

ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
(mangelicaofl@ibest.com.br)
Cristiane Batistioli Vendrame
(cris_ven_drame@hotmail.com)
Universidade Estadual de Maringá
(UEM) – PR, Brasil
Eixo: Alfabetização e Infância

RESUMO

Objetivamos investigar como os documentos oficiais produzidos pelo MEC para orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos, tratam as contribuições da THC para a compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança. Trata-se de uma análise documental, por meio da qual verificamos que os documentos enfatizam aspectos administrativos e que menor atenção foi despendida aos aspectos pedagógicos que envolvem o processo de alfabetização, sendo os estudos de Luria negligenciados.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Teoria Histórico-Cultural. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

We aimed to investigate how the official documents produced by the MEC to guide the implementation of basic education of nine years, treat the contributions of THC to the understanding of the child writing appropriation process. It is a documentary analysis, through which we see that the documents emphasize administrative aspects and that less attention has been spent on educational aspects involved in the process of literacy, being Luria's studies neglected.

Key-words: Written language. Historical-Cultural Theory. Elementary education of nine years.

Introdução

A busca pela compreensão de aspectos referentes ao desenvolvimento infantil tem impulsionado investigações nas mais diversas áreas de estudo. Nesse quadro, tratamos da aprendizagem da escrita pela criança nos primeiros anos de escolarização, pois consideramos, com base em princípios da Teoria Histórico-Cultural (THC), que a apropriação dessa forma de linguagem promove significativamente o seu desenvolvimento.

Pesquisadores brasileiros como Mortatti (2000), Soares (2003) e Gontijo (2008) têm identificado em suas pesquisas a superficialidade com que diferentes contribuições teórico-metodológicas são internalizadas pelos professores, o que acarretou em nosso país, desde a década de 1990, entre outras consequências, a perda da especificidade da alfabetização. Esse quadro agravou-se com a implantação do ensino fundamental de nove anos, cuja organização nas diferentes áreas do conhecimento provocou muitas dúvidas no plano da prática pedagógica.

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

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

O que temos observado em relação a esses documentos tem relação com o fenômeno anteriormente mencionado, exposto por Gontijo (2008), Mortatti (2000) e Soares (2003). Ao consultar tais documentos elaborados pelo MEC, tendo em vista a implantação do ensino fundamental de nove anos de duração, percebeu-se que são mencionados conceitos e princípios da THC. Então, é nesse movimento de recuperação da especificidade da alfabetização que se encontra a relevância da pesquisa ora apresentada, que teve como objetivo principal investigar como os documentos oficiais produzidos pelo MEC para orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos tratam as contribuições da THC para a compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança, tendo em vista a organização

do ensino e o encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, de análise documental.

Neste artigo, primeiramente, destacamos algumas contribuições da THC para explicar o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança. Para isto, recorreremos aos autores clássicos da THC, principalmente Vigotiski e Luria. Em seguida, tomando como base princípios e conceitos da referida teoria, apresentamos algumas orientações pedagógicas veiculadas pelos documentos oficiais elaborados pelo MEC para a implantação do ensino fundamental de nove anos.

Por fim, defendemos a necessidade de reconhecer a importância dos documentos analisados para a organização do ensino tendo em vista a implementação de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Contudo, salientamos que, no que diz respeito às contribuições da THC para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita, os estudos realizados por Luria são negligenciados pelos documentos, apesar de sua importância para a formação docente inicial e continuada.

O desenvolvimento da linguagem escrita na criança

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A escrita materializa as ideias e as experiências humanas. Somente depois de o sujeito se apropriar da linguagem escrita é que suas ações conscientes transformam-se em não conscientes e passam a ocupar o mesmo lugar que a linguagem oral. Luria (2006) realizou experimentos com o objetivo de recriar esse processo de simbolização pela escrita. Para isso, traçou o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e dos rabiscos feitos pela criança, ou seja, o primeiro uso que ela faz dessas linhas para expressar algo. O objetivo de Luria (2006) era observar até que ponto a criança, que ainda não sabia ler nem escrever, seria capaz de empregar a escrita como recurso mnemônico e como o papel, o lápis e os rabiscos deixavam de ser simples objetos e tornavam-se um meio para alcançar algum fim. Como a criança era incapaz de se lembrar das palavras da tarefa, era-lhe dado um pedaço de papel para que escrevesse as palavras apresentadas. Na maioria dos casos, as crianças diziam não saber escrever, e então Luria lhes explicava que os adultos escrevem para lembrar-se de algo, buscando fazer com que elas imitassem essa ação.

Por meio de protocolos resultantes de seu trabalho com crianças de quatro a nove anos, Luria (2006) mostra que a história da escrita na criança começa muito antes da sua

inserção na escola. Também constatou que elas passam por alguns estágios antes de apropriar-se da escrita convencional. “Para se estudar esse processo, além de se observar os estágios pelos quais a criança passa, é imprescindível atentar-nos para os fatores que a tornam capaz de escrever” (LURIA, 2006, p. 18).

Os estágios da pré-história da escrita identificados por Luria (2006) são técnicas primitivas desenvolvidas pela criança, mesmo antes da vida escolar. Ele identificou cinco estágios, a saber:

- dos rabiscos ou fase dos atos imitativos: o ato de escrever está exclusivamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica, ou seja, é puramente intuitivo. A criança está interessada em escrever como os adultos e não tem consciência de que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se do que lhe foi pedido que escrevesse.
- da escrita não diferenciada: a criança utiliza os rabiscos não para ler, e sim, para lembrar-se do que foi dito. As palavras ou frases curtas são representadas com linhas curtas, e palavras ou frases longas, com um grande número de rabiscos.
- da escrita diferenciada: a criança cria a própria maneira de registrar, passando a recorrer à quantidade e à forma para se lembrar do que havia anotado. Mais importante que o registro feito pela criança é o fato de ela ser capaz de ler a própria escrita.
- da escrita por imagens: o uso de fatores como quantidades e formas leva a criança à pictografia. Esta fase do desenvolvimento da escrita baseia-se na experiência dos desenhos infantis, os quais, a princípio podem representar brincadeiras e depois tornar-se um meio de registro.
- da escrita simbólica: a criança começa a aprender a ler, conhece letras isoladas, sabe que estas registram conteúdos, compreende que pode usar signos para escrever coisas, mas não entende como fazê-lo. Nesse estágio, a relação da criança com a escrita é puramente externa.

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

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

O ensino fundamental de nove anos: orientações administrativas e pedagógicas

As reflexões apontadas anteriormente, tendo como base a THC, mormente os estudos realizados por Luria, brevemente apresentados, indicam quão necessário é, principalmente em momentos de reformas educacionais, como o vivenciado na ampliação do período de escolarização no Brasil a partir de 2006, que órgãos superiores responsáveis pela educação de um país, forneçam orientações administrativas e pedagógicas, tendo em vista o processo de desenvolvimento infantil.

Como já previsto pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração vinha sendo discutida pelos sistemas de ensino desde 2003, uma vez que objetivavam sua implantação. Com essa intenção, a SEB promoveu, em fevereiro de 2004, sete encontros regionais entre estados e municípios interessados na ampliação, nos quais se previa a produção de um boletim contendo experiências, visitas técnicas e um encontro em nível nacional a ser realizado ao final daquele ano. O resultado desses encontros foi essencial para a elaboração do primeiro documento orientador intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004a).

Em um prazo de cinco anos, de 2004 a 2009, outros documentos orientadores foram produzidos pelo MEC, já mencionados na introdução deste artigo, indicando que, nesse sentido, não houve negligência do referido órgão, principalmente no diz respeito às orientações administrativas e legais. Entre os sete documentos, há os que contêm exclusivamente informações destinadas aos diretores das unidades escolares e equipes técnicas acerca da matrícula e formação de turmas, documentação escolar, nomenclaturas, datas de corte, infraestrutura necessária como espaço e mobiliário. Alguns apontam orientações de cunho pedagógico, no entanto não aprofundam a discussão, até porque se

verifica que suas intenções eram, a priori, orientar a organização administrativa e legal da escola para a implantação do ensino de nove anos.

Dentre os documentos já mencionados, dois trazem exclusivamente orientações de cunho pedagógico. São eles: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) e “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009b).

O primeiro desses dois documentos foi organizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, tendo como intuito trazer orientações pedagógicas aos professores, de modo que as crianças fossem respeitadas como sujeitos da aprendizagem. Esse documento encontra-se organizado em nove artigos de diferentes autores, que versam sobre temas diversos, tais como: infância, brincar, aprendizagem e desenvolvimento, organização do trabalho pedagógico, avaliação, alfabetização e letramento, cultura e conhecimentos fundamentais para a formação da criança.

O segundo documento, exclusivo para orientar o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, foi elaborado e organizado em três partes: a primeira trata da educação de crianças menores de sete anos, da aprendizagem da linguagem escrita e do ensino fundamental de nove anos; a segunda apresenta dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos; e a terceira traz um diálogo específico com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. Limitamo-nos, neste artigo, a analisar as orientações pedagógicas tendo em vista o encaminhamento da prática pedagógica nele presentes.

Segundo o documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009b), o professor comprometido com o ensino da escrita deve pensar práticas que vão além de atividades voltadas ao aluno. É preciso promover o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita com situações de aprendizagem sequenciadas, articuladas e contextualizadas.

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

A partir do exemplo mencionado, compreende-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores resulta da apropriação da cultura e não do desenvolvimento biológico;

logo, conferir sentido a um objeto é uma condição produzida culturalmente, assim como a capacidade de transmitir às outras gerações esses significados. Essas transformações pelas quais a humanidade passou, se constata ao longo da história construída por cada ser humano. Respaldo pela THC, o documento esclarece que

[...] o que distingue o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais evoluídos do desenvolvimento humano é a diferença que se estabelece entre as funções psicológicas naturais, que caracterizam os primeiros, e as funções psicológicas superiores, que aparecem somente com o ser humano (BRASIL, 2009b, p.17).

Diante desse contexto, a capacidade do ser humano de usar signos, ao longo da história da humanidade, sofreu mudanças fundamentais. A primeira delas é que os signos, também conhecidos como marcas externas, passam por um processo interno de mediação denominado por Vigotski de “processo de internalização”. Assim, essas marcas externas são substituídas pelos signos internos. Além disso, ainda com base na THC, o documento em análise afirma haver uma segunda transformação fundamental, em que os símbolos são organizados em estruturas complexas e articuladas, denominadas de sistemas simbólicos. “Os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, o sistema de números...) são criações das sociedades [...] e modificaram substancialmente a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dessas sociedades” (BRASIL, 2009b, p. 18).

O documento afirma que o processo de estruturação da mente da criança depende decisivamente do acesso que ela tenha aos instrumentos psicológicos e do modo com que manuseie esses instrumentos; portanto, ao apropriar-se do sistema de escrita, o indivíduo adquire novas estruturas mentais e cognitivas que não podem ser alcançadas de maneira simplesmente mecânica e externa. Isso significa o estabelecer, na criança, um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

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

A primeira delas é que o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por

cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação (BRASIL, 2009b, p. 19).

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

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

Compreendendo a escrita como algo relevante para a vida e significativa para a criança, o documento aponta a terceira conclusão prática apresentada por Vigotski: a de que a escrita deve ser ensinada naturalmente. Segundo ele, “[...] as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever” (BRASIL, 2009b, p. 19). Por isso, além dos aspectos motores, deve-se centrar atenção nos “aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional” (BRASIL, 2009b, p. 19).

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

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

[...] é a condição de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. Uma prática que atenda igualmente a esses dois eixos que constituem o processo de aquisição da

linguagem escrita, trabalhados de forma integrada, sem que o desenvolvimento de um deles ocorra anteriormente ao do outro (BRASIL, 2009b, p. 22).

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

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

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

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

Nesse sentido, afirma o documento, as crianças são sujeitos aptos a interagir com os signos e os símbolos estabelecidos socialmente, e capazes de conferir distintos significados a esses signos e símbolos mediante essa interação. É na escola que elas, além de serem alfabetizadas, aumentam a capacidade de leitura e produção de textos. Para isso é necessário que os professores criem oportunidades para que as crianças possam analisar e reelaborar suas ideias sobre o “para quê” e “como” as pessoas leem e escrevem em suas atividades cotidianas. Assim, “[...] é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e escrita [...]”, levando-as a interagir constantemente com esse objeto do conhecimento (BRASIL, 2009b, p. 40).

Essa interação com os objetos do conhecimento acontece desde muito cedo, quando as crianças começam a ter contato com textos escritos, ao observarem e acompanharem situações de prática de leitura e escrita dos adultos que fazem uso da língua escrita em suas ações cotidianas. Antes mesmo de terem o domínio do sistema de escrita, elas começam a

reconhecer as especificidades dos gêneros textuais, apropriando-se não apenas do sentido das atividades de leitura e escrita, mas também da maneira adequada de interpretá-los. Por meio de situações de aprendizagem em que se adote o texto como objeto de ensino, “[...] as crianças devem ter oportunidades de compartilhar com as professoras suas estratégias, seus conhecimentos, suas habilidades de leitura e escrita” (BRASIL, 2009b, p. 43).

Assim sendo, aos professores cabe reconhecer as habilidades já desenvolvidas por seus alunos e, com base nesse conhecimento, traçar as metas de aprendizagem para a turma, como afirma o documento. Vale destacar que “[...] antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhe são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura” (BRASIL, 2009b, p. 73). Por isso, o documento defende que

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

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

[...] as crianças não dedicam seus esforços intelectuais a inventar letras novas. Elas recebem a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual. Por isso o uso dessas formas convencionais costuma aparecer muito precocemente. O que lhes ocupa o pensamento e lhes exige a formulação de

hipóteses são as questões: o que a escrita representa e como fazer para representar algo por meio da escrita (BRASIL, 2009b, p. 51-52).

Defende o documento que uma boa alternativa a ser utilizada pelo professor antes e no princípio do processo de alfabetização seria o contato com bons livros de literatura para a vida, para a formação humana, pois, por mais fáceis e simples que sejam as histórias, elas sempre promovem algum ensinamento. É no contato com esses livros que a criança se apropria da cultura produzida pela humanidade ao longo dos tempos. Para Vigotski (1989), apontado no documento,

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

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

Algumas considerações finais

Destacamos que a educação brasileira já vivenciou vários movimentos de ampliação do tempo de duração do ensino obrigatório - o último, por meio da Lei n.º 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, apesar de já previsto pela atual LDB. Alguns documentos elaborados para organizar legal, administrativa e pedagogicamente esse movimento atual foram produzidos pelo MEC.

Neste sentido vale destacar que esforços foram feitos para que a implantação do ensino fundamental de nove anos acontecesse e se consolidasse, não havendo negligência do MEC quanto a esse aspecto. Nota-se que a maior preocupação do MEC e de outros órgãos do Governo Federal consistia, naquele momento, em orientar as redes de ensino e as escolas na

organização legal e administrativa dessa implantação. Dos sete documentos elaborados, cinco são de ordem legal e administrativa.

Apesar de todos esses documentos terem sido amplamente divulgados, enviados às escolas e disponibilizados no *site* do MEC ao público interessado, tais esforços não garantiram que essa ampliação do ensino fundamental para nove anos tivesse êxito em termos de organização do ensino com vista à aprendizagem da linguagem escrita. Por isso, nosso foco de análise, neste artigo, foram os documentos de caráter pedagógico, especificamente o que tratava da aprendizagem da linguagem escrita, sobre o qual aprofundamos nossas reflexões.

Tendo como objetivo investigar como os documentos oficiais produzidos pelo MEC para orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos tratam as contribuições da THC para compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança, tendo em vista a organização do ensino e encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras, inicialmente, trouxemos algumas reflexões, tomando por base a referida teoria, acerca do processo de apropriação da escrita. Compreendemos a linguagem escrita como uma atividade cultural complexa e como elemento essencial para o desenvolvimento de cada sujeito. Vigotski, principal expoente da teoria em questão, traz importantes contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Contudo, ele próprio afirma que foi Luria quem se debruçou de forma sistemática no estudo do processo de apropriação da escrita pela criança. Por isso, não podemos esquecer-lo ou secundarizar as importantes contribuições de suas pesquisas, como fez o documento em análise. Inclusive é preciso destacar que Luria (2006, p. 144), cercado por questões intrigantes, buscou

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

Por isso, tendo-se como referência os estudos de Tuleski (2008), afirmamos que o modo como a THC é utilizada e a forma como alguns de seus conceitos e princípios são mencionados, principalmente os referentes à obra luriana no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, merecem redobrada atenção. Reconhecemos que os estudos realizados por Luria (2006) muito podem contribuir para pensar a organização do ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de não ser, nem se quer citado pelo

documento analisado, defendemos o estudo sistemático de seus escritos tendo em vista sua importância para a formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

GONTIJO, C. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

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

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

TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

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

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

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