, [...] ela não deixa de uma hora para outra de ser um sujeito que nessa faixa etária tem necessidade de brincar, fantasiar, criar, enfim, de interagir com o mundo de uma maneira lúdica. (D5, p. 71).

Subentende-se que esse caráter provisório contribua para que a escola ainda encontre dificuldade em romper com a pedagogia desenvolvida no ensino fundamental, fato que a impede de construir uma pedagogia da infância adequada às especificidades da criança pequena. (D1, p.47-48).

Os indicativos apresentados nos fragmentos evidenciam a existência da falta de fundamentos teóricos acerca das especificidades das aprendizagens e do desenvolvimento da criança de seis anos que adentrava no primeiro ano do EF. Isso nos revela uma possível dificuldade dos professores em propor práticas que coadunam aos dois direitos das crianças ingressantes nesta etapa de ensino: viver a sua infância e apropriar-se da cultura elaborada. Com esses apontamentos, podemos reiterar que no Brasil primeiro se aprova uma legislação, para depois implementá-la junto aos sistemas de ensino.

Outra preocupação destacada pelos autores dos trabalhos D1, D5 e T2 refere-se ao rito de passagem de ser criança para ser aluno na Escola de Anos Iniciais:

A inserção da criança na escola de Ensino Fundamental pode ser considerada um rito de passagem que marca uma transposição de universos sociais. Nessa etapa, as expectativas se alteram e esse novo universo oferece e requer da criança que ela se mova em um plano simbólico mediatizado por sua função utilitária, que perpassa o risco constante e eminente de focar tão somente a instrumentalização da criança para uma cidadania futura, próxima ou tardia, para o “vir a ser”, e não para o que a criança possa usufruir como cidadã no presente. (T2, p.103).

E de tanto ver crianças transformadas em alunos nas instituições educativas, muitas vezes já não as enxergamos mais, pois sua existência é naturalizada. (D1, p.111).

[...] o ingresso na escola traz uma nova significação social à criança: na escola ela ocupa sua primeira função social, a de aluno, com deveres, direitos e responsabilidades. (D5, p.62).

Nesses fragmentos, os pesquisadores destacam uma significação a primeira função social que a criança ocupa ao ingressar na escola obrigatória: a de aluno; e a partir disso, ela começa a desenvolver as competências definidas pela cultura escolar. Com isso, a entrada da criança na Escola de Anos Iniciais representa uma mudança significativa no universo social da criança, uma vez que, como aponta o trabalho T2, a “atenção pedagógica e cultural própria

da “velha” ou da “grande escola” transforma a criança pequena em aluno, do qual se espera a aquisição de competências intelectivas e comportamentais em acordo com a normatização da pedagogia escolar, nas suas mais diferenças” (T2, p.123).

Uma possibilidade para refletir sobre esse “rito de passagem” ainda tão forte na cultura escolar, nos aproxima das discussões apresentadas pela autora do trabalho T1 ao afirmar que a “compreensão sobre a necessidade de oferecer um ensino que valorize e respeite a necessidade e interesse do aluno” presente nessa etapa de escolarização, de certa forma, “não está restrita ao trabalho de sala de aula”. Ela está também “ao compromisso do poder público com as condições oferecidas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” nessa organização de ensino. (T1, p.178).

Nessa direção, concordamos com Quinteiro et al. (2005) ao afirmarem que a preocupação em compreender a criança que constitui os Anos Iniciais do Ensino Fundamental implica em considerar a escola como *espaço privilegiado da infância*. Para isso carece de:

[...] importantes passos na concretização de uma escola de Ensino Fundamental *como lugar privilegiado da infância*, onde (...) ao falar, ouvir, ver, sentir, pensar, insistir, concordar, discordar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, pintar, escrever, está tecendo sua história e a forma como a percebe e se percebe na história e na sociedade; onde meninos e meninas sejam compreendidos como sujeitos históricos, culturais e de direitos, viabilizando que se consiga *enxergar a criança que está subsumida no aluno*. (QUINTEIRO et al. 2005, p.14, grifos dos autores).

Depreende-se então, que não é porque as crianças estão chegando mais cedo no primeiro ano do EF de 9 anos, assumindo novas responsabilidades com os estudos, que deixaremos de lado um olhar cuidadoso para com infância e a criança com seus modos, interesses e necessidades. É a partir dessa merecedora atenção que concordamos com as ideias de Saviani (2013, p.274) quando diz que a ação docente precisa voltar-se sempre “a apropriação, por parte de cada criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética [...]”.

Para isso, a criança que compõe o EF de 9 anos, durante o seu processo de apropriação da cultura elaborada, como destacaram Quinteiro et al. (2005, p.7), necessita de uma escola que contribua para:

[...] a formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos. Vista deste modo, a escola pode vir a se tornar um “lugar privilegiado da infância nos nossos

tempos”, mediante um processo de socialização orientado pelos princípios da democracia participativa, respeito, diálogo, ensino e aprendizagens diversas.

Portanto, considerando a citação das autoras supracitadas e a análise dos trabalhos selecionados, inferimos que independente do conceito atribuído a essa criança na Escola de Anos Iniciais: aluno, escolar, estudante, educando ou discente, ela será uma criança; um ser humano de pouca idade; um sujeito histórico e de direitos; uma criança ativa e capaz de aprender na sua relação com o mundo, com as pessoas e objetos que a circunda. Esse entendimento passa pelo compromisso político-pedagógico dos gestores para com a oferta de condições – física, humana, administrativa e pedagógica – apropriadas para uma ação docente às crianças na Escola de Anos Iniciais.

c) Criança e prática pedagógica no primeiro ano

Nesta subcategoria pretende-se compreender, a partir das discussões apresentadas pelos autores das dissertações e teses selecionadas, como a concepção de criança permeiam o trabalho pedagógico para o primeiro ano do EF de 9 anos.

Os trabalhos D1, D6, T1 e T2 destacam a necessidade em conhecer quem é a criança que está no primeiro ano, suas singularidades, bem como as especificidades reveladas pela sua infância para a organização do trabalho pedagógico, como demonstram os excertos abaixo:

[...] perspectiva da mediação da infância com a escola, em que as práticas lúdicas possam valorizar realmente singularidades das crianças que vivem suas infâncias de diferentes maneiras [...]. (D6, p.144).

As crianças são as mesmas, mas o lugar que ocupam é que dita o que é permitido e esperado delas: brincar ou ser alfabetizadas, em um processo de dupla exclusão. (T2, p.214-215).

[...] a criança de seis anos tem um modo próprio de apreender a realidade, tem um tempo de atenção e interesse que deve ser percebido pela professora e pela escola. (T1, p.134).

Compreender as crianças, ouvi-las e considerar suas especificidades é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico [...]. (D1, p.21).

Os fragmentos supracitados apontam um importante elemento na organização do trabalho pedagógico: o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil.

Nessa direção, os trabalhos D2 e D3 ao destacarem esse elemento revelam a necessidade de que os professores, especificamente do 1º ano, tenham conhecimento “das regularidades do desenvolvimento infantil com vista apropriação das atividades mais importantes para cada momento da infância.” (D2, p.128). Para os referidos trabalhos, a partir

desse conhecimento o professor poderá organizar práticas que contribuam ao desenvolvimento das crianças de cinco e seis anos de idade no primeiro ano, “porque a inserção da criança com essa idade, só tem sentido se efetivamente contribuir para o seu desenvolvimento.” (D3, p.14).

Os referidos trabalhos as enfatizarem a relevância da formação teórica dos professores sobre o desenvolvimento infantil das crianças que compõem o 1º ano, podemos dizer, concordando com as ideias da pesquisadora do trabalho D3 de que “quanto mais oportunidades são dadas às crianças para desenvolverem determinadas atividades no decorrer de sua infância, maiores serão suas chances de apropriar-se da cultura humana criada historicamente” (D3, p.79). Isso, com certeza, pressupõem mudanças que “não dependem apenas da garantia de permanência, envolve, sobretudo, os segmentos direcionados ao processo de ensino e aprendizagem; enfim, requer práticas pedagógicas capazes de sustentar o desenvolvimento dos alunos nos bancos escolares” (D3, p.36).

Nessa direção, os trabalhos D1, T1 e T3 destacam que essas práticas pedagógicas como possibilidade de mediar o desenvolvimento das crianças, exige um planejamento. Então, esses trabalhos dão ênfase em um planejamento intencional realizado pelo professor.

[...] faz-se necessário dialogar com as crianças com as quais dividimos nosso cotidiano, aquelas que frequentam nossas instituições, no intuito de conhecê-las para que seja possível propor um trabalho pedagógico que considere a ótica das crianças, com vistas a atender as especificidades das muitas infâncias. (D1. P.49).

O trabalho colaborativo desenvolvido entre as crianças e dessas com os adultos ocorrem de forma diferenciada, dependendo da relevância intelectual e afetiva do companheiro e/ou a possibilidade dialógica estabelecida na relação; o que influi decisivamente no processo de aprendizado das pessoas envolvidas na relação. (T1, p.150).

E é assim que se constrói o dia a dia da professora Luciane, que busca constantemente conhecer o que se apresenta como novo, para organizar o trabalho junto às crianças, em que o diálogo, a participação e o comprometimento naquilo que realiza em conjunto com elas se faz presente no seu planejamento. (T3, p.77).

Conforme apontado nos fragmentos dos referidos trabalhos, o ponto de partida para um planejamento intencional é o diálogo. Diálogos construídos entre professores e alunos nos espaços na sala de aula do primeiro ano do EF. Para os autores das pesquisas, é a partir desse dialogo, com a participação das crianças e em ouvi-las, que o professor poderá conhecer o que desperta o interesse da criança em aprender e as formas como ela melhor se desenvolve, e assim, ressignificar a ação docente.

Com esse entendimento, encontramos elementos nos trabalhos D3 e T1 que demonstram que a criança tem direito a uma infância mesmo essa sendo orientada por fazeres intencional nos anos iniciais. Para isso, destacam a necessidade de uma ação docente com vistas ao desenvolvimento pleno da criança, como revela os fragmentos:

[...] é preciso organizar o currículo e os conteúdos de ensino em coerência com as características específicas dessa faixa etária e de forma aliada com as práticas de leitura e escrita, de modo a inserir essa clientela no mundo da cultura letrada, no processo de letramento e alfabetização. A ludicidade como atividade de expressão da criança deve ser o fio condutor da prática pedagógica (D3, p.45).

A forma como a professora age e interage na sala de aula pode possibilitar a compreensão do lugar que a criança ocupa no contexto educativo e para que o professor se conscientize de forma crítica e reflexiva sobre o lugar que ele atribui a seus alunos (T1, p.139).

Depreende-se então que os trabalhos D1, D3, T1 e T3 evidenciam que é necessário reconhecer as condições sociais em que a criança vive e interage ao conviver com a diversidade de cotidianos e experiências no exercício de sua vida. E assim, partindo disso, o professor, utilizando-nos das palavras de Soares e Tomás (2004, p.140), poderá “promover um olhar impulsionador da visibilidade da ação da criança na produção de sua cultura e na reorganização das culturas do mundo adulto”.

Em contrapartida, a pesquisa do trabalho D7 traz à tona a dificuldade dos professores considerarem as duas dimensões essenciais para efetivarem práticas que considerem as especificidades da criança no processo de ensino e aprendizagem no 1º ano do EF: “o desenvolvimento das diversas expressões da criança, incluindo a leitura e a escrita, e o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica”. (D7, p.94).

Essas dimensões reveladas pelos professores na referida pesquisa trazem implicações para o trabalho pedagógico no primeiro ano do EF, pois revela as dificuldades na ação docente em considerar o princípio lúdico, no processo de alfabetização e letramento, de modo a superar a centralização no domínio do código escrito pelas disciplinas escolares. Seguindo essa ideia, o trabalho D1 destaca essa sobreposição dos conteúdos definidos pela cultura escolar às singularidades das crianças no primeiro ano, como se observa no excerto:

No ensino fundamental, o tempo destinado à brincadeira, além de ser menor, amiúde é visto como menos importante por aqueles que organizam a prática pedagógica, assim pode ser facilmente substituído por atividades de recuperação em sala de aula, o que pode indicar uma sobreposição dos conteúdos disciplinares às especificidades das crianças (D1, p.78).

Diante disso, os trabalhos D2 e D4 indicam a necessidade de uma intervenção pedagógica do professor com situações didáticas mais significativas às crianças, em que a “brincadeira, a leitura, a escrita, o desenho, a pintura, a pesquisa estejam articulados em uma rotina da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental”. (D2, p.116). De modo que todas essas situações didáticas, o “fazer pedagógico, nesse nível de ensino, envolva diferentes áreas do conhecimento, em especial as artes e o lúdico, imprescindíveis à infância.” (D4, p.67).

Neste momento, destacamos a reflexão sobre a brincadeira no 1º ano do EF apontada pelos trabalhos D1, D2, D3, D4, D5, T1 e T2, a qual, em certo sentido, é a linha principal para o desenvolvimento da criança, já que essa é movida por meio da atividade de brincar.

Para Vigotski (2008) a criança brinca sem ter consciência dos motivos da atividade da brincadeira e cria uma situação imaginária. Aquilo que existe e é imperceptível para a criança na vida real, transforma-se em regra na brincadeira. Regras que decorrem da situação imaginária e não formuladas *a priori*. Logo, “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária.” (VIGOTSKI, 2008, p.28).

No ato de brincar a criança vivencia e concretiza situações que já viveu ou ainda vive, seja no cotidiano seja em sua fantasia. Sendo assim, concordamos com Jobim e Souza (2008, p.148) quando nos diz que é na infância que “a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem caracterizar apenas pelo prazer que proporciona. Para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade”. Desse modo, o brinquedo é um artefato cultural às crianças e se torna o pivô para as brincadeiras. Portanto, é na atividade do brincar, no faz-de-conta, segundo Mello (2007, p.97), que “são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência”.

Considerando esses pressupostos discutidos acerca da brincadeira, pela Teoria Histórico-Cultural, o trabalho D3 aponta a inclusão da brincadeira como um dos eixos que norteará a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF. Dessa forma, concordamos com a pesquisadora do referido trabalho ao ressaltar que as crianças, de cinco e seis anos de idade, precisam de experiências/práticas com significados e sentidos no seu processo de aprendizagem.

Nos trabalhos D1, T1 e T2 as pesquisadoras apresentam alguns aspectos da inserção da brincadeira na organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF. Nessas pesquisas, ao mesmo tempo em que a brincadeira é característica da criança, a obrigação com as tarefas escolares cria divergências entre os dois momentos: o brincar e estudar; o que

implica à criança, muitas vezes, burlar as situações estabelecidas pelo adulto para atender sua necessidade de brincar. Isso porque, como destacou trabalho T2, “há na cultura do Ensino Fundamental um risco grande de se anularem as ‘culturas da infância’, substituindo-as pelas atividades de estudo sistemáticas tipicamente escolares.” (SARMENTO, 2007 apud MORO, 2009, p. 213). Atividades de estudos que na pesquisa T2 são apresentadas como: cópia e escrita no caderno ou livro, resolução de problemas numéricos, as quais em geral, são realizadas individualmente, ou simplesmente não permitindo suas expressões.

Portanto, compartilhando das ideias apresentadas pelas pesquisas T1 e T2, podemos dizer que pensar no redimensionamento de práticas no primeiro ano é pensar que existe um paradoxo: de um lado, está a criança que necessita de tempo e espaço para se movimentar, interagir, brincar, ler e escrever, enfim aprender e se desenvolver; e do outro, está a professora, que convive diariamente com a “pressão da sociedade” em fazer com que a criança aprenda a ler e escrever o mais rápido possível. Com isso, em função das expectativas de aprendizagem – ler e escrever – a professora suprime ou deixa para um segundo plano, situações de trabalho com as culturas e as linguagens infantis.

Diante disso, ressignificar práticas pedagógicas no primeiro ano do EF significa, primeiramente, compreender o ingresso da criança de cinco e seis anos de idade na escola, tendo em vista as relações sociais e históricas que permeiam a sociedade e o campo educacional. Pensando nisso, concordamos com Serrão (2006, p.115-116) quando nos aponta importantes elementos para se pensar a finalidade dessa escola obrigatória.

O ingresso da criança, um ser humano de pouca idade, na escola, pode ser considerado um marco em sua vida. A partir desse momento, o âmbito e a qualidade das relações sociais estabelecidas são redimensionados. Novas exigências sociais surgem, novas habilidades e atitudes passam pouco a pouco a formar uma outra pessoa. A qualidade do processo de aprendizagem, portanto, também se altera. A aprendizagem ocorrida por meio das brincadeiras, do convívio com os adultos ou até mesmo do trabalho precoce é distinta da que pode ocorrer na escola. A educação escolar oferece a possibilidade sistematizada de apropriação de parte dos elementos da produção cultural de uma dada formação social em determinado período de tempo vinculado à “consciência e pensamento teóricos”.

Considerando essa perspectiva apresentada por Serrão (2006) acreditamos em prática intencionalmente mediada pelo professor para criar novas necessidades de conhecimento e de atividade da criança. Isto implica possibilitar às crianças no 1º ano, oportunidades de se apropriarem da cultura elaborada, bem como vivenciar e experienciar o brincar.

Essa mesma citação nos levanta a reflexão acerca da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem das crianças na escola obrigatória. Para isso, destacamos o trabalho T2 ao

trazer à tona a reflexão de que essa qualidade poderia ter sido impactada devido ao modo como a ampliação do EF adentrou-se nas escolas brasileiras. Para a pesquisadora do referido trabalho, sem que os professores conhecessem os encaminhamentos sobre a legislação e as questões técnico-pedagógicas que normatizam esse novo ensino no sistema brasileiro, não provocaria “mudanças para a escola, para a ação de ensinar do professor, para os conteúdos a serem trabalhados com as crianças e para as formas de mediação escolhidas” (T2, p.175).

Nessa sequência, as ideias discutidas pelos trabalhos D7 e T2, apontam que se o professor inserir as brincadeiras e jogos, enfim o lúdico, nas práticas pedagógicas no 1º Ano, concebendo-as como um tempo e espaço destinado somente para o desenvolvimento da linguagem escrita, implicará um redimensionamento da ação pedagógica que passa, necessariamente, pela relaboração do projeto pedagógico. Entretanto, esse redimensionamento, realizado somente pelos profissionais na escola, poderá não ser suficiente se não houver, por parte do Sistema de Ensino, a implementação de mudanças estruturais na formação continuada e na jornada de trabalho docente.

Diante disso, algumas dúvidas nos suscitam e carecem de futuras investigações: se decorrido nove anos de implantação do EF de 9 anos, ainda poderia permanecer essas assertivas apresentadas por esses trabalhos. Portanto, como perspectiva de proposições a essa indagação, os trabalhos D2 e D5 evidenciam que através da formação continuada em serviço, o professor, na organização do seu trabalho pedagógico, poderá redimensionar “novas ou velhas” concepções – criança, infância, mediações, espaços e tempos – com vistas a implementar práticas que favoreçam à criança “o contato com novos instrumentos simbólicos que ampliam a possibilidade de interação da criança com o mundo.” (D5, p.47).

Neste momento, primeiramente, cabe destacar que pudemos encontrar elementos para afirmar que essa categoria de análise articulou-se com a categoria de infância, estudada anteriormente. Assim, tendo em vista a análise da categoria **estudos sobre o conceito de criança**, podemos dizer que a partir dos dados das dissertações e teses selecionadas, reconhecemos o *conceito de criança* que compõem o primeiro ano do EF. Para afirmar essa constatação, utilizamos as palavras de Kramer (2002, p.97): “a criança não é um adulto incompleto, não é um pedaço inacabado de uma sequência de etapas. Ela é sujeito social e histórico hoje, desenvolvendo-se sim, mas alguém real, cidadã, pessoa, gente”.

6.2.1.3 Estudos sobre o conceito de linguagens

A análise da **categoria estudos sobre o conceito de linguagens** tem como ponto de partida o objeto de estudo desta pesquisa que se refere ao modo e o lugar atribuídos as diferentes manifestação de linguagens da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental ao mesmo tempo em que ela se apropria da cultura.

Cabe reiterar que no capítulo 3 desta pesquisa, definimos o entendimento de linguagem e linguagens por considerar central as formas peculiares da linguagem verbal e não verbal que as crianças manifestam para compreender o outro e o mundo.

Sendo assim, esta categoria de análise objetiva *compreender o modo e lugar atribuídos nas dissertações e teses as linguagens – verbal e não verbal – manifestadas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Para tal propósito, esta categoria, considerando os objetivos específicos definidos para esta pesquisa, foi subdividida em três subcategorias: a) o sentido e o significado atribuídos às linguagens manifestadas pela criança; b) as linguagens nas pesquisas; c) as linguagens no primeiro ano do EF.

Na primeira subcategoria, buscamos compreender o sentido e significado atribuído as diferentes linguagens manifestadas pela criança no primeiro ano do EF nos trabalhos que compõem o *corpus de análise* desta pesquisa. Já na segunda subcategoria, compreender como os autores nas pesquisas, na articulação teórica ou na relação que observaram na pesquisa de campo, discutem as linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do EF. E por fim, na terceira subcategoria, buscar evidências nos trabalhos, na articulação teórica dos pesquisadores ou na relação eles observaram na pesquisa de campo, acerca de quais linguagens são manifestadas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

a) **O sentido e o significado atribuídos às linguagens manifestadas pela criança**

Para compreender o conceito de sentido e significado retornamos aos estudos teóricos de Bakhtin e Vigotki. Desse modo, destacamos que para Bakhtin (2003; 2009) o sentido é uma forma singularizada e socialmente constituída, pois o sentido nasce no encontro dos sujeitos (interação). Para ele o significado, como conceito dicionarizado, receberá tantas significações na interação verbal. Portanto, é na enunciação (texto como enunciado) que se encontram os sentidos que se revelam nas palavras (intenção).

Para Vigotski (2001, p.408) “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança”. Para ele o sentido da palavra é conferido a partir do

contexto social. Com isso, a dinâmica do significado das palavras é constituída através das relações sociais.

Nessa perspectiva, podemos dizer que segundo os pressupostos bakhtinianos o sentido como categoria central é infinito e pode atualizar-se constantemente. E nos pressupostos vigotskianos, o sentido é conferido no contexto das interlocuções. Portanto, considerando os dois pressupostos teóricos, buscaremos reconhecer *o sentido e significado atribuídos às linguagens manifestadas pela criança no primeiro ano* nas análises das dissertações e teses selecionadas nesta pesquisa.

Para isso, primeiramente, identificamos, no Quadro 14, os termos utilizados pelos autores das pesquisas, os quais, para nós, se relacionam as diversas manifestações e expressões verbais e não verbais das crianças no primeiro ano.

Quadro 14 - Sentido e significado atribuído as manifestações e expressões verbais e não verbais no corpus de análise.

AUTOR	ANO	SENTIDO/SIGNIFICADO
AMARAL	2008	Múltiplas linguagens
VALIENGO	2008	Atividades produtivas. Atividades promotoras das aprendizagens.
COSTA	2009	Linguagens
MORO	2009	Linguagens infantis
MOYA	2009	Atividades sociais e culturais. Ludicidade como atividade de expressão da criança.
BONFIM	2010	Atividade ludoexpressivas
MAREGA	2010	Atividades lúdicas
VARGAS	2010	Atividades lúdicas
OLIVEIRA	2011	Atividades essenciais às aprendizagens infantis
SILVA	2011	Linguagens

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do corpus de análise.

A partir dos termos utilizados nos trabalhos selecionados, apresentado no Quadro 14, buscamos interpretá-los a partir do objetivo desta primeira subcategoria: compreender o sentido e significado atribuído as diferentes linguagens manifestadas pela criança no primeiro ano do EF pelas dissertações e teses que compõem o *corpus de análise* desta pesquisa.

Nessa direção, encontramos elementos na articulação teórica dos autores dos referidos trabalhos para que pudéssemos perceber duas perspectivas de entendimento (*sentido e significado*) atribuído às linguagens manifestadas pelas crianças. O primeiro como *princípio de expressão das diferentes linguagens*; e o segundo, como *elemento mediador e regulador do pensamento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança*.

Considerando essas duas perspectivas, apresentamos, na sequência, excertos dos trabalhos D1, T1 e T3 que nos dão pistas para compreender o *sentido e significado de linguagens* como um *princípio de expressão das diferentes linguagens*.

[...], todas as crianças, desde muito pequenas, possuem múltiplas linguagens (gestuais, plásticas, musicais, orais, etc.), as quais possibilitam inúmeras formas de se expressar, interagir, interpretar e influenciar o meio social. (D1, p.28). [...] ouvir as crianças demanda concebê-las como sujeitos conscientes de sua condição, detentores de variadas formas de expressão e capazes de posicionarem-se frente à experiência que envolve a infância. Postura incompatível com o controle e o domínio excessivo, muitas vezes praticado pelos adultos em relação às crianças, pois esses mecanismos podem inibir a curiosidade da criança, limitando suas possibilidades de interagir, brincar, imitar, aprender, criar, compartilhar, enfim, exercitar suas múltiplas linguagens. (D1, p.111-112)

Considerarei as formas como as crianças expressam suas concepções a respeito do lugar que ocupam e o que representa estar no Ensino Fundamental aos seis anos (T1, p.21). [...] As crianças utilizaram diversas formas para expressar as suas necessidades, às vezes de modo explícito, às vezes por meio de ações e reações. (T1, p.159). [...] O uso da fala implica a utilização de linguagens não verbais que permitem à criança objetivar de forma mais compreensível seu pensamento. Porém, quando a criança não consegue argumentos suficientes para defender seu ponto de vista, seu espaço por meio da fala, ela o faz por outros meios. (T1, p.164).

A criança possui cem linguagens. [...]. Linguagens estas como o desenho, a pintura, as palavras, os movimentos, as montagens, as dramatizações, as colagens, a escultura, a música, entre tantas outras. (T3, p.25). [...]. Cem linguagens, como diferentes modos de expressão da criança. (T3, p.29).

Nesses fragmentos, os pesquisadores nos deixam pistas para compreender que a criança, como um sujeito ativo, um ator social e protagonista de suas aprendizagens, ao envolver-se na apropriação da cultura por meio das suas formas peculiares de compreender o mundo, pode observar, analisar, interpretar, expressar-se, enfim, aprender e se desenvolver. Dessa forma, podemos dizer que os autores dos referidos trabalhos compreendem as *linguagens* como diferentes modos de expressão e comunicação da criança.

Os pesquisadores dos trabalhos D1, T1 e T3 ao apresentarem as linguagens da criança como formas singulares e específicas da infância, permitiu-nos fazer uma aproximação com as práticas que envolvem o uso das múltiplas linguagens das crianças, desenvolvida na cidade de Reggio Emilia⁶³, na Itália, onde as crianças, na Educação Infantil, são encorajadas a explorar seu ambiente, a manifestar e expressar através de todas as suas linguagens.

⁶³ Proposta educativa na educação da primeira infância na cidade de Reggio Emilia, província do norte da Itália. A proposta tem como fundamentação teórico-metodológica o trabalho com práticas que envolvam as múltiplas linguagens na Educação Infantil. Cf. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Ao fazermos essa relação, a análise das referidas pesquisas, nos abriu caminhos para pensar sobre a aproximação e articulação da Educação Infantil com os Anos Iniciais, já que se refere à mesma criança, pois os que diferenciam são apenas os modos, tempos e espaços escolares que a criança vivencia. Ainda, esses mesmos trabalhos nos suscitou a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico acerca do processo de construção das formas de expressão das crianças no primeiro anos do EF, uma vez que a discussão sobre as linguagens poderá ainda ser discutida, explorada e investigada por outros campos teóricos.

Nessa direção, compartilhamos os pressupostos teóricos apresentados por Junqueira Filho⁶⁴ (s/d, p. 9) que nos provoca a pensar que a inserção das diferentes linguagens no 1º ano não pode ser apenas “estratégias para as crianças manifestarem, expressarem e registrarem suas ideias, entendimentos, observações, recordações, sentimentos, a partir de uma “série de atividades” programada para trabalhar, explorar, desenvolver os direitos⁶⁵ das crianças”.

Para isso, concordamos com Freitas (1996, p. 98) ao considerar que a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, sobretudo das crianças.

[...] a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental de uma criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa. Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também a partir da interação social, da qual a linguagem é a expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade.

Então, a partir da citação supracitada, a linguagem é parte integrante e constitutiva da criança em seu processo de humanização. Isso nos permite compreender que a linguagem se constitui no movimento da vida humana da criança que acontece nas suas relações dialógicas.

Nessa perspectiva, utilizo as palavras da pesquisadora do trabalho T3 (p.218) para dizer que “acredito ser possível às crianças dessa etapa aprenderem através da ludicidade, da participação, das trocas entre todos, em um ambiente que as convidem a interagirem”. Dito

⁶⁴ Gabriel de Andrade Junqueira Filho apresenta um artigo que analisa duas publicações na área da educação infantil que trazem o conceito de linguagem como central ou fundamental: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (1999). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/M%C3%9ALTIPLAS,%20DIFERENTES%20E%20CONFLITUOSAS%20LINGUAGENS%20UM%20ESTUDO%20SOBRE%20LINGUAGEM%20E%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20TRABALHO.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

⁶⁵ Gabriel de Andrade Junqueira Filho ao abordar direito das crianças refere-se aos direitos apresentado no documento oficial produzido pelo MEC intitulado **Crerícios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças** (2009). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

isso, é imprescindível então, que as crianças ao entrarem na escola de ensino fundamental, não deixem de vivenciar experiências significativas com as diferentes linguagens, que além de serem formas de expressão, elas só terão vida (movimento) na comunicação dialógica ao ser comunicação de sentidos.

Na sequência, adentramos na análise da outra perspectiva para compreender o *sentido e significado atribuídos às linguagens* manifestadas pela criança no primeiro ano do EF, como *um elemento mediador e regulador do pensamento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança*. Para esta análise, apresentamos os fragmentos dos trabalhos D2, D3, D4, D5, D6, D7 e T2:

[...] as atividades produtivas⁶⁶ são essenciais ao desenvolvimento da criança porque são expressões das crianças as quais preveem um resultado final o que faz com que ela seja capaz de planejar, avaliar, simbolizar. (D2, p.72).

[...] importância dessas atividades [atividades lúdica] para o desenvolvimento da criança do período pré-escolar, dos quatro aos seis anos de idade, quando elas são consideradas atividades sociais e culturais que se desenvolvem por meio da interação entre a criança e o adulto. (D3, p.154).

Defino como atividade ludoexpressiva aquela em que a criança utiliza o corpo, as emoções e os pensamentos para criar e se expressar a partir de uma linguagem sensível e acessível ao mundo infantil por meio da vivência lúdica. Ela pode ser experienciada, entre inúmeras outras possibilidades, por intermédio das produções artísticas, das brincadeiras, da música e da experiência corporal. (D4, p.68).

Assim, a brincadeira do faz-de-conta não seria esvaziada de conteúdo: seria uma forma de a criança adquirir conhecimentos científicos por meio da representação. O caminho para a atividade de estudo, estaria, dessa forma, mais delineado, na medida em que a criança, ao assumir os papéis sociais, desenvolveria a habilidade de lidar com regras e normas sociais e ao aprender os conteúdos embutidos nesses papéis. (D5, p.150).

[...] O brincar, por suas possibilidades de desenvolvimento emocional, de conhecimento de si, de socialização, de aprendizagem e significações dos conhecimentos, de espontaneidade e de criatividade, é a palavra-chave para o trabalho com os pequenos do 1^a ano. (D6, p.13)

Na organização da rotina educativa reincide a desconsideração do valor de atividades essenciais às aprendizagens infantis, tais como a brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a dança, a pintura e a modelagem. (D7, p.15).

Antes desta [linguagem escrita], outras formas de representação perpassam os modos de comunicação da criança – o gesto, a fala, o faz-de-conta e o desenho. Cada uma dessas formas de representação influi no desenvolvimento psíquico da criança e na elaboração que ela fará sobre a linguagem escrita no período em que vier a ser sistematizada a apropriação dessa representação. (T2, p.124). As diferentes

⁶⁶ Na pesquisa D2 as “atividades do tipo produtivas” referem-se às atividades como “o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e a colagem, a dança, a dramatização, os jogos de faz-de-conta e de movimento, jogos de regras”. (D2, p.149).

atividades produtivas⁶⁷ criam condições para que a criança compare, analise e compreenda os padrões referentes às propriedades dos objetos e do material à sua disposição. (T2, p.134).

Esses excertos nos permitem compreender as linguagens como uma atividade promotora do desenvolvimento da criança, portanto, *como um elemento mediador e regulador do pensamento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança*. Assim sendo, podemos dizer que nesses trabalhos, as linguagens podem ser compreendidas por meio do desenvolvimento da atividade em que o pensamento e os significados das palavras tornam-se fundamentos para o desenvolvimento da linguagem que se materializa nas formas mais avançadas de pensamento e imaginação.

Considerando a análise dos trabalhos D2, D3, D4, D5, D7 e T2, depreende-se a necessidade de um esforço, na formação do professor, para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – imaginação, atenção, memória, linguagem, pensamento, formação de conceitos, planejamento – conectado a interação social e prática social que permitam à criança interagir-se, apropriar-se da cultura e desenvolver-se.

Nessa direção, o excerto supracitado do trabalho T2, trazem elementos para que o professor, que atua no primeiro ano do EF, compreenda e considere, na sua ação docente, a importância de “situações, atividades e trabalhos” que envolvam e respeitem a “forma de expressão, comunicação e representação simbólica” da criança com vistas ao desenvolvimento psíquico dessa criança. (T2, p.131-132).

Desse modo, reitera-se a necessidade de ressignificar a ação docente, a qual continua sendo um grande desafio apontado por todos os trabalhos. Contudo, esse ressignificar pode-se iniciar por um planejamento que incorpore atividades, trabalhos e situações que possibilitem às crianças se constituir como sujeitos de linguagens se apropriando da cultura elaborada. Um planejamento intencional que possibilite um fazer pedagógico que articule os conteúdos escolares, instituídos e exigidos oficialmente, às especificidades do ser criança, nessa etapa de ensino, em uma interação dialógica com o outro (criança ou adulto) e com o mundo pela multiplicidade de linguagem.

A partir da análise dos referidos trabalhos, pode-se dizer que eles consideram as práticas que envolvam a multiplicidade de linguagem como uma atividade promotora do desenvolvimento da criança. Com isso, enfatiza o dito pela pesquisadora do trabalho D2 (p.73) quando afirma que “[...] quando a criança pode se expressar por meio de várias

⁶⁷ A autora do trabalho T2 (p.132) apresenta as atividades produtivas como “a modelagem, o recorte e a colagem, além do desenho e da construção, também requerem das crianças a antecipação do que elas irão fazer”.

linguagens, aumenta suas vivências, explora o mundo de uma forma apurada e se humaniza”. Para isso, os trabalhos apontam que para as crianças experienciarem e vivenciarem essa multiplicidade de linguagem, como destaca a pesquisadora da T3 (p.218), o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, terá a “função de oportunizar à criança o desenvolvimento de suas potencialidades que garanta a consolidação de suas aprendizagens”.

Dentre todos os elementos encontrados nas teses e dissertações e analisados nesta subcategoria, destacamos os termos que tiveram mais recorrência nos trabalhos: essenciais (D2, D3, D5), expressivas (D4, T2, T3) e simbólicas (D1, D2, D3, D5, D6, D7, T1, T2) ao atribuírem a importância das linguagens manifestadas pelas crianças. Podemos dizer que esse elemento pode ser uma pista para sintetizarmos as duas perspectivas de entendimento do *sentido e significado às linguagens* reveladas neste *corpus de análise*, interpretando-as como *linguagens essenciais, expressivas e simbólicas*⁶⁸ para o desenvolvimento da criança.

b) As linguagens nas pesquisas

Nesta subcategoria identificamos, nas teses e dissertações selecionadas, quatro grupos para reconhecermos as linguagens – manifestadas pelas crianças no primeiro ano do EF – que são discutidas pelos autores das pesquisas, quer seja pela articulação teórica ou pela relação que observaram em sua pesquisa de campo.

O primeiro grupo é composto pelo trabalho D1, no qual a pesquisadora apresenta o termo *múltiplas linguagens* (gestuais, plásticas, musicais, orais, etc.) ao abordar as diversas formas de comunicação e expressão utilizada pela criança.

Quanto ao termo, múltiplas linguagem, utilizado pela autora do referido trabalho, cabe ressaltar que esse é, comumente, mais discutido teórica e metodologicamente na literatura sobre a Educação Infantil. Contudo, a referida autora traz uma discussão sobre as linguagens como promoção das manifestações expressivas do ser humano também nos Anos Iniciais, pois “mesmo sob a forte tendência disciplinar exigida pela escola, a criança inventa, reelabora e desenvolve suas brincadeiras, demonstrando autonomia e criatividade.” (D1, p.28).

Para essa discussão, a autora do trabalho D1 se pauta nos pressupostos teórico-metodológico da Sociologia da Infância que compreende a criança como um ser ativo, capaz,

⁶⁸ Garkov (2011) na sua tese de doutoramento conceitua as linguagens das crianças **como essenciais, expressivas e simbólicas** para se referir as linguagens do brincar, da arte e do movimento. Cabe enfatizar que na nossa análise de conteúdos, os referidos termos - **essenciais, expressivas e simbólicas** - apareceram em vários trabalhos analisados no *corpus* desta pesquisa o que nos possibilitou utilizá-los na ressignificação do sentido e significado atribuídos às linguagens manifestadas pela criança no primeiro ano do EF. Cf. GARGOV, Friedmann Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

criadora, sujeito de direito e com saberes diversos para manifestar e expressar o mundo por meio das diferentes manifestações expressivas, entre eles: *desenhos, pinturas, esculturas, dança, movimento, música*. Entretanto, a pesquisadora traz à tona a discussão de que as crianças ainda encontram certa resistência para suas manifestações expressivas, mas mesmo assim, elas criam “estratégias de resistência, muitas vezes veladas, transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora da sala de aula.” (D1, p.114).

O segundo grupo é composto pelo trabalho T3 que aponta uma discussão teórico-metodológica acerca da *Metodologia de Projetos*⁶⁹ e *Linguagens Geradoras*⁷⁰ como formas de trabalho pedagógico no primeiro ano do EF. Essas metodologias foram observadas pela autora do trabalho na pesquisa de campo.

Para a pesquisadora da T3, a professora participante da pesquisa busca “propiciar às crianças o contato com as mais variadas propostas de trabalho e ampliação dos conhecimentos nas diversas linguagens que proporciona a elas”, entre eles: brincadeiras, jogos, desenhos, etc. A professora destaca que esta proposta acontece para que o grupo de criança possa lhe “devolver elementos que indiquem quem são estas crianças e como juntos” poderão construir “as propostas de trabalho.” (T3, p.205). Para isso, ela organiza seu trabalho pedagógico a partir dos objetivos de cada disciplina, distribuídos em oito blocos⁷¹ de ensino que apontam encaminhamento metodológico dos conteúdos escolares. Neles, destaca a pesquisadora, “as diferentes linguagens também são trabalhadas constantemente com o objetivo de proporcionar as crianças o contato com os mais variados campos do saber.” (T3, p.104).

Para a autora da referida pesquisa, a partir da observação dessas metodologias de ensino realizadas pela professora investigada, pode-se compreender que esse trabalho pedagógico pode possibilitar uma articulação da Educação Infantil com os Anos Iniciais. Nessa direção, apresentamos um excerto que destaca o entendimento da professora pesquisada, acerca da proposição levantada: “[...] no primeiro ano não podemos ir direto ao

⁶⁹ A metodologia de trabalho com Projeto, na pesquisa enumerada como T3, está pautada nos pressupostos teóricos de Barbosa e Horn (2006). Para essas autoras, a referida metodologia permite criar, sob a forma de autoria individual ou coletiva (grupo), projetos de trabalho com um modo próprio para abordar e responder alguma questão levantada em sala de aula.

⁷⁰ O trabalho metodológico pelas Linguagens Geradoras é uma proposta de Junqueira Filho (2006) que parte da seleção e articulação dos conteúdos/conhecimentos que os alunos apresentam através do diálogo professor e aluno. Nesse diálogo o professor ao interagir com os alunos através de práticas com as diferentes linguagens identifica os temas, assuntos, interesses, necessidades, dificuldades, desejos dos alunos e articula com os conteúdos curriculares, tornando-os mais significativos.

⁷¹ O plano de estudos da professora da pesquisa T3 está organizado em oito blocos de trabalho: bloco das Primeiras Organizações; bloco do Conhecimento de Si e do Mundo; bloco da Arte; bloco da Leitura e da Escrita; bloco da Música e Diversas manifestações artísticas educativo/culturais; bloco das Diferenças Culturais; bloco Atos concretos relacionados a Deus; blocos da Matemática.

trabalho com a leitura e a escrita [...] elas precisam é continuar se conhecendo, elas precisam trabalhar em grupo, elas precisam trocar ideias com os colegas, [...] ter autonomia pra poder resolver suas coisas, aprender [...].” (T3, p. 104-105).

Dessa forma, podemos dizer que, de acordo com a professora investigada, a não rupturas entre as duas etapas de ensino pode ser implementada quando temos como ponto de partida o respeito às características singulares de crianças de 5 e 6 anos de idade que compõem o primeiro ano do EF.

Portanto, para a pesquisadora da T3, as propostas metodológicas da professora investigada contribuem para o desenvolvimento da criança, pois nelas há a possibilidade das crianças “poderem explorar as mais diferentes linguagens que vão se entrecruzando a todo o momento com o processo da leitura e da escrita e que as aproxima desse mundo letrado.” (T3, p.120). Sobretudo, oportunizando lhes “múltiplas formas de expressão” para “representar a realidade que as rodeia, bem como o conhecimento do mundo físico e social.” (T3, p. 172).

O terceiro grupo, desta segunda subcategoria, é composto pelos trabalhos D3, D4, D5, D6 e T1 que trazem a tona questões relativas à *ludicidade*, *atividades lúdicas*, *lúdico* ao agregar as discussões e situações de *brincadeira* para entender as formas como a criança melhor se expressa e vivencia no primeiro ano do EF.

Para análise dessas questões, iniciamos apresentando alguns extratos, dos referidos trabalhos, a partir das discussões acerca das *atividades lúdicas*:

[...] a atividade lúdica não é uma atividade “natural” da criança, mas uma atividade social e historicamente produzida, vinculada às condições materiais concretas de vida dos homens. (D3, p.102).

As brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da mente imaginativa e da espontaneidade das ações, pois, por meio delas é possível estabelecer a relação do brincante com o mundo a partir dos sistemas simbólicos encontrados nas atividades lúdicas. (D4, p.25-26).

[...] a atividade lúdica não pode ser considerada como um passatempo ou uma atividade que apenas dá prazer à criança. A criança brinca porque sente necessidade em satisfazer seus anseios com o mundo que a cerca. (D5, p.161).

As atividades lúdicas precisam ser vistas como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a aprendizagem e formação das crianças no momento em que estão inseridas no contexto das atividades propostas pelo (a) professor (a) na organização da sala de aula e da escola, imersas nos conteúdos da grade curricular [...]. (D6, p.167).

As atividades lúdicas realizadas em sala de aula geralmente consistiam em atividades didáticas que adquiriam sentido lúdico na maioria das vezes por meio da música, desenho ou pintura; havia também atividades de leitura e escrita que conseguiam despertar o interesse e envolvimento da criança de modo que se tornavam lúdicas. (T1, p.175).

Considerando os excertos dos referidos trabalhos, depreende que as *atividades lúdicas* são entendidas como práticas educativas em que o ensinar e aprender são interligados pelo lúdico e ludicidade. Portanto, são elementos fundamentais para o desenvolvimento da dimensão humana da criança, como ser humano integral.

Essa premissa tem como ponto partida à perspectiva construída pela autora da pesquisa D4 que afirma que a “atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de imaginação e do entendimento do real, que, por sua vez, instaura possibilidades para o desenvolvimento da criança.” (D4, p.27).

Entretanto, a autora do trabalho D7 destaca que, muitas vezes, na organização do trabalho pedagógico no primeiro ano, as atividades lúdicas são deixadas para um segundo momento, reincidindo assim, na “desconsideração do valor de atividades essenciais às aprendizagens infantis, tais como a brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a dança, a pintura e a modelagem”. Com isso, para a referida autora “a ênfase do trabalho pedagógico tem recaído nas atividades relacionadas a uma pretensa aquisição da escrita.” (D7, p.16).

Essa ênfase também foi apontada pela autora do trabalho D4 quando afirma que para “manter os valores da sociedade neoliberal, o sistema capitalista, impõe um ritmo que leva a diminuir ou até mesmo extinguir os momentos lúdicos”. Com isso, “qualquer atividade que fuja ao controle e à organização das instituições escolares se mostra como ameaçadora e improdutiva.” (D4, p.24).

Diante da análise dessas referidas pesquisas, acreditamos que, tudo isso que foi apontado, pode também ter uma relação com o não conhecimento, por parte de alguns professores, quer seja na sua formação inicial e/ou continuada, dos fundamentos teórico-metodológicos acerca do lúdico, ludicidade e práticas lúdicas na ação docente. Não queremos com essa afirmação, desmerecer as representações acerca de brincadeira e de ludicidade pelos professores produzidos no seu saber e fazer cotidiano, as quais mesmo seguindo por caminhos diversificados apresentam uma relação teórico-prática na ação docente. Pelo contrário, queremos reafirmar a necessidade de formação continuada em serviço que possibilite aos professores refletirem e ressignificarem práticas com experiências lúdicas às crianças.

Dessa forma, retomamos aos pressupostos discutidos pela autora do trabalho D4 que destaca que a principal característica de uma atividade lúdica é a “presença da inteireza, com ou sem expressão externa de contentamento – inteireza sendo tomada como a máxima expressão possível da não divisão entre pensamento, sentimento e ação” (D4, p.32). O que pode possibilitar práticas lúdicas mais humanizadoras às crianças no primeiro ano do EF.

Os trabalhos D1, D3, D4, D6 e D7 nos permitem ainda refletir sobre o termo *ludicidade* como possibilidade de envolver diferentes linguagens para que as crianças possam vivenciar e experiênciá-las no processo de apropriação da cultura.

[...], a despeito dos inúmeros argumentos apresentados por estudiosos da infância, sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento das crianças, nem sempre a organização pedagógica escolar atribui o devido valor aos jogos infantis. (D1, p.81).

A ludicidade como atividade de expressão da criança deve ser o fio condutor da prática pedagógica. É preciso que ela se valha dos jogos e brincadeiras para apropriar-se do código linguístico e das práticas sociais da linguagem escrita que circulam na sociedade. (D3, p.45)

[...] A ludicidade, independe do espaço físico, dos materiais disponíveis e da faixa etária, abarca uma série de possibilidades que permitem ao professor utilizar o recurso mais valioso – o corpo, que se expressa, movimenta, interage e aprende. O corpo nos permite criar, brincar, dramatizar, cantar, dançar, utilizar os nossos sentidos e, assim, fazer da ludicidade um encontro possível na prática pedagógica. (D4, p.31).

[...] o termo “ludicidade” [...] está se referindo ao “brincar” em suas dimensões espontâneas e/ou educativas. [...] O brincar, por suas possibilidades de desenvolvimento emocional, de conhecimento de si, de socialização, de aprendizagem e significações dos conhecimentos, de espontaneidade e de criatividade, é a palavra-chave para o trabalho com os pequenos do 1ª ano. (D6, p.13).

Apesar de não ser restrita à infância, é neste momento que a ludicidade provocará mudanças qualitativas na psique humana (D7, p.83).

A partir dos fragmentos acima, podemos dizer que o termo *ludicidade* é um princípio que articula e organiza o processo de ensino no trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, provocar uma reflexão acerca do lúdico, da ludicidade e de atividades lúdicas no espaço da sala de aula do primeiro ano, passa, primeiramente, como apontou a autora da pesquisa D7 que os professores possam compreender que “a ação determina o uso de técnicas e não ao contrário” e que não é importante tanto o brinquedo “quanto à ocorrência da ação lúdica”. Contudo, conceber essa perspectiva de “experiência lúdica” na ação docente, requer como destaca a pesquisadora do trabalho D7, “novas relações com o tempo/espaço de aprender e ensinar”, as quais são desafios que ainda “estão na dependência da formação continuada” oferecida aos professores (D7, p.87).

Esses desafios para o trabalho com as experiências lúdicas, no primeiro ano do EF, também foram evidenciados pela autora do trabalho D5, em sua pesquisa de campo:

[...] parece-nos que as escolas tentam organizar o momento da brincadeira e o momento do estudo de forma separada, ou então, tentam conciliar o estudo com uma

brincadeira e então, o brincar torna-se pretexto para ensinar algo. Tanto em uma como na outra, ainda há confusão de como agir com as crianças de seis anos no ensino fundamental. (D5, p.72-73).

Compartilhando da necessidade do conhecimento teórico-metodológico para uma ação docente que envolva o princípio da ludicidade, para a pesquisadora do trabalho D6 “trabalhar em uma perspectiva lúdica requer muitos conhecimentos frente às necessidades infantis, à imaginação, à criatividade e à espontaneidade das crianças, muita paciência com as atividades que envolvem movimento, linguagem, expressões corporais e simbólicas.” (D6, p.175-176).

Nessa direção, o trabalho D4 destaca a necessidade de a criança ter acesso, na escola de anos iniciais, as diferentes formas de linguagens por meio de *atividades lúdicas*, nomeada pela autora como *atividades ludoexpressivas*. Para a pesquisadora do referido trabalho, essas atividades possibilitam a formação humana por meio da apropriação de múltiplas formas de comunicação e compreensão do mundo. Ela concebe, assim, a *ludicidade* como o momento único e singular nas práticas:

Ludicidade como forma de expressão, criação e transgressão, em que os movimentos, em sintonia com os pensamentos e sentimentos, venham possibilitar que a atividade realizada seja vivenciada com inteireza pelos educandos, promovendo a sensibilidade e o desenvolvimento integral do ser humano. [...] a ludicidade como manifestação do corpo expressivo e brincante, que age e interage consigo mesmo com o outro [...]. (D4, p.40).

Em contrapartida, a autora do trabalho T1 traz à tona a reflexão de que a ludicidade e brincadeira, na escola investigada, está vinculada mais a disciplina de Educação Física, cabendo às outras disciplinas trabalharem os conteúdos escolares. Isso foi percebido pela pesquisadora em sua análise documental, como apresenta o extrato abaixo:

Os documentos [Proposta da Secretaria Municipal e Projeto Político Pedagógico da Escola] apresentam, no entanto, a ludicidade e a brincadeira somente vinculadas à disciplina de Educação Física, ficando a cargo das outras disciplinas trabalharem os conteúdos que vão possibilitar aos educandos desenvolverem suas capacidades cognitivas. (T1, p.170).

A pesquisadora da T1, a partir da observação na pesquisa de campo, destaca a questão apresentada nos documentos organizadores, que envolve o desconhecimento, por parte de um grande número de professores da escola pesquisada, da fundamentação teórico-metodológica sobre lúdico, ludicidade, brincadeira no ensino das disciplinas escolares no 1º Ano.

Para algumas professoras entrevistadas, o lúdico seria um meio para que as crianças apreendessem os conhecimentos sistematizados de forma divertida e prazerosa e

nesse caso a atividade lúdica seria pertinente, porque não fugiria ao papel da escola. [...] A professora parece acreditar que na escola há uma contraposição por parte de alguns professores, entre o que se entende por “atividade lúdica” e “brincadeira” e que a última seria proibida na escola. O “lúdico”, no entanto, é permitido porque teria um professor para orientar as brincadeiras ou jogos conforme o conteúdo escolar e a criança não ficariam sem acompanhamento nas atividades. (T1, p.171). As atividades lúdicas realizadas em sala de aula geralmente consistiam em atividades didáticas que adquiriam sentido lúdico na maioria das vezes por meio da música, desenho ou pintura; havia também atividades de leitura e escrita que conseguiam despertar o interesse e envolvimento da criança de modo que se tornavam lúdicas. (T1, p.175).

Nessa mesma direção, a autora do trabalho D3, na sua pesquisa de campo, destaca que diante das respostas dos profissionais por ela entrevistados, “percebe-se o lúdico sendo trabalhado como descanso das atividades pedagógicas, como pausas pedagógicas e de forma espontânea, sem a intervenção do professor”. Para essa pesquisadora, “as brincadeiras ganham espaço no contexto escolar quando as crianças estão cansadas dos conteúdos de ensino”, pressupondo atividades pedagógicas “para fins de entretenimento.” (D3, p.152).

Desse modo, essa pesquisadora traz a tona que o afastamento da criança da atividade lúdica na escola ou em outros espaços, já que esta atividade é justamente a que caracteriza o modo de vida da criança na infância, pode levar ao “desaparecimento da infância” nesta contemporaneidade. Como proposição, e concordando com a autora, ela suscita a necessidade de a escola compreender o desenvolvimento psíquico infantil e o “reconhecimento da importância da ludicidade no trabalho pedagógico com a criança de seis anos de idade enquanto uma atividade promotora de seu desenvolvimento psíquico, e não como entretenimento.” (D3, p.155).

Compartilhando das ideias da referida pesquisadora (D3, p. 153), podemos dizer que “esse modo de compreender a atividade lúdica permite enunciar que é limitado o conhecimento dos profissionais entrevistados sobre o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psíquico da criança”. Logo, esses aspectos levantados implicam em profundas reflexões e estudos acerca do desenvolvimento cultural da criança, quer seja na formação inicial ou em serviço de professores que atuam no primeiro ano do EF.

Cabe destacar que de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, significa conhecer o desenvolvimento da criança, desde o nascimento até a idade adulta, para conhecer a trajetória do desenvolvimento do homem. É nessa direção que Vigotski (1984, p. 52) “coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural”, pois as raízes do desenvolvimento cultural surgem durante a infância.

Para Vigotski (2001) o que forma o desenvolvimento humano são as mediações culturais produzidas por instrumentos e signos nas relações sociais com o mundo. Assim, para

o desenvolvimento do pensamento e da linguagem há uma dependência dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. O que envolve possibilitar práticas de/com linguagem, diversificadas e significativas, para que a criança possa dialogar com o outro e com o mundo. Isso revela a necessidade dessas reflexões e estudos na formação inicial ou continuada do professor.

Outro importante elemento que apareceu em todos os trabalhos selecionados refere-se a *brincadeira* nas práticas no primeiro ano do EF, como destacamos nos fragmentos abaixo:

[...] ao entrar na escola de ensino fundamental, as crianças não precisam abandonar a infância, espontaneidade, a brincadeira, em nome de um trabalho escolar histórica e culturalmente designado como “sério”, pautado no entendimento de que para ser sério, para ter qualidade é preciso ser sisudo. (D1, p.49).

[...] a brincadeira é importante e base orientadora, pois desenvolve capacidades psíquicas necessárias à apropriação da escrita: a memória, a atenção, o pensamento, a motricidade, o domínio das normas sociais de comportamento, e a representação simbólica. (D2, p.62).

Nessa fase do desenvolvimento da criança de seis anos de idade a brincadeira é considerada um dos pilares do aprendizado. Ela funciona como um meio de auxiliar a criança a se apropriar de novos conhecimentos, portanto, torna-se necessário incluir a brincadeira na organização do ensino como eixo norteador da prática pedagógica do 1º ano. (D3, p.74).

As brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da mente imaginativa e da espontaneidade das ações, pois, por meio delas é possível estabelecer a relação do brincante com o mundo a partir dos sistemas simbólicos encontrados nas atividades lúdicas. (D4, p.25-26).

A criança brinca porque sente necessidade em satisfazer seus anseios com o mundo que a cerca. [...] a brincadeira da criança está próxima da realidade e é a forma de ela se inserir como sujeito da sociedade em que vive. (D5, p.161).

[...] O brincar, por suas possibilidades de desenvolvimento emocional, de conhecimento de si, de socialização, de aprendizagem e significações dos conhecimentos, de espontaneidade e de criatividade, é a palavra-chave para o trabalho com os pequenos do 1ª ano. (D6, p.13).

Por meio da brincadeira, nos jogos, nas situações lúdicas as crianças estabelecem interações com companheiros mais experientes ou com os adultos que tornam possível ampliar seu desenvolvimento psíquico-afetivo. (T1, p.201).

[...] acentua-se a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e as linguagens infantis, incluindo-se as brincadeiras de faz-de-conta. (T2, p.8).

[...] a professora se utiliza da ludicidade para que [as crianças] possam, através das brincadeiras, expor os seus interesses e necessidades. Enquanto brincam, se divertem, vão se manifestando através da fala, das atitudes, dos olhares, possibilitando à professora capturar o que vai emergindo destas situações de aprendizagem. (T3, p.86).

A partir desses fragmentos, depreende-se que para os trabalhos selecionados, a *brincadeira* é “um dos pilares do aprendizado” para “o desenvolvimento psíquico da criança”; é a “forma de inserção na relação social”; é a forma de “estabelecer interações” com o outro; é “a palavra-chave” para o ensino das crianças no primeiro ano do EF; enfim, é a forma como a criança melhor se comunica e se expressa no primeiro ano.

A autora do trabalho D7, a partir de sua pesquisa de campo, nos aponta que nenhuma das professoras entrevistadas citaram “como preocupação, a associação das diferentes linguagens no trabalho pedagógico”. Deste modo, essa autora, amparada em Rocha (2007, p.272)⁷², destaca que “a priorização de conteúdos e práticas escolarizantes” revela uma “tendência de se colocar em primeiro plano a garantia de aprendizagem de determinados conteúdos, em geral os culturalmente mais valorizados (lógico-matemáticos, letramento, etc.) e, portanto mais solicitados em avaliações tanto nacionais, quanto estaduais e municipais.” Partindo disso, a pesquisadora, respaldada ainda em Rocha (2007) afirma que “outras aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento, como da capacidade de brincar de faz-de-conta e da imaginação, em geral, ficam deslocadas para segundo, terceiro planos.” (D7, p.91).

Considerando o exposto, podemos evidenciar que ao ter como função primeira na ação docente no primeiro ano do EF, o desenvolvimento da linguagem escrita, da leitura e do cálculo, os professores ainda não compreendem a importância das outras linguagens para o referido desenvolvimento na criança.

Para a autora do trabalho D5, parece “que as escolas tentam organizar o momento da brincadeira e o momento do estudo de forma separada, ou então, tentam conciliar o estudo com uma brincadeira e então, o brincar torna-se pretexto para ensinar algo”. Além disso, a autora desse trabalho reitera que “tanto em uma como na outra, ainda há confusão de como agir com as crianças de seis anos no ensino fundamental.” (D5, p.72-73).

De posse dessa análise sobre o modo de compreender *atividade lúdica*, *ludicidade*, *brincadeira* pelos professores no primeiro ano do EF, revelado pelas autoras dos referidos trabalhos, destacamos a necessidade de formação teórico-metodológica dos professores acerca do papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança nos anos iniciais do EF.

O quarto grupo desta subcategoria é composto pelos trabalhos D2 e T2 que compreendem as *atividades promotoras da aprendizagem ou atividades propulsoras de desenvolvimento* como meios de expressão e comunicação da criança:

⁷² Cf. ROCHA, Maria Silva de Moura Librandi. O ensino de psicologia e a Educação Infantil: a nova política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n.2, p.266-277, jun. 2007.

O desenho [...], a modelagem, a pintura, a construção também são formas de representação simbólica, meios de expressão e poderiam ser utilizadas como atividades propulsoras de desenvolvimento. [...]. Todas elas [atividades produtivas] envolvem a elaboração de um produto final e tudo isso é relevante para ampliar as possibilidades de planejamento e de organização da criança, todas essenciais à escrita e à leitura. (D2, p.141).

Antes desta (linguagem escrita), outras formas de representação perpassam os modos de comunicação da criança – o gesto, a fala, o faz-de-conta e o desenho. Cada uma dessas formas de representação influi no desenvolvimento psíquico da criança e na elaboração que ela fará sobre a linguagem escrita no período em que vier a ser sistematizada a apropriação dessa representação. (T2, p.124).

Assim, conforme os fragmentos acima, podemos dizer que a criança inserida em um momento da vida: a infância, em que a brincadeira, o estudo, o desenho, pintura, modelagem, escultura, música, dança, teatro – como *atividades promotoras da aprendizagem ou atividades propulsoras de desenvolvimento* – são essenciais para sua humanização.

Neste momento, cabe destacar que as pesquisadoras dos trabalhos D2 e T2, pautadas nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, utilizam o termo *atividade*. Na sequência, iremos refletir, brevemente, sobre atividade, a partir do referido pressuposto teórico.

Para Marsiglia (2011, p.150) “os seres humanos, por meio do trabalho, ao mesmo tempo em que atendem suas necessidades, criam novas necessidades”, e vice-versa, sucessivamente. Desse modo, “o trabalho é *atividade* vital humana porque a satisfação de necessidade exige a atividade do sujeito”.

Para Serrão (2006, p.115) “a atividade é composta por necessidades, objetivos, motivos, condições, objeto, ações e operações”. Por isso, a atividade se desenvolve “sempre pela mediação, por instrumentos materiais e psicológicos, destacando-se, entre eles, a supremacia dos signos”, os quais são “historicamente constituído e apropriado pelas pessoas nas interações” sociais. (SERRÃO, 2006, p.118). Logo, “a atividade promove o desenvolvimento humano, especialmente, a formação dos processos psicológicos superiores.” (SERRÃO, 2006, p.115).

Nessa direção, Serrão (2006, p.116) aproxima os estudos sobre a atividade com o objetivo principal da escola: a aprendizagem, pois essa é “decorrência de um ensino que proporcione atividades de aprendizagem”, as quais se concretizam por meio de várias ações pedagógicas. Então, segundo a autora, para a escola efetivar seu objetivo principal, é necessário “organizar a “atividade” dos estudantes na escola com o objetivo de promover situações que contribuam para superação, pelo menos, do pensamento empírico, forma de pensar originária e circunscrita ao cotidiano vivido”. (SERRÃO, 2006, p.116).

Na abordagem Histórico-Cultural, a “atividade de estudo” às crianças em idade escolar, é uma forma particular da atividade humana, porque por meio dessa atividade, a criança se transforma e transforma o meio circundante ao apropriar-se da cultura elaborada. Ocorre assim o desenvolvimento do pensamento teórico pela criança (SERRÃO, 2006).

Portanto, é a partir da referida perspectiva teórica que as autoras das pesquisas D2 e T2 destacaram as “atividades promotoras da aprendizagem” e “atividades propulsoras de desenvolvimento”. Podemos então dizer que essas pesquisadoras propõem a possibilidade de organizar o ensino no primeiro ano do EF, por meio do estabelecimento de interações sociais mediadas por elementos/instrumentos com função simbólica para o desenvolvimento das crianças. Isso porque as “*atividades do tipo produtivas*” têm como possibilidade “propiciar situações em que a brincadeira, a leitura, a escrita, o desenho, a pintura, a pesquisa estejam articulados em uma rotina da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental” (D2, p.116).

Para as autoras das referidas pesquisas, essas atividades requerem sempre a elaboração de um produto final e permitem à criança, de cinco e seis anos de idade, comunicarem e se expressarem por diferentes modos, apropriando-se de forma mais lúdica e significativa da cultura elaborada. Entretanto, a autora do trabalho D2, na sua pesquisa de campo, evidenciou que “ficam de fora do planejamento pedagógico atividades fundamentais para a humanização na infância e que podem ser denominadas como bases orientadoras para a aquisição da escrita e da leitura [...]”. Segundo essa pesquisadora, isso acontece porque “faltam articulações dessas atividades em um planejamento escolar, de ensino e de aulas a partir do interesse de conhecimento infantil e com pretensão de criação de novos desejos cognitivos infantis, de maneira a cultivar a imaginação, a investigação e a curiosidade.” (D2, p.150-151).

Portanto, a partir da análise desses trabalhos, concordamos com essas pesquisadoras ao afirmarem que essas atividades são propulsoras do desenvolvimento cultural da criança; logo, poderiam compor o cotidiano escolar no primeiro ano do EF 9 Anos, já que é pela descoberta dos motivos que faz com que o pensamento nasce e oriente o seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001).

Como síntese da análise desta segunda subcategoria, intitulada **as linguagens nas pesquisas**, depreende-se que, a partir dos quatro grupos elencados, reconhecemos que os autores das pesquisas discutem sobre as linguagens manifestadas pelas crianças no primeiro ano do EF. Ao interpretamos essas discussões a partir dos temas “*ludicidade*”, “*atividades lúdicas*”, “*brincadeiras*”, “*múltiplas linguagens*”, “*linguagens infantis*” e “*atividades propulsoras*” pudemos compreender as linguagens – verbal e não verbal – manifestada pela criança no primeiro ano do EF. Podemos dizer que esse modo de compreendê-las, de forma

geral, nos permitiu enunciar a necessidade do caráter lúdico nas práticas pedagógicas no primeiro ano do EF, em que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras possam balizar as atividades de aprendizagem. Isso porque se queremos uma educação de qualidade, desde a Educação Infantil, é fundamental práticas mais humanizadoras, ricas em possibilidades e intervenções que proporcionem às crianças a apropriação da cultura. (MARSIGLIA, 2011).

c) **Linguagens no primeiro ano do EF**

Na terceira subcategoria, intitulada *linguagens no primeiro ano do EF* pretendemos buscar evidências nos trabalhos selecionados, ou pela articulação teórica dos pesquisadores ou na relação que eles observaram na pesquisa de campo, quais linguagens – verbal e não verbal – são manifestadas pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Essa proposição tem como objetivo analisar o lugar atribuído às linguagens manifestadas pela criança no cotidiano da escola dos anos iniciais. Para isso, primeiramente, identificamos, no *corpus* desta pesquisa, fragmentos que nos revelam o lugar atribuído às diferentes linguagens na ação docente no primeiro ano do EF.

[...], a despeito dos inúmeros argumentos apresentados por estudiosos da infância, sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento das crianças, nem sempre a organização pedagógica escolar atribui o devido valor aos jogos infantis. (D1, p.81). [...] As situações e os cenários se modificavam a cada momento, os papéis eram distribuídos e as brincadeiras negociadas, algumas envolviam as crianças por bastante tempo, outras eram rapidamente abandonadas. [...], o tempo livre destinado à diversão e à brincadeira é constantemente tomado pelos adultos como instrumento de controle, um modo de limitar a espontaneidade infantil. (D1, p.88).

[...] Mesmo que as professoras façam planejamentos em que a brincadeira esteja incluída nas rotinas infantis, as dificuldades e a falta de argumentação sobre essa inclusão limitam suas possibilidades e fazem com que elas a requeiem a um segundo plano. (D2, p.137).

[...] nas situações de ensino lúdicas com a criança de seis anos de idade o professor desempenha um papel preponderante, ele é o mediador responsável pelos momentos em que deve disponibilizar os brinquedos e o contato com a escrita, mostrando as ações da atividade humana, isto é, as relações e o modo de operar com os objetos e as relações sociais com a escrita. (D3, p.120). [...] Faz-se necessário considerar, no processo de organização desse ensino, o trabalho com as práticas de leitura e escrita, um dos objetivos da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, mas sem retirar a criança do mundo infantil, isto é, o lúdico como porta de entrada na apropriação de novos conhecimentos. (D3, p.130).

[...] foi observado durante as aulas das três professoras regentes, houve pouca exploração e desdobramento das atividades que permitam que a corporeidade e a ludicidade estivessem em evidência, principalmente no espaço da sala de aula. (D4, p.102). [...] A brincadeira acabava por ficar em último plano, nos momentos finais da aula, como atividade paralela à finalidade pedagógica e de menor valor, ou também como passatempo, liberação de energias ou relaxamento, ou seja, deixada em um segundo plano [...]. (D4, p.107). [...] Neste atual panorama da educação institucionalizada em que as turmas de primeiro ano não possuem uma identidade,

[...] as atividades ludoexpressivas acabam assumindo uma posição periférica ou sendo utilizadas pelos professores apenas na didatização das disciplinas curriculares. (D4, p.135).

A atividade lúdica e a atividade de estudo são diferentes entre si, e importantes em idades diferentes. Contudo, aproximadamente na faixa etária de seis anos, essas duas atividades se convergem, sendo ambas igualmente importantes para o desenvolvimento da criança. (D5, p.92). [...] A primeira consideração que fizemos é a respeito de propiciar o conteúdo antes de brincar de faz-de-conta. Pudemos concluir que sem o conhecimento do que determinadas atividades sociais fazem e como fazem as crianças não conseguem assumir o papel com propriedade. (D5, p.148).

[...] permitir a expressão da criança por meio da linguagem, da imaginação e do movimento ao abordar atividade com conteúdos da grade curricular. (D6, p.168).

As professoras têm como preocupação principal o desenvolvimento da criança em relação à linguagem escrita. (D7, p.91).

Flora expressou um sentimento que é comum para a maioria das crianças entrevistadas. Ela gosta da Escola, gosta de fazer as tarefas, quer aprender a ler e escrever, mas gostaria que as atividades fossem intercaladas com momentos lúdicos. (T1, p.134).

[...] para o grupo entrevistado, ressalta-se a pluralidade de sentidos atribuída ao brincar na escola, mais especificamente nas turmas de 1º ano, coexistindo sentidos antagônicos: de um lado o brincar como pretexto de uma “atividade escolar”, de outro o brincar livre, “sem intermediação da professora”. (T2, p.218-219). [...] infere-se que elas [professoras] não estabelecem relações entre a necessidade da atividade e os objetivos, bem como a argumentação para realizá-las. As professoras dão a entender que as atividades são necessárias apenas porque as crianças gostam de realizá-las [...]. (T2, p.220).

[...] Convém ressaltar que, nesse contexto propiciado para a participação das crianças nas atividades, a professora se utiliza da ludicidade para que possam, através das brincadeiras, expor os seus interesses e necessidades. Enquanto brincam, se divertem, vão se manifestando através da fala, das atitudes, dos olhares, possibilitando à professora capturar o que vai emergindo destas situações de aprendizagem. (T3, p.86). [...] oferecer às crianças um conjunto de situações de aprendizagens que vão abrir várias frentes em relação às diferentes linguagens nas quais as crianças vão interagir, para que posteriormente possa definir, mais concretamente, o que será trabalhado em relação a um projeto escolhido pela turma e por mim, professora. (T3, p.111).

A partir dos excertos elencados, podemos dizer que encontramos elementos que demonstram que as manifestações e expressão da criança através das diferentes linguagens parecem ter um lugar atribuído na ação docente no primeiro ano do EF: um lugar constantemente invadido pelas atividades/intenções de escolarização.

Nos referidos fragmentos, constata-se que a preocupação maior do professor no primeiro ano do EF, volta-se ao ensinar a ler e escrever em um processo que desconhece a importância da atividade do brincar para a apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento cultural da criança; pois como afirma Vigotski (1984, p.119), “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não ensina a linguagem escrita.

Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

Esses fragmentos supracitados nos provocam a pensar na relação de ensino – ensinar e aprender – na qual os sujeitos envolvidos – crianças e adultos (professores) – ocupam lugares sociais e hierárquicos diferentes, mas que é sempre permeada pela mediação, caminho para interação entres os sujeitos envolvidos e os conhecimentos. Portanto, esse processo de escolarização tem como objeto a apropriação do conhecimento sistematizado pela criança; e esta criança ao ser colocada diante da tarefa de aprender, requer do professor, compartilhar com ela, os conhecimentos elaborados culturalmente. Para isso, concordamos com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que concebe ao professor, sob uma mediação pedagógica e dialógica por meio de instrumentos e signos construídos e disponíveis, social e historicamente pela humanidade, introduzir a criança na riqueza da cultura humana.

Nessa direção, as análises nesta pesquisa nos suscitaram a pensar sobre a importância de a Escola dos Anos Iniciais ampliar significativamente os conhecimentos científicos às crianças, ao mesmo tempo em que envolve e desenvolve suas dimensões humanas (corporal, afetiva, cognitiva, espacial, ética, estética e política, etc.).

Partindo disso, e considerando a análise e problematização surgidas a partir do lugar atribuído às linguagens na ação docente, podemos dizer que pensar em proposições para ressignificar esse lugar, passa, primeiramente, pelo entendimento do brincar como possibilidade de aprender, e, conseqüente, considerar o princípio da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que nem sempre é fácil para o professor conseguir realizar a transposição do conteúdo escolar em algo prazeroso à criança.

Nessa direção, a autora do trabalho D6 acredita que a hipótese “para explicar a dificuldade, que, hoje, alguns professores têm na utilização de atividades lúdicas em suas práticas, é a falta destas no decorrer de sua formação docente” (D6, p.118). Ao lado disso, a formação, na maior parte das vezes, “não é suficiente para trabalhar nesta perspectiva lúdica em sala de aula, visto que esta formação não abordou estes aspectos lúdicos.” (D6, p.117).

Talvez isso, como foi revelado nas dissertações e teses, explica-se a dificuldade de alguns professores em utilizar as atividades lúdicas nas atividades de estudo; e a partir disso existir ainda a dualidade aula/recreio e estudar/brincar, quando se trata de brincar na escola.

Outro aspecto levantado foi apresentado pela autora do trabalho D7, ao investigar a relação entre as características do trabalho pedagógico dos professores no primeiro ano e a formação continuada. Para a referida autora, a pesquisa aponta a necessidade de fundamentação teórica articulada à prática educativa. Uma fundamentação que seja “mais

consistente acerca do desenvolvimento infantil nessa faixa etária e a estruturação do trabalho pedagógico em função da centralidade na alfabetização, o que acentua a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e linguagens infantis.” (D7, p.16).

Esses dois elementos apresentados pelos trabalhos D6 e D7 se aproximam da reflexão já realizada na análise documental: tudo isso pode ser reflexo da organização do EF de 9 anos que aconteceu de forma acelerada no país, e com isso, não se priorizou a formação do professor como primeira etapa da implantação dessa nova organização de ensino.

Em um segundo momento desta subcategoria, buscamos reconhecer nos trabalhos selecionados, quais eram as linguagens que constituem o cotidiano escolar no primeiro ano do EF de 9 anos. Desse modo, destacamos, no Quadro 15, aquelas que mais se evidenciaram na análise dos trabalhos nesta pesquisa.

Quadro 15 - Linguagens no primeiro ano do EF evidenciadas no corpus de análise

TRABALHO	LINGUAGENS NO PRIMEIRO ANO DO EF
D1	desenho;
D2	brincadeira de faz-de-conta, pintura, escultura, desenho, construção, linguagem oral e escrita (leitura e escrita);
D3	desenho, jogos de papéis/jogo protagonizado, música, teatro, dança, cantigas de roda, brincadeira, linguagem oral e escrita (leitura e escrita);
D4	atividades corporais, música, atividades ritmadas, modelagem, atividades artísticas, linguagem oral e escrita (leitura e escrita);
D5	jogo protagonizado, brincadeira de faz-de-conta, desenho, música, história;
D6	jogos, brincadeira de faz-de-conta, atividades artísticas, dramatização, história, brincadeiras não dirigidas;
D7	brincadeira, jogos, contos, histórias, trabalhos artísticos e dramatização; linguagem oral e escrita (leitura e escrita);
T1	brincadeira-de-faz de conta, desenhos, pinturas, canções, arte, brincadeira, jogos com regras, linguagem oral e escrita (leitura e escrita);
T2	brincadeira, “jogos de alfabetização”, brincadeiras de faz-de-conta, jogos dramáticos, jogo de simulação;
T3	linguagem oral e escrita (leitura e escrita), jogos e brincadeira, contação de história, desenho, pintura, modelagem, colagem, dramatização.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do corpus de análise desta pesquisa.

A análise dos dados dos trabalhos selecionados nos forneceu pistas para reconhecermos algumas linguagens, na ação docente no primeiro ano do EF, conforme quadro 15. Entre elas destacamos as que apareceram com mais recorrência nos trabalhos, como: a brincadeira, jogos, desenho, pintura, música, escrita, oralidade e a leitura.

Nessa análise, pudemos perceber que os trabalhos selecionados, tiveram como pano de fundo o respeito às singularidades e especificidades das crianças de cinco e seis anos de idade, uma vez que essas pesquisas buscaram dar corpo – pela fundamentação teórica do autor ou

pela observação na pesquisa de campo – às diferentes linguagens manifestadas pelas crianças do primeiro ano do EF de 9 anos. Desse modo, destacamos que mesmo considerando os limites e possibilidades de cada trabalho em sua investigação, encontramos alguns elementos, apresentados pelos pesquisadores, os quais podem trazer implicações ao trabalho pedagógico no primeiro ano do EF. Para essa reflexão, segue alguns fragmentos destacados nos trabalhos:

As histórias e os desenhos faziam parte da rotina das crianças, e isso certamente é um ponto positivo, mas é necessário refletir sobre o fato de serem trabalhados sempre nessa ordem, ou seja, ouvir histórias para desenhar o que entendeu ou ouvir histórias para registrar a parte que mais gostou. (D1, p.98).

[...] o adulto impede a criança de se expressar mediante inúmeras linguagens [...]. [...] Vale reiterar que o desenho é uma representação da percepção da criança sob o mundo, no entanto, nem sempre ela expressa aquilo que o adulto idealiza, e por isso, ele prefere, em muitos casos, entregar desenhos prontos às crianças. (D2, p.122).

Diante das respostas dos profissionais entrevistados, percebe-se o lúdico sendo trabalhado como descanso das atividades pedagógicas, como pausas pedagógicas e de forma espontânea, sem a intervenção do professor. Desse modo, as brincadeiras ganham espaço no contexto escolar quando as crianças estão cansadas dos conteúdos de ensino. (D3, p.152).

Nas três turmas acompanhadas, a música, frequentemente, ganha outras finalidades na escola: ora disciplinar o corpo infantil, ora criar comandos automáticos que, muitas vezes, inibem a expressividade, as emoções, os processos criativos e motores da criança. (D4, p.110). [quando] se aproximavam as festividades da escola, era dada às crianças uma enorme quantidade de atividades, consideradas pela professora como “atividade artística”. Parecia que a preocupação maior era expor os trabalhos das crianças, e não o processo de criar e apreciar da criança. (D4, p.111). [...] A professora associa o trabalho corporal apenas a movimentos mais amplos, que só podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física. (D4, p.129).

A respeito do brincar, havia pouco tempo para a realização de atividades dessa natureza. Aliás, o brincar parecia apenas uma pausa entre as atividades realizadas. (D5, p.71).

[...] Em alguns casos, narrados pelas professoras, percebe-se que sem tempo, espaço, amigos ou pessoas que os incentivem, as crianças deixem de brincar mais cedo que antigamente. (D6, p.85).

[...] As professoras têm como preocupação principal o desenvolvimento da criança em relação à linguagem escrita. A análise permite inferir que não percebem a importância das outras linguagens para a criança atingir esse fim com sentido, até porque, assim como em relação ao princípio lúdico, parecem compreender que nas outras formas de expressão não existe um conteúdo. (D7, p.91).

As crianças permaneciam na sala durante quase todo o período, das 13h às 17h, para que a professora pudesse atender ao objetivo de alfabetizá-las. [...] Dentro da sala dispunham em torno de 15 minutos para lanche e aproveitavam esse tempo para conversar baixinho com os colegas, mas sem muitas brincadeiras. (T1, p.132). [...] A desvinculação das atividades lúdicas e das brincadeiras com as atividades desenvolvidas nas demais disciplinas parece também estar presente no cotidiano escolar. (T1, p.170). [...] Durante a pesquisa observei que as crianças realizam jogos com regras, na maioria das vezes, durante as aulas de Educação Física ou durante o recreio. Nas salas de aula, as situações de jogos eram raras. (T1, p.174).

[...] a concepção sobre o brincar revela-se polissêmica e difusa nos sentidos trazidos por elas [professoras participantes da pesquisa]. Para algumas, o brincar pode se encerrar em jogos com finalidades didáticas, como os “jogos de alfabetização” e de matemática ou em momentos que não ocupem o horário “útil” das aulas. Para outras, o brincar implica a atividade simbólica, o faz-de-conta, a imaginação, o jogo dramático. (T2, p.214).

A partir das situações apresentadas nos extratos acima, essas nos fornecem pistas para pensar sobre a ação docente ao envolver as diferentes linguagens manifestadas pela criança. Podemos, então, dizer que as atividades com o desenho, brincadeira, jogos (D1, D2, D7, T2) eram como um recurso pedagógico para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano. As atividades com a pintura, a música, dramatização, jogos, brincadeira (D2, D4, T1) eram mais vivenciadas pelas crianças nas aulas de educação física e arte, portanto eram como um instrumento para o ensino dos conteúdos escolares. Em outros momentos, o brincar, a brincadeira (D3, D5, T1, T2) eram momento de lazer, descanso, pausa entre as atividades tidas como conteúdo obrigatório do ensino.

Nessa direção, esses elementos levantados trazem algumas questões para se pensar em uma ação docente no primeiro ano do EF que compreenda as diferentes linguagens como possibilidade de desenvolvimento cultural da criança nos anos iniciais. Para isso, há a necessidade de uma formação teórica consistente aos professores que atuam nos anos iniciais, sobretudo acerca da concepção de linguagem.

Defendemos isso, porque, tendo em vista os pressupostos vigotskiano, acreditamos que quanto mais formas de linguagem o adulto puder oferecer à criança, mais significativas e maiores será a apropriação da cultura. E ainda, considerando os pressupostos bakhtiniano, a expressão enquanto comunicação acontece em experiências concretas, a qual não há separação entre palavras, gestos, sons, imagens, etc., pois a linguagem é dinâmica, dialógica e se constitui na interação verbal entre as pessoas.

Esses pressupostos justificam esta nossa investigação, pois ao falarmos de linguagens, estamos falando a partir de linguagem como categoria ampla – que se apresenta por meio de diversas manifestações que combina o verbal com outras formas de se dialogar, considerando o plano expressivo na interação em que estão imersas e produzem sentidos. Assim, quando elencamos no quadro 14, as linguagens evidenciadas nos trabalhos selecionados, procurou-se entendê-las como signos – verbal e não verbal – que constituem a expressão e comunicação manifestada pelas crianças de cinco e seis anos de idade no seu processo educativo no primeiro ano do EF de 9 anos.

Assim, tendo em vista a análise de conteúdo das teses e dissertações nesta categoria de análise **estudos sobre o conceito de linguagens**, podemos dizer que as linguagens, atos de expressão subjetiva e social da criança, precisam ter lugar reconhecido na ação docente no primeiro ano do EF, como possibilidade de que a criança na relação com o outro se constitua e constitua o outro: sujeitos de linguagens.

Portanto, acreditamos em uma perspectiva que conceba as linguagens como atos sociais e simbólicos, expressos pela linguagem verbal e não verbal que se constituem em ferramentas culturais mediadoras por meio das quais a criança do primeiro ano (e os seres humanos em geral) vai se apropriando do conhecimento, ao mesmo tempo em que vai se humanizando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. (BAKHTIN, 2003, p.371).

Em Bakhtin/Volochínov (2009), a linguagem é concebida a partir de um ponto de vista histórico, social e cultural de sujeitos que interagem em uma enunciação. Ao ser produto da vida social, a linguagem é dinâmica e tem como essência, o acontecimento social, este materializado na relação verbal concretizada em enunciados. Esses enunciados são constituídos pelas pessoas, em relações dialógicas e polifônicas. São relações complexas, heterogêneas e particulares, não podendo, assim, serem estudadas e compreendidas fora de um contexto situacional. Desse modo, compreendemos que os entendimentos, nesta pesquisa, foram sendo construídos, marcados por incompletudes e inacabamentos, gerando novas possibilidades de indagações e necessidades. Entendimentos que podem ser explorados e aprofundados de forma teórica e metodológica em futuros trabalhos acadêmicos, buscando de certa forma, anteceder e suceder outros enunciados.

Este trabalho teve como problema de pesquisa investigar *se e como as teses e dissertações (realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil) discutem/pesquisam as linguagens manifestadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Ao considerar este problema, foi definida como objeto de estudo *o modo e o lugar atribuído às diversas formas de linguagem manifestadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental como instrumento de apropriação da cultura*.

Mesmo considerando a ausência de discussões teóricas que nos permitam compreender a complexidade e ambiguidade da temática linguagem/linguagens manifestada pela criança, sobretudo nos Anos Iniciais, uma vez que há uma maior presença dessa temática no trabalho pedagógico na Educação Infantil, entendemos a pertinência deste estudo e reflexões sobre essa temática no primeiro ano do EF de 9 Anos. Isso porque acreditamos que independentemente da criança estar ou na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, ela é uma criança que interage com o outro e o mundo, imerso por diversas formas de linguagem.

Destacamos aqui, alguns indicadores, considerando as análises nesta pesquisa, que poderão subsidiar, de certa forma, os processos de formação de professores dos Anos Iniciais.

Estudos sobre o conceito de infância – as análises nos provocaram a pensar sobre o viver a infância nos Anos Iniciais. O que implicou compreender que a infância está atrelada a

influências sociais e econômicas, as quais produzem mudanças rápidas na vida da criança. Mudanças que afetam a forma de olhar e compreender a infância construída nesse contexto histórico, social e cultural.

Mesmo considerando essa complexidade de relações na constituição da infância, os dados analisados nos revelaram a importância de se ter uma concepção de infância que respalde efetivamente a organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais. A partir disso, evidenciamos nas análises um conceito de infância *como uma categoria social e da história humana* constituindo a Escola de Anos Iniciais. Isso nos permitiu compreender uma concepção de infância permeada por uma construção social e histórica e ainda, como o tempo em que a criança será introduzida na riqueza da cultura humana.

Nessa direção, torna-se imprescindível o reconhecimento da especificidade e singularidade da infância e o respeito à forma como essa infância é conduzida nos Anos Iniciais, uma vez que isso afeta a relação com o modo como a criança compreende o mundo e dele se apropria em diversos contextos sociais: o desenvolvimento cultural da criança.

No tocante a essas discussões, os documentos e trabalhos analisados suscitaram a necessidade de estudos e reflexões sobre a infância na Escola de Anos Iniciais como possibilidade de reavaliar as propostas pedagógicas, com vistas ao redirecionamento das práticas pedagógicas do professor. Desse modo, defendemos um redirecionamento que tenha como ponto de partida a cultura elaborada para o desenvolvimento de toda a potencialidade da criança que vivencia a intensidade e completude de sua infância.

Estudos sobre o conceito de criança – os dados analisados nos permitiram evidenciar um conceito de criança, presente no primeiro ano do EF, como sujeito histórico e social, sujeito de direitos e co-construtora de conhecimentos. Uma criança ativa e capaz de aprender na sua relação com o mundo, com as pessoas e objetos que a circunda.

Um primeiro elemento que destacamos nas análises, refere-se à preocupação central com o modo como as crianças precisam ser recebidas pela Escola de Anos Iniciais, pois o que está em pauta não é somente a questão que o Ensino Fundamental comece um ano antes ou que a criança já ingresse com cinco anos de idade na escola obrigatória. O que está em jogo, é a proposição de uma educação escolar de qualidade com práticas coerentes e significativas a fase de desenvolvimento da criança com vistas à apropriação da cultura elaborada, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais.

Seguindo essa ideia, outro elemento apontado nas análises é a defesa para estabelecer especial atenção à articulação do Ensino Fundamental com a Educação Infantil. Para nós essa defesa é muito significativa se queremos configurar práticas educativas com vistas ao

desenvolvimento da criança em sua integralidade. Para isso, torna-se fundamental e necessária uma articulação que reconheça o que as crianças já aprenderam antes do ingresso no primeiro ano do EF e recuperem o caráter lúdico, como formas de complementaridade e a continuidade do percurso contínuo de aprendizagem e desenvolvimento da criança no EF. (BRASIL, 2010).

Outro elemento evidenciado e que também corrobora com as ideias anteriores é que com o ingresso mais cedo da criança no ensino obrigatório trouxe-lhe uma nova significação social: ser estudante. Com essa mudança em seu universo social, ela passa a conviver na escola com a dualidade “ser criança” (ofício de criança) e “ser aluno” (ofício de aluno). Contudo, os dados analisados nos permite afirmar que independente do conceito atribuído a essa criança na Escola de Anos Iniciais: aluno, escolar, estudante, educando ou discente, ela será sempre uma criança; um ser humano de pouca idade; um sujeito histórico e social; um sujeito que tem como direito aprender e brincar.

Essa premissa nos levanta a seguinte indagação: como a escola tem legitimado o direito da criança de aprender e se desenvolver articulado ao direito de viver sua infância? Tendo em vista esse questionamento, podemos pensar em uma proposição, apresentada nas análises realizadas nesta pesquisa, que passa, necessariamente, pela elaboração coletiva de uma proposta pedagógica e currículo que são implementados por todos na escola. Isso implica a compreensão da realidade e a consciência reflexiva acerca das concepções que podem constituir-se como fundamentos/pressupostos teóricos na proposta pedagógica de modo que instrumentalizam as práticas educativas.

Portanto, depreende-se desta análise que não adianta apenas considerar a criança, como histórica e social e como um ser humano de pouca idade, se nas práticas pedagógicas não houver uma consciência sobre a especificidade de a criança atuar sobre o mundo.

Estudos sobre o conceito de linguagens – a análise dos trabalhos nos possibilitou reconhecer o modo e o lugar atribuídos as diferentes linguagens que são manifestadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Quanto ao modo atribuído às linguagens os trabalhos nos apresentaram diversos termos para representá-lo; e, para interpretá-los, buscamos compreender os conceitos de sentido e significado por meio dos estudos de Bakhtin e Vigotski.

Os termos que reconhecemos às linguagens nos documentos oficiais do MEC são: *múltiplas linguagens; diferentes formas de expressão; diferentes linguagens; diferentes formas/planos de representação; diferentes formas de interação; diferentes formas de linguagem; formas particulares de linguagem*. Nos referidos documentos evidenciamos que esses termos tinham em comum compreender como as crianças vivenciam e experienciam

suas diferentes formas de linguagem, como: *desenho, brincadeira, pintura, linguagem corporal e linguagem da escrita* nos anos iniciais.

No corpus de análise das dissertações e teses encontramos elementos na articulação teórica dos autores que nos permitiu compreender duas perspectivas de entendimento (*sentido e significado*) atribuído às linguagens: como *princípio de expressão das diferentes linguagens da criança*; e como, *elemento mediador e regulador do pensamento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança*.

Ao interpretarmos esses dois entendimentos foi possível compreender, a partir dos autores das pesquisas quer seja pela articulação teórica ou na relação que observaram na pesquisa de campo, os termos utilizados as expressões e manifestações das crianças no primeiro ano do EF: *ludicidade, atividades lúdicas, brincadeiras, múltiplas linguagens, linguagens infantis e atividades propulsoras*. A partir disso, reconhecemos as linguagens no primeiro ano que apareceram com mais recorrência nas pesquisas: *a brincadeira, jogos, desenho, pintura, música, escrita, oralidade e a leitura*.

Ao analisar os modos atribuídos às linguagens destacamos uma preocupação que foi manifestada na totalidade dos trabalhos: a formação do professor nos Anos Iniciais. Isso porque os dados evidenciaram que na formação inicial ou continuada do professor há poucos estudos e reflexão sobre o desenvolvimento infantil e sobre a organização do trabalho pedagógico que em função da centralidade na alfabetização no primeiro ano, acentua-se a dificuldade em possibilitar práticas que acolhem as diversas linguagens infantis.

Um aspecto que podemos atrelar a essa constatação nas análises, refere-se à falta de fundamentos teóricos para compreender a *brincadeira* como a forma melhor que a criança se comunica e se expressa também no primeiro ano do EF. A *brincadeira, as atividades lúdicas e a ludicidade* ora eram vistas como atividade didática que adquire sentido lúdico, ora como recurso didático para “aprender brincando” e ora como instrumento metodológico de ensino.

Isso nos revela uma dificuldade do professor em organizar o ensino mediado pelas linguagens. Esse reconhecimento nos trouxe pistas para evidenciar o lugar atribuído às linguagens no primeiro ano: um lugar constantemente invadido pelas atividades/intenções de escolarização.

A partir dessa evidência não queremos fugir da função, enquanto professor nos Anos Iniciais, em atuar, mediar e organizar o ensino tendo como ponto de partida as máximas elaborações da humanidade; não queremos também deixar em segundo plano no primeiro ano do EF, o ensino da escrita e da leitura. Pelo contrário, queremos, tendo em vista os estudos da Teoria Histórico-Cultural nesta pesquisa, afirmar que defendemos um ensino que considere a

possibilidade de desenvolvimento do potencial da criança. Isso implica na organização do trabalho pedagógico de modo a fortalecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – a imaginação, atenção, memória, linguagem, pensamento, formação de conceitos, planejamento – por meio de estratégias, procedimentos e recursos didáticos conectados com as linguagens que permitam à criança apropriar-se da cultura e desenvolver-se.

Esses apontamentos elencados nos permite afirmar que foi possível reconhecer nas análises dos dados a articulação dos *conceitos de infância, criança e linguagens* no primeiro ano do EF de nove anos, uma vez que os documentos e trabalhos analisados tiveram como elemento balizador as especificidades e singularidades da criança que vivencia sua infância. Ainda, que esta investigação ao ter uma intenção em reconhecer os modos e formas de expressão da criança no primeiro ano do EF de 9 Anos teve como ponto de partida compreender a linguagem – verbal e não verbal – como constituidora dessa criança. Isso significou reconhecer que se o que se pretende é formar a criança na sua integralidade, implica compreender que a capacidade de imaginar a constitui como sujeito criador; que a criança por meio de seu olhar sensível e estético poderá produzir diferentes impressões e pontos de vista; poderá elaborar sentidos e significados sobre o mundo.

Desse modo, considerando os indicadores destacados nesta pesquisa, compreendemos que, como nos afirma Vigotski (2009, p.23), quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. A partir disso, ousou afirmar, utilizando-nos das palavras de Vigotski (2009, p.23), que se queremos “ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação”, é necessário ampliar o repertório cultural dos professores; pois como os professores poderão oferecer às crianças o que eles mesmos não dispõem?

Nessa perspectiva, entendemos que serão necessários fundamentos teóricos sobre desenvolvimento estético na formação continuada dos professores dos Anos Iniciais. O que pode ser um grande desafio, uma vez que, na formação de professores, como bem afirmou Schlindwein (2012, p.826), “a preocupação com a educação do sensível, isto é, com a educação estética⁷³ ainda é pouco explorada”.

⁷³Luciane Maria Schlindwein, apoiada na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vygotsky (1999), compreende que o ser humano constitui-se em contextos cultural e histórico. Assim, compreende que o sentido estético é construído na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade do homem de atribuir significação. Nessa perspectiva, é possível considerar a hipótese de diferentes entendimentos para o belo, para o bonito, para o estético. (SCHLINDWEIN, 2012, p.827).

Esta pesquisa nos trouxe a formação do professor dos Anos Iniciais como elemento importante que merece destaque e novas pesquisas. Desse modo, defendemos uma formação que tenha como ação fundamental, no sentido de essencial e prioritário, a consistência teórica e metodológica, para que o professor se aproprie dos fundamentos teóricos que irão instrumentalizar sua prática com vistas à promoção da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A partir desta pesquisa podemos ainda dizer que ainda há muito a ser investigado. Há a necessidade de novas pesquisas que se debrucem sobre o desenvolvimento das linguagens na infância como possibilidade de promover o desenvolvimento do imaginário e da criatividade; enfim, da promoção do desenvolvimento cultural da criança dos Anos Iniciais.

Reiteramos que tendo em vista os estudos teóricos nesta pesquisa, bem como os dados da análise documental e das teses e dissertações, acreditamos em uma prática pedagógica no primeiro ano do EF que conceba as linguagens como atos sociais e simbólicos, expressos pela linguagem verbal e não verbal que se constituem em ferramentas culturais mediadoras, por meio das quais a criança vai se apropriando do conhecimento, ao mesmo tempo em que vai se humanizando.

Agora, retornemos ao “menino” José Saramago, contador e escrevente de “A Maior Flor do Mundo”, que ao descobrir que pode escrever o mundo, que pode deixar a escrita em memória para um mundo, descobre o acesso ao mundo das palavras. Saramago fala sobre isso nestes versos: “[...] *Este era o conto que eu queria contar. [...] Ao menos ficaram sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira [...]. Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lê, mas muito mais bonita?...*”.

Essa é a ideia do “menino herói” José Saramago que, terminando de escrever sua história, retorna ao cenário da escrita, ao seu escrito, mas agora com um olhar mais sereno e reflexivo ao reler e rever o que escreveu, pois ele sabe o porquê escreveu. (DELGADO, 2010)⁷⁴.

Saramago, em sua obra “A Maior Flor do Mundo”, nos deixa pistas para compreender que a história pode ser sempre reiniciada; e que ao usar a linguagem, a história terá um sentido e significado tanto para mim quanto para o outro!

⁷⁴Isabel Lopes Delgado (2010), por meio do texto “Ensinar literatura, promover Valores – uma proposta de leitura de A Maior Flor do Mundo, de José Saramago”, explorou as ideias do conto, instituindo-o como espaço de intervenção e interação, ao refletir criticamente sobre sua mensagem. Ela buscou abordar as questões que conduziam ao conhecimento do autor, de sua escrita, de sua intenção e do modo como utiliza o discurso para conseguir o proposto. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/02/12-Isabeldelgado.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.17-36. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102).
- AMARAL, A. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernardini. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen da Silveira. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 148p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONFIM, Patrícia Vieira. **A criança de seis anos no Ensino Fundamental**: uni-duni-tê...corporidade e ludicidade mais que uma rima um porquê. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei, 2010.
- BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer Moreira. Alan Prout: novas formas de compreender a infância. **Especial Revista Educação**: cultura e sociologia da infância, São Paulo: Segmento, p. 28-41, s.d.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p.61-78.

BRASIL. **Resolução nº 06/2010**, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01/2010**, de 14 de janeiro de 2010. Diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/1998**, de 17 de dezembro de 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010. Despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 28, 09 dez. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2007**, de 01 de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.274/2006, que tratam do Ensino fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 06/2005**, de 08 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004 que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07**, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 14 mai. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Aprova a nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Casa Civil. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Aprova a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Casa Civil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo Escolar 2000**. Brasília: MEC/INEP/SEEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Lei nº 11.114/2005, de 16 de maio de 2005**: altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. **Lei nº 10.172/2001**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação—FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto

e define suas diretrizes. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/Portaria_n_867_saeb_ana.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. **O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 14, n.15, p.19-27, jan./dez. 2007.

_____. **A educação infantil como direito.** In: INSUMOS para o debate 2. Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. P. 8-14.

CASTRO, Gilberto. Os apontamentos de Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto, (Org.). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p.93-112.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. **Educação de Criança de 0 a 6 anos da ANPEd**, n.07, 2007.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento:** Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese de doutoramento; Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. 2003.

COSTA, José Dino Cavalcante; SERRA, Luís Henrique. O poema é uma coisa, que não tem nada dentro: reflexões metaliterárias na poesia de Ferreira Gullar. **Revista de Estudos Literários**, v.23, set.2012. Disponível em:
<http://www.uel.br/pos/letras/terroroxa/g_pdf/vol23/TRvol23d.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

COSTA, Sonia Santana. **Ensino fundamental de nove anos em Goiânia:** o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2009.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p.19-36.

CRUZ, Maria Nazaré da. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Emoção, memória, imaginação:** a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p 85-103.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 20, 2008, Cascavel, Pr. **Anais.** Cascavel: UNIOESTE, 2008. Disponível em:
<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRARDELLI JR, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p.49-59.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Entrevista de Carlos Alberto Faraco. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques et al.. **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. São Paulo: FEUSP, 2010. p. 8. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2013.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v.17, n.64, p.495-520, jul./set. 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-372.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. **Vygotsky e Bakhtin-psicologia e educação: um intertexto**. 3. ed.. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1996.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vygotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, Marta S. de F. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? In: ENDIPE, 23, 2006, Recife, PE. **Anais**. Recife: UFPE, 2006. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/conteudo_esc_2010/conteudo_esc_2010.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOULART, Cecília. **Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos**. In: SEMINÁRIO LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO INFANTIL, 5., 2007, Campinas, SP. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2007. (Texto-base na mesa-redonda).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000:** características da população e dos domicílios: resultado do universo. IBGE: Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. IBGE: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2013/>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

JOBIM E SOUZA, Solange. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p.189-206.

_____. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 11. edição. Campinas: Papyrus, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morcida et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100012>. Acesso em 11 nov.2014.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96, p.797-818, out. 2006.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. p.13-24.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 2003.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Moraes LTDA. s/d.

LIMA, Elieuzza A. de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. **Criança, infância e teoria histórico-cultural:** convite à reflexão. In: Rev. Teoria e Prática da Educação, v.15, n.1, p.67-77, jan./abr.2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 2012.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação: Universidade do Minho**, v. 23, n.1, p.183-202, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37417089009.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v.25, n.1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2.ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p.181-192.

_____. Contribuições de Vigotski para Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima; MILLER, Stela. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. revisada. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193-202.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p 33-60, mar. 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas públicas para educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2009.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas. **A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.37-54.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **A formação continuada de professores do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios do trabalho pedagógico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Presidente Prudente. Presidente Prudente/SP, 2011.

OREAL/UNESCO. **La conclusión universal de la educación primaria em América Latina: estamos realmente tan cerca?.** Santiago de Chile, octubre de 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137330s.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

_____. *The state of education in Latin America and the Caribbean. Guaranteeing quality education for all. A regional report.* Santiago: OREALC/UNESCO, 2007. Disponível em: <http://www.unicef.org/media/files/State_of_education_in_Latin_America_and_Caribbean.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2014.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Lei n. 16.049, de 19 de fevereiro de 2009. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 150, 20 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/web/baixarArquivo.php?id=28045&tipo=LM&tplei=0>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 03/06**, de 09 de junho de 2006. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao032006.PDF>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. **Deliberação nº 02/2007, de 13 de abril de 2007.** Alteração do artigo 12 da Deliberação nº 03/06-CEE. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022007.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. **Deliberação nº 02/2008, de 10 de outubro de 2008.** Norma para a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir do ano letivo de 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/deliberacao_02_08.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. **Deliberação nº 09/2001, de 01 de janeiro de 2001.** Normas para matrícula de ingresso [...] classificação e a reclassificação [...] regularização de vida escolar em estabelecimento que ofertam Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094?OpenDocument>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. **Parecer CEE/CP nº 03/12, de 05 de outubro de 2012.** Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/CP/pa_cp_03_12.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2013.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância.** São Paulo: ANPED, 2007. Disponível em: <[28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt13423int.rtf](http://reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt13423int.rtf)>. Acesso em: 28 set. 2014.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural.** 2010. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em formação. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila Fabri; PRADO, Patrícia Dias(orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p.19-48.

QUINTEIRO, Jucirema et al. **A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais**. São Paulo: Anped 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13773int.rtf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

ROCHA, Eloísa A.C. **Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. Educação Sociedade & Culturas**, Lisboa, 2002.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 203-212, jul./dez. 2009.

SACRISTÁN, Gimeno J.. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, São Paulo, SP., 2011. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal, Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p.9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira &Marin, 2007. p.25-49.

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação, FURB**, v. 6, n.3, p.581-602, set./dez. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

_____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.37, p.823-841, set./dez. 2012.

SCHMIDT, Luciana Machado. Para além das dificuldades cotidianas: o desafio da educação estética a partir de situações concretas em sala de aula. In: ZANELLA, Andréa et al (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p.231-250.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.02, p.427-446, jul./dez.2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/695/showToc>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SILVA, Jaqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SILVA FILHO, João Josué da. Educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B.(Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: ASA Editora, 2004.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto do olhar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p 7-31, mar. 2001.

SMOLKA, Ana Luiza B. et al..**Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p.23-41.

SMOLKA, Ana Luiza B.. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-128.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da Infância. Os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p.135-161.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília: São Paulo, 2007.

STURION, Fernanda. **O Ensino Fundamental de Nove Anos: o que revelam professores em seus discursos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

VALIENGO, Amanda. **Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho. Marília/SP, 2008.

VARGAS, Jamily Charão. **Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente a infância e a ludicidade**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2010.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena**. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 72-81.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
VOLOCHÍNOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 184p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social**, p. 23-36, jun. 2008. (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ).

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICE A – Protocolo de análise de conteúdo do *corpus de análise para exploração do material*

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Objetivos			
Referencial Teórico			
Metodologia			
Análise dos Dados			

APÊNDICE B – Protocolo de análise de conteúdo do *corpus de análise* para o processo de categorização.

CATEGORIA A	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Estudos sobre o conceito de infância	A1 - infância como categoria social e categoria da história humana.		
	A2 – infância na escola de anos iniciais.		
	A3 – infância e prática pedagógica no primeiro ano.		
CATEGORIA B	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Estudos sobre o conceito de criança	B1 – criança sujeito histórico, social e cultural		
	B2 – criança na escola dos anos iniciais		
	B3 – criança e prática pedagógica no primeiro ano.		
CATEGORIA C	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Estudos sobre o conceito de linguagens	C1 – o sentido e o significado atribuídos às linguagens manifestadas pela criança.		
	C2 – as linguagens nas pesquisas.		
	C3 – linguagens no primeiro ano do EF.		