

A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico

Cristiane Lumertz Klein Domingues¹
Síntia Lúcia Faé Ebert²

RESUMO – Aprovou-se em 6 de fevereiro de 2006 a lei nº: 11.274 que ampliou o ensino para nove anos, e o ingresso da criança com 6 anos de idade na escola. A aprovação da lei foi um passo importante para motivar a escola básica a melhorar no quesito qualidade, quanto à proposta pedagógica, à formação dos educadores e à necessária estrutura e recursos didático-pedagógicos para o atendimento. A entrada da criança mais jovem na escola transforma-se em oportunidade para mudanças significativas na estrutura e na organização escolar. As individualidades infantis passariam a ser consideradas para serem atendidas as crianças nas suas diferentes especificidades, assim como o aspecto lúdico nas aulas, e o jogo visto como uma forma da criança ressignificar o mundo externo a partir dos conteúdos simbólicos que a brincadeira oportuniza. Através desse artigo, de cunho bibliográfico, procura-se demonstrar a importância de proporcionar estímulos variados de leitura e de escrita, através da exploração de gêneros textuais diversificados e de estratégias lúdicas. Os gêneros textuais são excelentes ferramentas de ensino apresentando-se como um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos.

Palavras-chave: Infância. Linguagem. Lúdico. Brincar. Jogo.

ABSTRACT – Approved on february 6, 2006 law no: 11,274 has extended the school for nine years, and the entry of children aged 6 years old in school. Passage of the law was an important step to motivate elementary school to improve quality in the question as to the pedagogical and training of teachers and the necessary structure and didactic teaching resources for care. The entrance to the youngest child in school becomes an opportunity for significant changes in the structure and school organization. Individualities children would be deemed to be met children in their different specificities, as well as the playful aspect classes, and the game seen as a form of child reframe the outside world from the symbolic contents that play provides opportunities. Through this article, bibliographical, seeks to demonstrate the importance of providing stimuli varied reading and writing, through the exploration of diverse genres and playful strategies. The genres are excellent teaching tools presenting itself as a means of articulation between social practices and school objects, more particularly in the teaching of production of oral and written texts.

Key words: Childhood. Language. Playful. Play. Game.

¹ Doutorado (2011) e Mestrado (2008) em Letras, área de concentração em Teoria da Literatura Infantil, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduação em Pedagogia (1993) e Especialização em Leitura: teoria e práxis, pela Faculdade Porto-Alegrense, leciona nos níveis de Graduação e Pós-Graduação. Alfabetizadora por 15 anos, experiência no Ensino Fundamental e Educação Infantil. E-mail: cristianedomingues@fapa.com.br

² Doutoranda em Educação – PPGEDU - PUCRS; Mestre em Letras – UNIRITTER; Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) – UNILASALLE, é colaboradora do NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos) da PUCRS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, do Curso de Pós-Graduação e Graduação em Pedagogia das Faculdades Integradas São Judas Tadeu (FISJT), do Curso de Pós-Graduação e Graduação em Pedagogia e do Curso de Graduação em Letras da Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). E-mail: sintiaebert@fapa.com.br

Introdução

O governo federal estabeleceu metas e prazos para que a educação pública brasileira atinja melhores níveis de desempenho nas escolas públicas. Até 2021, todas as escolas públicas de nível básico deverão atingir essas metas e, para isso, foi lançado, em 2007, um plano nacional de educação: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O programa é voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva, auxiliando a escola de forma técnica e financeira. O plano vai auxiliar a escola pública que em contrapartida irá aperfeiçoar suas funções, para atender com mais qualidade o estudante, com objetivo principal de melhorar a aprendizagem e de qualificar a escola.

Antes do PDE, em uma tentativa de melhoria da formação integral do aluno, para dar oportunidades semelhantes às das crianças que podem pagar para frequentar a escola, antes do início obrigatório pela antiga lei, aprovou-se, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº: 11.274 que ampliou o ensino para nove anos e o ingresso da criança com 6 anos de idade na escola. O objetivo final da lei ambiciona uma escola cidadã,

inclusiva, solidária e de qualidade, mas, sabe-se que, para tais mudanças acontecerem na escola pública, precisa-se de transformações significativas na estrutura da escola, no que concerne a formas de ensinar, de aprender, de avaliar, organizar e desenvolver o currículo.

A aprovação da lei foi um passo importante para motivar a escola básica no quesito qualidade porque, para receber alunos mais novos, sabe-se que mudanças precisam ocorrer em toda estrutura da escola, não somente no espaço físico que necessita ser adequado para receber os pequenos, mas na forma de tratar a criança, que traz junto com a sua presença uma exigência de se considerar o lúdico na aprendizagem, pois entende-se que o pequeno é puro lúdico, e parece que isso ficava somente para a pré-escola, e a lei trouxe essa discussão para as escolas de Ensino Fundamental que precisam dar continuidade ao estudo desses alunos que estão recebendo.

Para as escolas se adequarem, foi estabelecido o prazo até 2010 para que a lei começasse a vigorar. Durante esse período, tanto professores quanto escolas tinham muitas dúvidas e muitas perguntas eram levantadas em debates e reuniões escolares, segundo Brasil (2006): E o

currículo para as crianças de seis anos? O que trabalhar? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da 1ª série, ou do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?

As dúvidas trouxeram discussões e o desejo de responder a tais questões, tanto que as escolas entenderam que era este o momento para se repensar todo o ensino fundamental, rever currículos, conteúdos, práticas pedagógicas, de se pensar numa proposta que considere as particularidades da criança, e um processo de alfabetização que desenvolva a criança nos aspectos psicológico, social, intelectual e cognitivo, sempre de forma lúdica e prazerosa.

Particularidades da Criança

O pesquisador francês Ariès (1981) discorre em sua obra sobre o período da infância e sobre a forma como, no século XVIII, a criança começou a existir em suas particularidades, visto que, anteriormente, não era valorizada. Note-se que, nos períodos anteriores, a sociedade apresentava-se indiferente à criança, revelando que ela não fazia parte do mundo. O desinteresse com o pequeno

aparecia nas manifestações artísticas, em que a criança era representada como um adulto em miniatura, sem nenhuma consideração pelas características infantis. A criança era vista com um "anjo adolescente", e participava das missas como coroinha. Essa visão angelical da criança manteve-se nos séculos seguintes fortemente embasada na infância de Jesus.

O século XVIII promoveu o aparecimento de uma nova história para a criança, marcada pela renovação do tratamento com a infância. Foi o período em que a criança começou a ser considerada pela ciência como um ser diferente do adulto, com capacidades e necessidades próprias. O momento guiou a infância em um novo caminho, que primava pela individualidade e estabelecia um lugar digno para os pequenos no convívio familiar.

Toda a sociabilidade do convívio familiar e doméstico ocorrida nas famílias no século XVIII favoreceu o desenvolvimento da leitura, devido à necessidade de inserir a criança na escola e alfabetizá-la. A nova orientação do sentimento de infância proporcionou o relaxamento da antiga disciplina escolar e uma melhor organização das turmas escolares. Ariès (1981) atribuiu à

expressão “sentimento da infância” não o mesmo significado de afeição pela criança, mas um reconhecimento da particularidade infantil, ao diferenciar-se a criança do adulto. A individualidade infantil passou a ser respeitada pela instituição escolar através da formação apropriada para as diferentes idades, e as salas deixaram de acomodar crianças de todos os níveis e passaram a agrupar turmas de maneira diferenciada.

O aspecto lúdico na infância começou a existir e essa particularidade deveria ser considerada no ensino. A partir do século XX, desde que o historiador francês Philippe Airès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, aumentou significativamente o esforço pela valorização da criança, em diversos campos do conhecimento.

Propostas Pedagógicas Lúdicas que Garantem o Tempo e o Espaço para Criar

Desde os primórdios da civilização, o brincar é uma atividade realizada. Ao se voltar para a história da educação, percebe-se que a criança sempre participou de atividades lúdicas, de lazer, de jogos e de brincadeiras, embora essas brincadeiras acontecessem diferentemente de hoje.

Com o passar da história e dos anos, as brincadeiras assumem um papel importante na infância, pois se passou a perceber que poderiam favorecer o crescimento integral da criança e que fazem parte de sua formação. As brincadeiras na infância constituem atividades que proporcionam importantes benefícios para a formação integral da criança, do ponto de vista social, físico e intelectual. “Aprender através da brincadeira é para qualquer um, a qualquer hora, em qualquer lugar!” Dodds (2011, p. 203). O brincar proporciona aprendizados e conhecimentos adquiridos de forma lúdica e prazerosa. Para Oliveira (2000), ao brincar, a criança aprende regras, atinge seus objetivos, demonstra angústias e alegrias. Para tanto, o brinquedo é um aliado nesse processo, pois possui valor significativo para a criança, estimulando as brincadeiras; pode representar a realidade, quando, por exemplo, uma boneca representa um bebê em uma brincadeira de “mamãe e filhinha”. Os brinquedos são parceiros das crianças, pois proporcionam descobertas e estimulam a autoexpressão. É necessário planejar o

espaço para que a criança tenha tempo para brincar e assim expresse sua imaginação.

Para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas e as soluções por parte das crianças. Do contrário, será percebida apenas como um mero exercício. O lúdico potencializa as possibilidades de aprender, e o prazer por conhecer. Enfim, faz-se necessário deixar a criança rir, inventar a ordem, representar, imitar, sonhar e imaginar.

O poder do jogo e do brincar no desenvolvimento infantil, no que se refere à possibilidade de a criança ressignificar o mundo externo a partir de conteúdos simbólicos, criando uma maior flexibilidade e austeridade em enfrentá-lo, fazem destas atividades lúdicas grandes aliadas do educador e dos profissionais que atuam junto aos educandos.

As palavras de Drummond demonstram o quanto a brincadeira possui um caráter livre, como a liberdade que se enxerga em uma pipa voando no céu. O brincar apresenta-se como forma de se soltar, de se lançar ao céu e de controlar o brinquedo conforme o desejo individual:

... “O bom da pipa não é mostrar aos outros, é sentir individualmente a pipa, dando ao céu o recado da gente.
- Que recado? Explica isso direito.
João olhou-me com delicado desprezo.
- Pensei que não precisasse. Você solta o bichinho e solta-se a si mesmo. Ele é a sua liberdade, o seu eu girando por aí, dispensado de todas as limitações.
(Carlos Drummond de Andrade apud CARVALHO; PONTES, 2003)

O professor, neste processo, pode ser o fio de linha que conduz a pipa; acompanhando o vento que sopra, ele empurra, incentiva o voo, a descoberta. A partir do brincar, a criança pode expressar-se, usufruir a sua imaginação e criatividade, realizar diversas experiências, vivenciar situações, simbolizar sentimentos e vontades, “soltar a pipa”, mencionada nas palavras de Drummond, para que possa descobrir inusitados lugares, vivenciar novas emoções. Moyles (2006, p. 26) afirma que “o brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas”. Através do brincar, a criança desenvolve-se e interage com o mundo.

As crianças de todas as idades e níveis sociais e culturais gostam de brincar. A brincadeira tem diversos propósitos, pode ser intencional ou não, livre ou dirigida, sendo “uma parte

essencial do desenvolvimento infantil e da interação social” (DODDS, 2011, p. 193). A diversão através do brincar livre deve ser estimulada na infância e, no âmbito escolar, os educadores possuem a importante função de contribuir e estimular e auxiliar a criança no ato de brincar, seja este brincar livre (espontâneo) ou dirigido, que são aquelas situações em que há um propósito definido para o ato de brincar.

É preciso ser reconhecida e valorizada a importância do lúdico e, conseqüentemente, do brincar nos espaços escolares e também como estratégia de ensino no processo de aprendizagem, pois os jogos e as brincadeiras podem ser aliados do processo de ensino, contribuindo também para as relações interativas que acontecem dentro do espaço escolar. Com a utilização de recursos que contemplam o brincar e o jogar, as crianças podem realizar as atividades escolares com mais facilidade e, assim, ter um desenvolvimento melhor.

A criança tem bastante interesse pelo novo, pelo que é lúdico e pelo que chama a sua atenção. Desta forma, a estada na escola deve ser uma experiência útil, interessante e promotora de conhecimentos. O volume

2 do Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), que contempla as questões de formação pessoal e social da criança, aponta que o brincar é uma das atividades fundamentais para a criança desenvolver a identidade e também a autonomia. “Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, imitação, a memória, a imaginação” (BRASIL, 1998, p.22). O documento faz referências às brincadeiras que proporcionam o faz de conta, pois, através delas, as crianças não apenas são capazes de imitar a vida, como também podem transformá-la. “Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo” (p.22), ocorrendo assim a representação de diversos sujeitos e papéis sociais. Esta capacidade de fantasiar e de criar está internalizada na criança e independe de poder econômico, é uma questão relativa da infância. Conforme orienta o volume 2 do RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23):

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus

papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Dada sua importância no desenvolvimento infantil, o RCNEI orienta que o brincar precisa ser atividade constante no campo da Educação Infantil, nas diferentes faixas etárias, sendo que o professor poderá organizar uma situação em que as crianças conversem sobre as brincadeiras, dessa forma expressando a oralidade, o pensamento e as emoções.

No Ensino Fundamental, com a entrada da criança aos seis anos de idade, o professor pode oportunizar uma prática pedagógica pautada de atividades e jogos que podem tornar suas aulas momentos de alegria e de aprendizado. Nas palavras de Feldmann (2008, p. 11), “é jogando que a criança aprende a respeitar regras, limites, esperar a vez e aceitar resultados”. Assim, os jogos e brincadeiras podem ser importantes momentos de descobertas e aprendizagens. A autora afirma ainda: “A brincadeira expressa como uma criança reflete, organiza, desorganiza, constrói, destrói e reconstrói o seu mundo” (p.12).

Brincar e jogar são ações que necessitam ocorrer constantemente em salas de aula de turmas de 1º ano. Cada turma deverá encontrar o seu ritmo e o professor precisa, então, estar atento aos objetivos da brincadeira em sala de aula, mesmo que seja somente para observar o aluno brincando e suas interações nestes momentos de brincadeira livre e dirigida. Se bem planejados e explorados, os momentos lúdicos tornam a aprendizagem dos diferentes conhecimentos mais instigante e familiar para a criança.

A tarefa de educar crianças nos primeiros anos escolares não é simples e nem se restringe à alfabetização, visto que esta deve levar em conta diversos aspectos como o desenvolvimento social, cognitivo e físico de cada criança. Portanto, uma proposta didática voltada ao primeiro ano do Ensino Fundamental implica pensar na educação da criança de seis anos, criando situações que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Os jogos podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança, sendo mediadores de aprendizagens significativas, além de ser uma fonte de prazer e de descoberta. E a escolha deve

levar em conta alguns critérios como faixa etária e a questão da relação do jogo com o conteúdo trabalhado, se desperta o interesse do aluno e se o mesmo é adequado ao nível de conhecimento dos alunos.

Durante os jogos e as brincadeiras, o professor tem funções importantes, como observar e intervir o mínimo possível, descobrir as necessidades para enriquecer as atividades e mediar as relações e situações que possam surgir.

Na escola, a brincadeira tem real importância, podendo resultar em aprendizagens significativas e desafiadoras, porém, nem sempre é dada a ela a real importância, podendo, muitas vezes, ser valorizada apenas como um momento paralelo ao trabalho pedagógico em sala de aula, como se o fazer pedagógico e as práticas de ensino estivessem despidos de caráter lúdico, como se aprender fosse somente “coisa séria”. Nestas situações, Dodds (2011) afirma que muitos alunos comentam com os professores que terminaram seus trabalhos e os questionam se na sequência podem brincar, como se o brincar fosse uma recompensa pelo trabalho desenvolvido, o que para a criança passa a ser um tempo de

extremo significado e valor. Rapoport (2009, p.28), reforça a importância da ludicidade nas atividades escolares:

As atividades do primeiro ano devem ser ricas em recursos simbólicos e exploratórios a fim de aguçar a curiosidade infantil para a busca em aventurar-se pelo mundo do conhecimento científico, algo que ocorrerá gradativamente ao longo do ensino fundamental, cada vez de forma mais complexa.

Propostas pedagógicas lúdicas, que entrelaçam o aprender e o ensinar, precisam estar contempladas em um ambiente alfabetizador, em que os espaços para brincar sejam oportunizados nas diferentes estratégias que contemplam as diversas disciplinas do currículo dos anos iniciais, em que haja espaço para o brincar com objetivos definidos no plano de trabalho docente, o brincar pelo prazer de brincar, pelo simples deleite, pois também nestes momentos é possível ocorrer significativas aprendizagens. Sobre o ambiente alfabetizador, Fernandes (2008) descreve como o espaço que proporciona um conjunto de situações de usos reais de leitura e de escrita em que as crianças possam ter a oportunidade de participar ativamente. “Não se trata de cobrir as paredes da sala de textos e letras, às vezes até com

etiquetas nos objetos e móveis” (p. 134), mas sim, expor para a criança situações reais de leitura e de escrita necessárias nas práticas sociais cotidianas.

A construção deste ambiente é, portanto, de suma importância na concepção de propostas pedagógicas lúdicas condizentes para turmas em processo de alfabetização. E quando se menciona ambiente alfabetizador, é válido pensar os diversos espaços que compõem a escola e não somente a sala de aula, embora a sala de aula seja, por excelência, o local em que a criança possivelmente passará a maior parte de seu tempo, na sua jornada rumo à descoberta do conhecimento alfabético.

Assim, a concepção destes espaços, em especial a sala de aula, tem importante função no processo de ensino, pois pode ser um local modelado para brincadeiras e aprendizagens, cujos recursos sejam selecionados com critérios que favoreçam o desenvolvimento da criança e respeitem sua vontade e necessidade de brincar. Dentro da sala de aula, é possível planejar espaços, ambientes, recantos, com a possibilidade de haver materiais concretos, como fantasias, boas obras

de literatura, jogos, brinquedos, enfim, recursos que permitam estimular a imaginação e a criatividade da criança. “A brincadeira pode estimular a criatividade, pode inspirar a imaginação das crianças, ajudá-las a aprender como resolver conflitos, melhorar a sua autoconfiança e fortalecer o seu sentimento de autoidentidade” (Brock, 2011, p.191). Transformar a sala de aula em um espaço acolhedor, significativo e condizente com as características e necessidades da criança pode contribuir para as aprendizagens que ocorrem no espaço, como a aquisição do nível alfabético de escrita.

Da Proposta de Alfabetização e Inserção no Mundo Letrado

Os anos anteriores a 1980 foram a época das cartilhas no período da alfabetização, que resultou na criação de uma técnica de alfabetização que pudesse ser utilizada na escola para ensinar a ler e escrever. Neste momento, a sala de aula era vista como uma linha de montagem. Tal proposta deu origem a uma tecnologia de textos que não podiam ser considerados textos, porque eram fragmentos e elaborados com frases soltas e sem sentido. Os aspectos trabalhados da língua eram compostos

por elementos que não eram nada significativos para o aluno, e que estavam centrados na ideia de que o aluno precisava primeiro aprender a relação entre letras e sons, depois sons em letras e só posteriormente eles chegariam ao texto. O processo utilizado foi elaborado em cartilhas, com uma organização do material numa sequência que era iniciada pela leitura dos sons das letras do alfabeto, seguida pelas sílabas, frases e pequenos textos sem lógica. Os cadernos, em sala de aula, refletiam a organização da cartilha, com exercícios mecânicos de repetição de letras, sílabas e palavras.

A alfabetização não é uma técnica, mas uma imersão do indivíduo na cultura escrita do mundo. Hoje, alfabetizar uma criança para que ela simplesmente leia um texto numa cartilha é o maior desperdício, porque o mundo onde ela vai ter que viver vai exigir dela muito mais do que a visão fragmentada aprendida nas cartilhas, em que irá se deparar com todo tipo de texto, e com uma série de situações sociais que são mediadas pela escrita e que requerem um maior domínio da leitura e da escrita. Ao pensar sobre a participação da criança nas práticas

sociais de forma efetiva quando ela foi alfabetizada com diversos tipos de textos, passa-se a refletir sobre as ideias que contemplam a palavra letramento.

Segundo Soares (2004), a palavra letramento tem origem do termo em inglês *literacy*, que possui maior abrangência do que o termo alfabetização. O fato é que em português o termo não existia e os estudiosos sentiram falta de um conceito mais amplo que o conceito de alfabetização, porque esse remetia somente à aprendizagem do “be-a-bá”, então se completou o processo de alfabetização com o termo letramento.

No Brasil, quem usou pela primeira vez o termo foi Mary Kato (1986), numa obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva linguística*. Ela buscou o conceito na expressão de letrado, porque a palavra representa um indivíduo culto que participa do mundo escrito em toda sua plenitude, abrangendo uma caracterização mais larga do que o termo alfabetização. Segundo o exemplo citado por Soares (2011, p.15), nota-se com clareza as especificidades de cada termo, e reafirma o quanto eles se completam, e

também como estabelecer a diferença entre ser alfabetizado e letrado: “Jonas já sabe ler. Jonas já sabe escrever. Jonas já leu Mário Quintana. Jonas escreveu sobre Mário Quintana.”

No primeiro exemplo, o aluno está alfabetizado porque ele demonstra que conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas e é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente faz uso da leitura e da escrita na sua vida cotidiana e social. Já no segundo exemplo, o aluno está letrado porque ele demonstra que se apropriou da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, dando conta de suas atribuições, ou seja, ele está apto a ler sobre o poeta gaúcho e também a escrever sobre Mário Quintana.

A proposta de alfabetização escolhida pelo professor define o tipo de aluno que ele deseja formar. Uma proposta mais mecânica reprime a criatividade do aluno, demonstrando que ele pode até escrever ortograficamente mais correto, porém, ele elabora textos sem lógica. Por outro lado, uma proposta mais interacionista, com maior contato com os gêneros textuais, forma alunos que são capazes

de produzir conhecimento e não reproduzir conhecimento, e com condições plenas de participar de todas as práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. O letramento é a sustentação da alfabetização, mas ocorre um processo interno, e é isso que se chama de alfabetização com textos, em que os textos são vistos pela diversidade de funções que eles proporcionam. O professor precisa saber qual objetivo o aluno terá que atingir, se naquele momento o foco do trabalho será a textualidade, ou o foco será o sistema de escrita, sempre dispondo da maior variedade de gêneros que for possível de ensinar na escola.

Os gêneros textuais surgiram com maior força nos anos 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de Língua Portuguesa, como instrumentos para favorecer o ensino da leitura e da escrita, para garantir o ensino de unidades de discurso (gêneros) mais que da língua propriamente dita (fonemas, morfemas, sintagmas). Os gêneros são excelentes ferramentas de ensino, pois são meios de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da

produção de textos orais e escritos. Os gêneros são instrumentos que servem a comunicação e são referência para o aprendiz.

Schneuwly e Dolz (2004), pesquisadores de Genebra, elaboraram uma tabela com os grupos de gêneros orais e escritos que devem ser ensinados na escola e que ajudam o professor no planejamento. A tabela foi organizada por meio dos gêneros, de acordo com as capacidades de linguagem que são mais utilizadas neles. Os gêneros podem ser trabalhados na sala de aula em todos os níveis de escolaridade porque eles oferecem vias diferentes de acesso aos textos, possibilitam comparar os diversos tipos de textos e promovem a reflexão do homem com o mundo e consigo mesmo.

O papel da escola e a função do professor, no processo de alfabetizar letrando, demandam proporcionar estímulos variados de leitura e de escrita através da introdução e da exploração de gêneros textuais diversificados. Bazerman (2006, p. 34) complementa esta ideia com a afirmação:

Uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia a sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna

irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos considerem importantes.

A experiência com textos variados (escolares – gêneros encontrados no espaço escolar, como por exemplo, o livro didático e a literatura infantil e não-escolares – gêneros textuais do cotidiano, encontrados na sociedade, pode-se citar como exemplo encartes de supermercados, jornais e rótulos) e de diferentes gêneros pode contribuir não somente para o processo de alfabetização, como também para práticas sociais de leitura e de escrita. Quanto maior a diversidade, maior o grau ou nível de letramento oportunizado nas práticas escolares.

O material referência da prática pedagógica do professor deve ser o texto e não a sílaba, para que o trabalho não se torne descontextualizado e, sim, tenha sentido e referência. A intenção deve ser sempre a de apresentar textos contextualizados com a realidade, oportunizando o conhecimento de uma grande gama de gêneros textuais, narrativos, descritivos, argumentativos. O planejamento e seleção do gênero leva em consideração a heterogeneidade da turma, as necessidades e interesses apontados, os níveis de conhecimentos, a

circulação de informações, a aprendizagem com que se quer trabalhar.

A entrada dos gêneros textuais no espaço de aprendizagem escolar como: bula, receitas, embalagens, cupons fiscais, convites, permite que no trabalho pedagógico de escrita e de leitura, nas diversas áreas do conhecimento, a criança possa criar histórias através de situações do dia a dia, pois o texto, que é a base do trabalho, é um portador textual que circula na sociedade. É preciso criar oportunidades para que a criança entre em contato com diversos escritos, organizando a rotina pedagógica para que todos possam participar de momentos como rodas de leitura, para realizar a exploração do gênero textual selecionado, como também discussões sobre o gênero, o estilo, os elementos que o mesmo contém e sua funcionalidade.

Pensar em uma proposta de alfabetização que valorize não apenas o processo de codificar e decodificar a língua, mas também na inserção do aluno na sociedade letrada, é pensar em uma proposta de alfabetizar letrando, em que seja contemplado o uso social da leitura e da escrita nas diversas práticas pedagógicas que norteiam o processo de alfabetização e tecem a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo o

entendimento de Rapoport, Ferrari e Silva (2009, p. 9):

A mudança para o ensino fundamental de nove anos, no qual as crianças ingressam com seis anos no primeiro ano e não mais com sete anos na primeira série, faz com que se repense o trabalho a ser realizado, considerando-se as suas características. Ou seja, a proposta pedagógica precisa ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômicos e cultural no qual os educandos encontram-se inseridos.

Batista (2009) aponta algumas concepções fundamentais para o trabalho docente com crianças de seis anos na perspectiva do Ensino fundamental de nove anos, como atividades diversificadas, em que possam ser exploradas variadas brincadeiras e materiais concretos, como jogos e sucatas. Nesta mesma direção, o autor sugere a hora da brincadeira como algo importante no espaço do planejamento do professor, principalmente se ocorrer ao ar livre, devido ao contato que a criança poderá ter com o ambiente natural e com animais, insetos, e com a flora que estiver presente na escola, podendo isso, após, ser a base para o processo de alfabetização. Conforme o entendimento da autora (2009, p. 77):

O contato com o ambiente físico, as atividades desenvolvidas no pátio, no jardim, na horta, etc. constituem excelentes oportunidades para a aquisição de experiências que desempenham importante papel na formação dos conhecimentos.

Todas estas experiências podem resultar em diálogos e materiais expressivos para o processo de alfabetização, diversificando atividades e explorando a ludicidade nas propostas de ensino. Para formalizar este processo, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, cabe ao educador planejar e organizar o espaço que vai acolher esta criança e proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado para a aquisição do nível alfabético de escrita, selecionar e organizar materiais que serão utilizados neste processo, fazer do espaço em sala de aula um ambiente alfabetizador lúdico, agradável e adequado ao aluno de 1º ano, visando à qualidade da aprendizagem.

Qualidade na Alfabetização e na Educação da Criança: à guisa de conclusão

O Ensino Fundamental com duração de nove anos, introduzido inicialmente por meio da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, modificando o artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, provocou, nas gestões e

instituições de ensino, modificações que vão além da alteração da idade da criança para o ingresso na escola de Ensino Fundamental. Houve a necessidade de uma reestruturação do ensino e das instituições que passariam a acolher estas crianças para realizar as alterações e implementações necessárias para oferecer um ensino de qualidade.

As individualidades infantis passaram a ser consideradas para serem atendidas as crianças nas suas diferentes especificidades, assim como o aspecto lúdico nas aulas, e o jogo visto como uma forma de a criança ressignificar o mundo externo a partir dos conteúdos simbólicos que a brincadeira oportuniza. Observa-se a alfabetização como o domínio dos usos e funções sociais da leitura e da escrita para aproximar o aprendiz da cultura escrita.

Nessa concepção, os educadores precisam planejar a melhor forma para tratar a notação alfabética e a apropriação da linguagem dos gêneros textuais com as crianças. Os gêneros são excelentes ferramentas de ensino, apresentando-se como um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção

de textos orais e escritos. Visando à qualidade do ensino, uma proposta pedagógica direcionada ao processo de alfabetização aos seis anos de idade deve estar incumbida de ludicidade e respeito ao sujeito criança e suas características, conhecimentos e singularidades.

O ser criança e o próprio significado que é dado à infância têm sofrido alterações ao longo do tempo e da história da educação. Antes vistas como adultos em miniatura, as crianças hoje são consideradas sujeitos com direitos e com características próprias da infância, como a expressividade no brincar. O brincar é extremamente característico na vida da criança, sendo que, através dele, ocorre o simbólico, o momento em que a criança expressa as fantasias e a imaginação, como quando utiliza um cabo de vassoura e diz que é um cavaleiro, fazendo o som do mesmo. O ato de brincar, de grande importância na vida da criança, promove o desenvolvimento social, intelectual e físico, podendo ser um aliado no processo escolar e, conseqüentemente, no processo de alfabetização.

Independentemente da idade do ingresso no Ensino fundamental,

saliente-se a importância de oferecer à criança um espaço lúdico e uma educação que possa contribuir para o seu desenvolvimento e, neste processo, o professor tem real comprometimento, pois recebe e acompanha a criança, tendo a incumbência de auxiliá-la na aquisição da escrita alfabética, numa proposta de ensino aliada à cultura letrada.

Remete-se a importância do processo de alfabetização estar (inter) ligado ao processo de letramento, através de práticas que valorizam a utilização de textos e gêneros textuais presentes na sociedade letrada, que favoreçam o uso social da leitura e da escrita e que oportunizem um método de alfabetização que vá além de codificar e decodificar a língua, mas que oportunize para o educando utilizar a leitura e a escrita em todas as práticas sociais.

Práticas pedagógicas que visam à qualidade na educação da criança de seis anos no processo de alfabetização são constituídas quando se propõe um ambiente adequado, rico em estímulos e com um processo de ensino que atenda as especificidades e as características da criança, em que haja espaço para o lúdico e para práticas significativas.

Referências

ANDRADE, C. D. apud CARVALHO, A. M.A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et. al. (Org.) **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** – v.1: O Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BATISTA, Cleide Vítor Mussini. A educação da criança de seis anos. In: **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula.** BRANDÃO, Carlos da Fonseca [et al]. São Paulo: Avercamp, 2009. p.69 – 92.

BAZERMAN Charles. **Gênero, agência e escrita.** São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social.** v.2. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: 1997.

BROCK, Avril. Brincadeiras nos primeiros anos: liberdade para brincar – não apenas permitido, mas também obrigatório! In: BROCK, Avril [et al]. **Brincar: aprendizagem para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2011. P.160- 192

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 4.ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DODDS, Sylvia. Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula. In: BROCK, Avril [et al]. **Brincar: aprendizagem para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2011. P. 193 -225.

FELDMANN, Juliane. **Aprender tem que ser divertido: a intervenção lúdica psicopedagógico nas dificuldades de aprendizagem através dos jogos.** Florianópolis: CEITEC, 2008.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Vera Barros (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre a educação infantil e anos iniciais.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea Gabriela; SILVA, João Alberto. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (orgs.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental.** 2. ed.

Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 09 - 21.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea Gabriela; SILVA, João Alberto. Adaptação ao primeiro ano do Ensino Fundamental. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (orgs.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 23 - 35.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2004.

Artigo submetido em novembro de 2013
Artigo aceito em dezembro de 2013