

# Curso de Capacitação em Alfabetização Pelo Método Fônico



# VOCÊ CONHECE A VALECUP?

SOMOS A MAIOR REDE  
DE CURSOS PEDAGÓGICOS DO BRASIL!

Temos mais de 200 Mil alunos matriculados  
na maior plataforma de cursos

**Certificado válido  
em todo o País.**

Nossos cursos são Reconhecidos e Aprovados  
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e Empresas

Use os certificados da Valecup para:

- ✓ Horas complementares em Faculdades
- ✓ Concursos públicos
- ✓ Provas de títulos
- ✓ Processos de recrutamento e seleção
- ✓ Promoções internas
- ✓ Gratificações adicionais conforme plano de carreira
- ✓ Enriquecer seu currículo(melhorar as suas chances de conseguir um bom emprego)

**Clique no link abaixo  
e adquira o seu certificado**  
**<https://rb.gy/4ip8wj>**



# Sumário

<b>MÓDULO 01.....</b>	<b>4</b>
Desenvolvendo o Processo de Aprendizagem .....	4
O Que é Aprendizagem?.....	4
O Que é Alfabetização? .....	6
Escola e Alfabetização.....	7
A Metodização do Ensino da Leitura .....	9
Alfabetização no Brasil .....	10
Políticas Públicas e o Atendimento Às Crianças de 0 a 6 Anos .....	11
A Escolarização de Crianças em Idade de Alfabetização .....	16
 <b>MÓDULO 02.....</b>	 <b>18</b>
Desafio da Alfabetização .....	18
O Ensino .....	18
Desafio da Alfabetização e Aprendizagem.....	20
O Significado do Aprender a Ler.....	21
Para Que Se Lê? .....	22
O Que é Letramento? .....	23
Alfabetizando.....	24
 <b>MÓDULO 03 .....</b>	 <b>26</b>
Método Fônico.....	26
Síntese Oral .....	27
Análise Oral .....	28
Programas no Método Fônico .....	29
 <b>MÓDULO 04.....</b>	 <b>30</b>
Métodos de Ensino.....	30
Origem e Proposta de Ensino .....	32
Método de Alfabetização Iracema Meireles.....	33
A Boca Como Principal Instrumento Para o Método Fônico .....	34
A Valecup .....	35
Referências .....	36

## **MÓDULO 01**

### **Desenvolvendo o Processo de Aprendizagem**

#### **O Que é Aprendizagem?**

Aprendizagem é o processo pelo qual um indivíduo adquire saberes, conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades através de experiências, de ensinamentos e do estudo.

É uma forma de mudança de comportamento que ocorre no indivíduo onde é obtido através da experiência, seja física, emocional ou neurobiológica. Todos os seres humanos são capazes de aprender algo. É muito importante frisar isso, independentemente da idade todo mundo aprende, alguns com mais dificuldade ou facilidade do que outros.

No início da infância, uma das formas mais eficiente para se aprender algo é explorando.

O ambiente que cerca a criança é uma das ferramentas mais poderosas que existe para aprendizagem. Por meio da experimentação e curiosidade ela se diverte e aprende ao ouvir os sons de teclas, pressiona interruptores e observa o efeito, aperta e morde para examinar a textura de um ursinho de pelúcia e assim por diante.

Porém, para adquirir conhecimento, não basta o contato direto com o objeto de conhecimento. É necessário um elo intermediário entre o ser humano e o mundo, algo que faça a ligação da aprendizagem.

Por exemplo, para levar a água à boca, por exemplo, a criança utiliza um copo. Para alcançar um brinquedo em cima da mesa, apoia-se num banquinho.

Ao ameaçar colocar o dedo na tomada, muda de ideia com o alerta da mãe, ou pela lembrança de um choque. Em todos esses casos, tem uma mediação dela com o que deseja.

A teoria de aprendizagem de Vygotsky tem uma ênfase importante no papel das relações sociais no desenvolvimento intelectual. Para ele, o homem é um ser que se forma em contato com a sociedade.

“Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, diz. Sua compreensão é a de que a formação se dá na relação entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Assim, o indivíduo modifica o ambiente e este o modifica de volta.

Dessa maneira, a interação que cada pessoa estabelece com um ambiente, a experiência pessoalmente significativa, é muito importante para ela. Por isso, a teoria de aprendizagem de Vygotsky ganhou o nome de socio construtivismo e tem como temas centrais o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Vygotsky destacou três abordagens sobre aprendizagem e desenvolvimento, que são:

### **Processos Independentes:**

Nessa abordagem a aprendizagem e o desenvolvimento não estão interligadas. De forma que a maturação física do desenvolvimento ocorre de forma natural de forma que a criança vá crescendo. Significa que a aprendizagem não pode influenciar o desenvolvimento, ou seja, que as formas superiores de pensamento são desenvolvidas mesmo que a criança não frequente o ensino escolar.

### **Processos Idênticos:**

Dessa forma considera que a aprendizagem e o desenvolvimento são fundidos um no outro, tornando-se idênticos e paralelos. A criança, ao aprender, desenvolve-se e, ao se desenvolver, aprende.

### **Processos diferentes e relacionados;**

Nesse caso é um meio termo entre as duas citadas anteriormente. Para esta concepção, é necessário diferenciar quando o desenvolvimento é resultado maturação natural e quando ele é decorrente da aprendizagem.

Assim se pode visualizar interdependência entre os dois elementos quando verifica que a aprendizagem influencia até certo ponto a maturação e vice-versa, porém não explica essa influência, permanece apenas no reconhecimento. Existem várias formas de compreender e concretizar o processo de aprendizagem. É importante para o educador conhecer as possibilidades e formas de ensinar que se adaptem a realidade dos seus alunos, afinal toda criança é um universo e as teorias te auxiliam a poder compreender como ocorre esse processo.

De acordo com o conceito de trabalho de Marx e Engels (1998) É na relação do sujeito com o meio físico e social, mediada por instrumentos e signos (entre eles a linguagem), que se processa o seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, ao transformar a natureza, o homem também se transforma.

Nas palavras de Leontiev (1978), a aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas tomando-se por base as condições biológicas do sujeito, mas que é mediada culturalmente. Modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio histórico do homem e da humanidade.

Essa compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano traz implicações para as relações entre o ensino e a aprendizagem e, mais especificamente, para a função da intencionalidade no processo educativo.

Segundo Itelson (1979), resulta então, que a assimilação de um sistema científico de conceitos e das conseqüentes estruturas da atividade psíquica, assim como o desenvolvimento multilateral e uniforme do aluno não são possíveis mediante somente a aprendizagem incidental baseada na atividade vital «natural».

O ingresso da criança na escola marca, assim, um novo local onde o ensino deve ser feito de forma mais direta ocupando no sistema das relações sociais.

Davidov (1987) considera ainda que o ensino, desde as séries iniciais, deve garantir aos estudantes a apropriação teórica da realidade, sendo essa a essência da atividade de estudo.

A compreensão das tarefas de estudo pelo estudante está associada à generalização teórica, sendo o conteúdo da atividade de estudo as formas elevadas da consciência social – como a ciência, a arte e a ética, ou seja, o conhecimento teórico.

Assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base (DAVIDOV, 1987, p. 324).

Por isso, o método de ascensão do abstrato ao concreto, considerado um dos princípios didáticos necessários para uma organização do ensino que possibilite a formação do pensamento teórico.

Com base nas contribuições de Davidov, Rubtsov (1996) considera a atividade de estudo como de aprendizagem. Em se tratando da definição dos termos (estudo e aprendizagem), é importante salientar que, em alguns textos, sobretudo de tradução da língua russa para a língua inglesa, o termo atividade é utilizado como equivalente ao de atividade de estudo.

De acordo com o contexto educacional brasileiro, consideramos o termo atividade de aprendizagem mais apropriado e, assim, o utilizaremos como sinônimo de atividade de estudo ao longo deste texto, com o sentido de uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva à formação do pensamento teórico.

### **O Que é Alfabetização?**

A alfabetização é definida como o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizar esta habilidade como um código de comunicação com o seu meio.

É o processo onde os educadores procuram dar mais atenção durante o período de educação inicial escolar, através do desenvolvimento das atividades da alfabetização, que envolvem o aprendizado do alfabeto e dos números, a coordenação motora e a formação de palavras, sílabas e pequenas frases.

Através destas tarefas, o indivíduo consegue adquirir a habilidade de leitura, de compreensão de textos e da linguagem de maneira geral, incluindo a operação de números, que são competências necessárias para avançar aos níveis escolares seguintes.

A alfabetização consegue desenvolver também a capacidade de socialização do indivíduo, uma vez que possibilita novas trocas simbólicas com a sociedade, além de possibilitar o acesso a bens culturais e outras facilidades das instituições sociais.

A incapacidade de adquirir a habilidade da leitura e da escrita é chamada de analfabetismo ou iliteracia. Existe também a incapacidade de compreensão de textos simples, que é chamada de analfabetismo funcional ou semianalfabetismo.

Durante décadas, alfabetizar foi considerado um processo mecânico, uma atividade de treinamento artificial que considerava essa etapa apenas como aquisição de habilidade motora.

Os alunos acabavam alfabetizados todos ao mesmo tempo, sem um olhar individual para cada um e com professores e pais acreditando que apenas por saber ler a criança já entendia o sentido das frases, o que muitas vezes não correspondia à realidade, influenciando negativamente na aprendizagem futura.

Porem alfabetizar vai muito além da decodificação de letras, ou seja, do simples e comum aprender a ler e escrever. Envolve conhecimento profundo da vivência do aluno, conhecimento do professor, materiais, técnicas, métodos e muito apoio para se desenvolver um trabalho de equipe. Numa alfabetização construtivista, estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos, são essenciais unidos ao contexto sociocultural do aluno, para que se possa fazer análise desses dados, necessita-se definir a prática da alfabetização, onde acredita-se na prática da pesquisa e interação de conhecimentos.

O processo de descoberta do código escrito pela criança letrada é mediado pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização.

Antigamente, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada, pensamento este ultrapassado pela concepção de letramento, que leva em conta toda a experiência que a criança tem com leitura, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos.

Atualmente, não se considera mais como alfabetizado quem apenas consegue ler e escrever seu nome, mas quem sabe escrever um bilhete simples.

### **Escola e Alfabetização**

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para

isso, a preparação de profissionais especializados.

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

No entanto, especialmente desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. Explicada como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época.

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais.

A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda, de acordo com a psicogênese da língua escrita.

O que é esse “tradicional”? Quando e por quê se engendra um tipo de ensino de leitura e escrita que hoje é acusado de “tradicional”? O que representava para a(s) época(s) em que ocorre seu engendramento? Qual sua relação com a tradição que lhe é anterior? Quanto desse “tradicional” subsiste nas práticas alfabetizadoras, mesmo nas dos professores que querem superá-las? Como se pode explicar sua insistente permanência? Como dialogam entre si a tradição e os repetidos esforços de mudança em alfabetização?



## A Metodização do Ensino da Leitura

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias”, já mencionadas. Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir. E o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC» e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da «parte» para o «todo»): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas.

Em 1876, data que elegi como marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antônio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo.

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social.

Esse primeiro momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa

entre os defensores do «método João de Deus» e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época).

### **Alfabetização no Brasil**

A fim de contribuir para o debate a respeito do tema deste evento, apresento uma síntese de alguns dos resultados de pesquisas a respeito da história do ensino de língua e literatura no Brasil e, em particular, a respeito do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, ou alfabetização, como esse processo passou a ser denominado, entre nós, a partir do início do século XX.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com «antigas» e «novas» explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Visando a enfrentar esse problema e auxiliar «os novos» a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa.

Dada tal complexidade e considerando tanto os objetivos deste evento quanto as urgências específicas deste momento histórico, optei por fazer delimitações no tema proposto para esta conferência, enfatizando, na história dos métodos de alfabetização: a disputa pela hegemonia de determinados métodos na situação paulista, devido ao caráter modelar que se buscou imprimir às iniciativas educacionais desse estado, a partir dos anos de 1890; e o período compreendido entre as décadas finais do século XIX e os dias atuais, uma vez que, a partir da proclamação da República, iniciou-se processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita.

Apesar de todos os riscos envolvidos na opção por abordar um longo período histórico em tão breve exposição e por abordar também um momento histórico ainda presente, mesmo ciente desses riscos, espero, com esta conferência, contribuir para a compreensão de importantes aspectos do passado e do presente da alfabetização em nosso país, e, em decorrência, contribuir, também, para a elaboração de projetos para o futuro, que possam auxiliar nossas crianças a realizarem plenamente seu direito de aprender a ler e escrever. Outro não é, certamente, o objetivo maior e o «fim último» deste evento e de todos os que dele participam.

## **Políticas Públicas e o Atendimento Às Crianças de 0 a 6 Anos**

Analizando as últimas décadas, pode-se enfatizar que, desde 1988, constata-se quatro marcos importantes para a valorização da criança e de sua educação, no Brasil: a Constituição de 88; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), de 1993; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN).

No entanto, não desprezando a importância dos demais marcos referidos, serão analisados, neste capítulo, a Constituição de 88 e a LDBEN, por estarem mais relacionados com o objeto deste módulo, que versa sobre a prática do professor, no campo da Educação Infantil.

Pela Constituição de 88, a criança passa a ter direito à educação pública, que deve ser assegurada, desde o seu nascimento e deve ser diferenciada da educação familiar e social. O que antes era considerado como favor do Estado e direito da família, toma outro sentido, pois a criança, agora, passa a ter garantias fundamentais para o seu desenvolvimento integral, enquanto cidadão, em processo de formação.

As transformações ocorridas no âmbito da Educação Infantil vêm se configurando ao lado das lutas realizadas pelos movimentos sociais e, também pelo “[...] rico processo político pedagógico que envolveu variados setores sociais”. (OLIVEIRA, 2002, p.35).

A conquista do direito constitucional à educação das crianças pequenas e a ampliação da rede de creches e pré-escolas são consequências diretas da organização popular, seja no movimento das mulheres, seja nas associações de moradores ou, ainda, na organização dos trabalhadores em sindicatos. (SILVA, 1999, p. 50).

A Constituição Federal determina que a criança deve ser vista como sujeito de direitos e, assim, ela passa a ser reconhecida como cidadã em desenvolvimento, requerendo, então, uma atenção individualizada. Segundo esse preceito constitucional, lhe é assegurado, o acesso a uma Educação Infantil de qualidade que contribua para seu desenvolvimento efetivo. As creches e pré-escolas passam a ser mencionadas, no referido documento normativo, no capítulo referente à educação.

Segundo Silva (2001), a constatação, nesse período, do elevado índice de profissionais da educação leigos, provoca um debate em torno da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas e, também, da necessidade de uma melhor formação dos profissionais da educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

A questão do profissional da Educação Infantil adquire, então, centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do reconhecimento de que a Educação Infantil, especialmente a creche, faz parte da educação. (SILVA, 2001, p.11).

Com a conscientização do direito à educação e o reconhecimento de que a criança de 0 até 6 anos necessita de uma formação integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que extrapola os limites da educação familiar, abre-se caminho para toda uma nova perspectiva educacional.

Dessa forma, constata-se uma relativa valorização dos profissionais que exercem a função de educar e cuidar, nas instituições de Educação Infantil.

A partir de então, vem se observando de um modo geral, um reconhecimento da importância da educação de crianças de 0 a 6 anos. Neste sentido, cresce a conscientização de que as questões culturais, sociais e familiares, também, são de grande importância no desenvolvimento do indivíduo.

Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32).

Essa nova maneira de valorizar a educação da criança significa um grande avanço que se traduz, no reconhecimento das lutas sociais que reivindicavam o direito à educação, para as crianças pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 promove um grande avanço no campo em apreço, pois o ensino infantil passa a ser reconhecido como a primeira etapa da Educação Básica.

Contudo, apesar disso, percebe-se que essa educação, ainda, é pouco reconhecida e valorizada pelos gestores das políticas públicas. Segundo informações contidas no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2000, referidas por Rodrigues (2003), a Educação Infantil é o setor mais vulnerável da educação brasileira.

No atual contexto, como já foi mencionado, os documentos normativos enfatizam que a criança deve ser reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, contudo, nem sempre esse preceito legal, vem sendo cumprido.

Segundo Campos (2002), no Brasil, há uma distância entre a legislação e a realidade na qual estamos inseridos. Assim pode-se constatar pontos de contraste entre o que está no papel e o que se observa no real, isto é, entre o proclamado e o realizado.

Outra característica de nossos instrumentos legais e de nossa prática de planejamento é a opção por diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade, na direção implícita nos objetivos gerais. (CAMPOS, 2002, p.28).

Na década de 90, o país passa por problemas políticos e econômicos, o que acarretou contenção de despesas, sobretudo, no campo educacional.

Nesse período, as políticas educacionais no País passam a ser influenciadas pelo Banco Mundial (BM). A partir de então, constata-se tanto a carência de investimentos na Educação Infantil, quanto a mudança do discurso que deixa de enfatizar a educação e o cuidado para priorizar os índices de desenvolvimento infantil.

Assim, nas duas gestões de FHC, a Educação Infantil é preterida, a favor da universalização do Ensino Fundamental. Vale registrar, que no referido Governo, é dado grande incentivo às propostas para a expansão da Educação Infantil, através de modelos não formais de ensino.

Assim, a educação que dera uma arrancada em 88, começa a sofrer retrocessos, devido à crise vigente. Campos (2002) explica que os retrocessos se devem à falta de uma legislação que completasse e regulamentasse os setores educacionais e, sendo, também, decorrentes:

[...] da falta de implementação do que se encontra definido em lei, tudo isso tendo como pano de fundo um discurso que denuncia a Constituição de 88 como entrave ao desenvolvimento e que prega a desresponsabilização do Estado em relação a uma gama de esferas de ação pública (CAMPOS, 2002, p.28).

O processo de descentralização das responsabilidades do Estado e, muitas vezes, a sua omissão, serviram para transferir as responsabilidades governamentais para as ONGS (Organizações não Governamentais) e para instituições de caráter privado.

Por outro lado, o que era de responsabilidade do poder público federal e/ou estatal passou a ser dos municípios que na maioria das vezes, não possuem condições adequadas para arcar com o custeio da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme lhes tem sido atribuído.

A Constituição já referida deixa isso claro no art. 208. Inciso IV, “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

No entanto, a Constituição, ao regulamentar a emenda constitucional n.º 14, no art. 211, § 2º, assegura que essa responsabilidade passa a ser dos municípios. “Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”.

A Constituição de 1988, no artigo acima citado, é enfática garantindo a igualdade desses dois níveis de ensino. Entretanto, na Lei 9394/96, no seu artigo 11, Inciso V, há uma contradição no que se refere ao atendimento igualitário à Educação Infantil, quando se explicita “[...] e, com prioridade, o Ensino Fundamental”. Dessa forma, os municípios incumbir-se-ão de:

[...] oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDBEN, art.11, Inciso V, p. 9).

Portanto, quando se analisa o art. 212, da Constituição, no seu § 3º, compreende-se, melhor, a prioridade dada ao Ensino Fundamental, na distribuição de recursos financeiros, pelo fato de ele ser obrigatório, pois se constitui como um direito público subjetivo. Assim, percebe-se, mais uma vez, uma secundarização da Educação Infantil, pois segundo a LDB, em vigor, a educação nesse nível de ensino é um direito e não uma obrigação nem do Estado, nem do indivíduo.

Segundo Vieira (2003), “[...] cabe ao Estado, sobretudo, ao poder público municipal, oferecer às crianças pequenas oportunidades de acesso às instituições infantis educativas, compartilhando com a família a sua educação e socialização”.

Nas Disposições Transitórias da LDB, de 1996, no seu art. 87, foi instituída a “década da educação”, a contar a partir da sua publicação.

Segundo o parágrafo 3º, deste documento, cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverão: “I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”.

Entretanto, no art. 30, da Seção II que versa sobre a Educação Infantil é explicitado que esse nível de ensino “será oferecido em [...]”, dando ênfase, mais uma vez, ao descaso para com a educação das crianças pequenas.

O problema está ligado à construção formal linguística, isto é: a Educação Infantil continua sendo um direito, como uma oferta, mas atender à demanda é prerrogativa do Ensino Fundamental. Sendo assim, a criação de creches, uma reivindicação antiga do Movimento Pró-creches, defendida principalmente pelas mulheres, continua não sendo, totalmente, contemplada, pois não se tem conseguido atender à grande demanda e às necessidades efetivas das famílias.

De acordo com o artigo 7º da Constituição Federal, inciso XXV, é direitos dos trabalhadores/trabalhadoras: a assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os 6 anos de idade, em creches e pré-escolas, enfatizando que esse é direito das próprias crianças. Desta forma, esse preceito normativo tem sido pouco atendido.

Considera-se que as reflexões, debates e conquistas que afetaram, positivamente, o ethos da Educação Infantil precisa ser considerado pelos gestores das políticas públicas, para que sejam minimizadas as diferenças de tratamento existentes entre esse nível de ensino e o Ensino Fundamental.

É importante ressaltar, que não se está discutindo a importância, ou não, da faixa etária dos 7 aos 14 anos, ou em outras palavras, a etapa correspondente à obrigatoriedade e gratuidade de ensino. Até porque, tem-se consciência dos problemas enfrentados por essa etapa do ensino, principalmente, em relação à criação de políticas efetivas, que garantam um ensino público de qualidade, pois os índices de evasão e repetência, ainda, são muito representativos. Trata-se de defender a importância da Educação Infantil, inclusive, para a melhoria do Ensino Fundamental.

Observa-se, que atualmente, os gestores das políticas públicas, pelo menos no plano do discurso, têm se preocupado mais com as propostas e direcionamentos para a Educação Infantil.

Assim, foram elaborados, no período de 1997-98, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que viabilizou, um certo direcionamento, para esse ensino. Todavia, grande parte das escolas tem usado o documento como método, com muita ortodoxia, não levando em consideração a cultura organizacional da instituição.

O documento citado foi concebido para se tornar uma referência para as escolas, objetivando redirecionar o trabalho pedagógico, para obtenção de uma maior qualidade. Nesse sentido, buscou orientar o professor no seu trabalho de planejar, criarem dinâmicas e processos educativos, compatíveis com o desenvolvimento da criança, seguindo as intenções educativas pré-estabelecidas.

Segundo essas Diretrizes e, em consonância com a LDBEN, a Educação Infantil, se constitui como 1ª etapa da educação básica, passa a ser organizada, da seguinte forma: “I-creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idades; II-pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” ( LDBEN, art.30, 1996, p.17).

Os mencionados referenciais apontam para a superação do enfoque assistencialista, na medida em que conferem uma maior importância ao caráter pedagógico, da Educação Infantil. É importante salientar que os RCNEI têm suscitado muitos questionamentos, pois não contempla a realidade e as necessidades da maioria das escolas brasileiras, existe uma polêmica no âmbito desses referenciais, pois o documento: não contempla a formação dos profissionais para esse nível de ensino; desconsidera as diversas práticas e experiências acumuladas pelos docentes da Educação Infantil.

A divisão por idades, proposta pelos referenciais, embora possa parecer arbitrária, vista sob a ótica da teoria do desenvolvimento humano, objetiva atender aos aspectos sociais, emocionais, cognitivos, que possuem similaridades dentro de cada faixa etária da criança.

Contudo, persiste ainda, certa confusão quanto às nomenclaturas referentes à divisão e à classificação das idades, no nível de ensino em apreço.

Geralmente, a creche é destinada às crianças de 0 a 3 anos e, a pré-escola, destina-se à faixa etária entre 4 e 6 anos, mas essa divisão organizativa pode variar conforme regiões, escolas, etc. Essa indeterminação advém, também, das diferentes concepções priorizadas tanto por entidades assistencialistas e educacionais, quanto por instituições públicas e privadas. Atualmente, se observa certa preocupação, no sentido de se buscar uma homogeneização entre as diferentes classificações.

Rosemberg (2002) ressalta que, nem a Constituição de 88, nem a LDBEN, conceituam e diferenciam as creches das pré-escolas, no sentido de deixar claro, os pontos em que eles se aproximam ou se afastam, a não ser pela idade, como já foi citado.

Na Educação Infantil essa divisão por idades vem causando problemas, na medida em que, algumas crianças, são obrigadas a mudar de instituição, principalmente, nas creches, por não pertencerem mais à faixa etária compreendida entre 0 a 3 anos. Como pontua Campos, essas mudanças provocam, muitas vezes, dificuldades adicionais para as famílias, principalmente nos grandes centros, pois irmãos de diferentes idades têm de frequentar unidades separadas, em horários nem sempre compatíveis. (CAMPOS, 2002, p.29).

Portanto, é importante não generalizar, pois muitas escolas já estão preocupadas em unificar esse atendimento, centralizando-o nos denominados Centros de Educação Infantil, que visam oferecer

uma educação que relacione educação com cuidado.

Campos (2002), afirma que já existem casos de prefeituras, que estão oferecendo atendimento às crianças de 0 a 6 anos, nesse formato. A assistência adequada e integrada para as crianças de até quatro anos deixa muito a desejar, tanto em nível quantitativo, quanto em qualitativo; isso, talvez possa ser explicado pela já relatada história das creches, no Brasil.

### **A Escolarização de Crianças em Idade de Alfabetização**

Na contemporaneidade, várias mudanças vêm ocorrendo no nível da Educação Infantil, principalmente, no que tange à organização dos estabelecimentos estaduais e municipais que se estruturavam pelo sistema da seriação. Atualmente, tem se dado a prioridade aos ciclos que agrupam os alunos por faixas etárias e, no ciclo inicial, em algumas redes, crianças de 6 anos passaram a ser incorporadas.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, não é explicitada na Constituição Federal de 88 e, nem, na LDBEN. O artigo 32 desta Lei explicita que o Ensino Fundamental, com duração mínima de 8 anos, é obrigatório e gratuito na escola pública. No entanto, o artigo 87, no seu Inciso I - § 3º, explica que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos, a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”.

Como menciona Rosemberg (2001), entre os anos de 1995 a 1999, o percentual de crianças de 6 anos matriculadas no Ensino Fundamental passou de 19,7% para 22,3%. Entretanto, essa inclusão vem sendo feita, de forma intempestiva, sem o devido planejamento. Apesar de algumas iniciativas, pode-se afirmar, que a grande maioria dos professores, não foi e nem está sendo preparada, para assumir este desafio. Entretanto, atualmente, já é possível perceber uma maior preocupação com essa preparação.

Contudo, depoimentos de profissionais da educação denunciam que essa “inclusão” gera problemas: carência de professores qualificados para trabalhar com a Educação Infantil; falta de mobiliário e recursos didáticos apropriados à especificidade dessa faixa etária e, até mesmo, falta de espaço, em algumas escolas, para instalar salas para a Educação Infantil, havendo inclusive, casos nos quais é usada uma espécie de ensino itinerante; ou seja, uma turma fica no pátio, enquanto a outra fica na sala, havendo, após de certo tempo, um rodízio.

No entanto, pode-se levantar a hipótese, de que essa inclusão seja mais uma “jogada política”, para desviar a verba do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, já que o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), não contempla o nível infantil e, este, não conta com recursos próprios de financiamento.

Como pontua Oliveira (2003a, p.151), “O fato do Fundef não financiar a Educação Infantil [...] tem levado muitos municípios a distorcerem a sua realidade educacional, rebaixando artificialmente



a idade do início do Ensino Fundamental”, o que traz muitos prejuízos para os estudantes sendo contrária à idade legal, prevista para a primeira etapa da educação básica, que é de 0 a 6 anos.

É notório que ao incluir crianças de 6 anos, no Ensino Fundamental, faz-se necessária a definição do processo de aprendizagem. Essa inclusão, por outro lado, contraria a LDBEN, de acordo com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (2002), pois se trabalha, novamente, na perspectiva da educação “compensatória”, que tem como meta o combate à reprovação e evasão na 1ª série, sem haver uma real preocupação para com as crianças pequenas.

Dessa forma, a Educação Infantil, prevista nos documentos normativos para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, se reduziria, a apenas um ano, no caso das escolas públicas.

Em decorrência, pode-se afirmar que, o poder público, se desobriga, com essa decantada inclusão, de garantir o ensino, na faixa etária de 0 a 5 anos, que como se sabe, é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Rizzo (1982), João Henrique Pestalozzi já defendia a ideia de que a criança começasse a sua aprendizagem, desde o nascimento e que a infância não é um mero período de latência e espera para se tornar adulto. Diante de pensamentos como esse, percebe-se a importância de investimentos concretos nessa fase do desenvolvimento, pois a Educação Infantil se constitui como o principal alicerce na formação do homem.



## MÓDULO 02

### Desafio da Alfabetização

#### O Ensino

Entender a escola como o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente é necessariamente assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim.

Embora o sujeito possa se apropriar dos mais diferentes elementos da cultura humana de modo não intencional, não abrangente e não sistemático, de acordo com suas próprias necessidades e interesses, é no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimentos, aliada à questão da intencionalidade social, o que justifica a importância da organização do ensino, como salienta Moura (2002).

A busca da organização do ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática, é que constitui a atividade do professor, mais especificamente a atividade de ensino. Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação.

Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve.

O professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes.

Além disso, é um profissional envolvido também com a sua atividade de aprendizagem, atividade essa que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e a lidar melhor com as: contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola.

Tais ações do professor na organização do ensino concorrem para que a aprendizagem também ocorra de forma sistemática, intencional e organizada. Isso nos permite retomar a tese de Vygotsky de que o «bom ensino» é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal.

Nesse sentido, é possível compreender o papel fundamental do ensino no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no decorrer do processo de apropriação pelos estudantes de conceitos impregnados da experiência histórica. Sendo assim, a maneira pela qual o ensino está organizado intervém no desenvolvimento intelectual do sujeito, ou seja, “o ensino constitui a forma internamente indispensável e geral de desenvolvimento intelectual” (DAVIDOV, 1987, p. 180).

Isso não significa que haja correspondência direta entre o ensino e o desenvolvimento do indivíduo, mas sim que o ensino é uma forma necessária e relevante para o desenvolvimento.

O ensino realizado nas escolas pelos professores deve ter a finalidade de aproximar os estudantes de um determinado conhecimento.

Daí a importância de que os professores tenham compreensão sobre seu objeto de ensino, que deverá se transformar em objeto de aprendizagem para os estudantes. Além disso, é fundamental que, no processo de ensino, o objeto a ser ensinado seja compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem. Para a teoria histórico cultural, isso só é possível se esse mesmo objeto se constituir como uma necessidade para eles. Assim, os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo objeto e necessidade na atividade de aprendizagem.

Uma vez que na estrutura do conceito de atividade (LEONTIEV, 1978, 1983) a necessidade se materializa no objeto, tornando-o o motivo da atividade, o mesmo se dá na atividade de aprendizagem. Sobre essa relação entre necessidade e motivo na atividade de aprendizagem, ou de estudo, como a denomina Davidov, este destaca que:

Em um processo de apropriação do conhecimento teórico, entendido como objeto da aprendizagem, estruturam-se as operações do pensamento teórico. Tais operações devem ser também o objeto da aprendizagem, tornado possível pela atividade de ensino, em um movimento de análise e síntese que vai do geral ao particular, do abstrato ao concreto.

Essa atividade, ao desencadear a apropriação do conhecimento teórico, favorece a estruturação de um tipo particular de pensamento, o teórico. É importante, ainda, que as operações do pensamento (abstração, generalização e formação de conceitos) sejam desenvolvidas nos estudantes de diferentes faixas etárias. Nesse ponto, é primordial explicitar o que se entende por conceito, na perspectiva de Vygotsky:

É o reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos; forma-se como resultado da elaboração racional das representações, como resultado de ter descoberto os nexos e as relações desse objeto com outros, incluindo em si, portanto, um amplo processo de pensamento e conhecimento que, dir-se-ia, está concentrado nele. (VYGOTSKI)

Entende-se, assim, que a aquisição de conceitos, desencadeia na atividade mediada, ocorre de forma sistematizada, intencional, e que o processo de aprendizagem deve garantir a realização de ações conscientes, de modo a possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico.

O motivo da atividade de aprendizagem deve ser, por parte dos estudantes, a aquisição de conceitos teóricos, mediante ações conscientes que permitam a construção de um modo generalizado de ação.

Para que a aprendizagem se concretize para os estudantes e se constitua efetivamente como atividade, a atuação do professor é fundamental, ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino.

As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo.

O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem.

É com o intuito de apresentar uma possibilidade de realização do ensino fundamentado nos pressupostos teóricos que desenvolvemos anteriormente que discutiremos o conceito de atividade orientadora de ensino, proposto inicialmente por Moura (1996, 2002).

### **Desafio da Alfabetização e Aprendizagem**

Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo?

Vivemos um momento importante na educação brasileira. Hoje, os esforços de todos os bem-intencionados organizam-se da maneira que podem para combater uma cultura que no último meio século dizimou milhões de crianças brasileiras: a cultura da repetência. Mas enfrentamos, como em todos os grandes movimentos de mudança, armadilhas que, se não forem percebidas, atrasarão o avanço que estamos tentando fazer em direção a uma educação eficiente e de boa qualidade para todos.

Uma dessas armadilhas consiste em acreditar que, engajados na nova e boa palavra de ordem – “o aluno não deve ser reprovado”, os professores passarão a aprová-lo, enviando-o para a série seguinte munido de todas as competências necessárias para cursá-la com sucesso. Como se até então não o fizessem simplesmente por descaso com seu próprio trabalho, ou por acreditarem que professor bom é o que reprova.

Essa situação costuma ser mais dramática no contexto das primeiras séries do Ensino Fundamental, que é quando são tomadas decisões de importância vital: se o aluno aprende a ler e a escrever nos dois primeiros anos e será promovido, ou se ficará retido ali, ano após ano, até desistir da escola se, mesmo sem aprender, será promovido e engrossará o número dos que, cada vez mais, chegam analfabetos ao 5º ano e mesmo precariamente alfabetizados e sem nenhuma competência para compreender textos mais complexos, classes inteiras de 5º ano iniciarão o segmento do 6º ano podendo fracassar diante da necessidade de aprender por meio da leitura.

Vemos, hoje, a enorme dificuldade que os professores têm de verificar o que os alunos já sabem e o que não sabem. Pois não possuem condições de avaliá-los adequadamente e acabaram utilizando

indicadores como “letra bonita” ou “caderno bem-feito”.

Quando o professor trabalha com esse tipo de indicador, até mesmo avanços na aprendizagem acabam prejudicando o aluno. Por exemplo, quando o aluno aprende a ler, é comum que ele comece a “errar” na cópia. Isto é, deixa de copiar letra por letra e começa a ler e a escrever grandes blocos de palavras, em geral unidades de sentido, o que faz com que cometa erros de ortografia ou escreva palavras grudadas.

Tal fato, que é na verdade indicador de progresso, acaba sendo interpretado como regressão, pois o professor não tem clara a diferença entre copiar e escrever. Na nossa cultura, a produção de multi-repetentes em massa decorre da visão de que o aluno é sempre responsável por sua aprendizagem. Essa maneira de olhar para a questão do fracasso escolar, embora não produza diretamente a repetência maciça, é certamente responsável pela aceitação institucional do fenômeno, por sua naturalização. Tanto que, quando se trata de crianças de apenas sete anos, consideradas jovens demais para tanta responsabilidade, a suposta falta de empenho é transferida para a família.

A despeito de todas as boas intenções, o atual esforço de transformação da educação brasileira será sugado pelo buraco negro da nossa incapacidade de alfabetizar os alunos no início da escolaridade obrigatória (na verdade, o processo de alfabetização começa bem antes e deveria estar presente na Educação Infantil, como costuma acontecer com os filhos da elite).

Prova disso é que, para desespero dos que sabem para onde isso sempre nos tem levado, estamos assistindo à transformação da generosa ideia de progressão continuada nessa perversão que está tornando-se conhecida como “promoção automática”.

Atualmente, com a progressão continuada, as classes continuam divididas entre “os que vão” e “os que não vão”, mas com uma pequena diferença: antes eram os que “vão aprender e passar de ano e os que não vão aprender nem passar de ano” e agora todos “passam de ano”, porém só alguns “vão” aprender.

### **O Significado do Aprender a Ler**

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana.

A história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

Embora o termo letramento remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas

especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir a referência no plural “letramentos”.

Embora ainda não dicionarizado, o termo “letramento” foi usado pela 1ª vez por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (São Paulo, Ática). Dois anos depois, passa a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tfouni em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (São Paulo, Pontes) e retomado em publicações posteriores.

No embate conceitual, a evidência desse paralelismo, é possível porque podemos ter casos de pessoas letradas e não alfabetizadas (indivíduos que, mesmo incapazes de ler e escrever, compreendem os papéis sociais da escrita, distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade) ou pessoas alfabetizadas e pouco letradas (aqueles que, mesmo dominando o sistema da escrita, pouco vislumbram suas possibilidades de uso).

Em uma sociedade como a nossa, o mais comum é que a alfabetização seja desencadeada por eventos de letramento, tais como ouvir histórias, observar cartazes, conviver com práticas de troca de correspondência, etc. No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento (não raro membros de comunidades analfabetas ou provenientes de meios com reduzidas práticas de leitura e escrita) só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização.

### **Para Que Se Lê?**

» Para sentir o texto, dialogar com seu autor ou, simplesmente, para usufruí-lo: sem perguntas, sem questionamentos. É a leitura-prazer.

» Para buscar informações, coletar dados. É a leitura-pesquisa.

» Para ampliação dos conhecimentos – apossar-se do que já foi construído pela humanidade.

» Para esclarecer dúvidas, buscar respostas. Pergunta-se ao texto.

A leitura e a escrita de textos funcionais, científicos e literários, a partir do conhecimento e do domínio das propriedades específicas de cada um a busca de coerência, interna e externa, de coesão, de harmonia, de movimento e de estabelecimento de paralelos e de ligações, entre o real e o imaginário, possível ou não, em suas produções escritas, são alguns pontos a ser construídos.

Viver em sociedade exige conhecer e utilizar-se de diferentes materiais impressos que circulam ou que atropelam, visualmente, as pessoas: outdoor, propagandas, cartazes, panfletos, jornais, revistas, receituário médico, placas, anúncios, bilhetes, catálogo telefônico, circulares, ofícios, requerimentos, cheques e muitos outros.

Permitir a exploração destes materiais (leitura e produção) significa partir da realidade dos educandos, isto é, do que é cotidiano; Significa, ainda, propiciar-lhes a oportunidade de ampliar e aprimorar a sua competência linguística, de se adaptar à sociedade.

As crianças, que vivem num ambiente estimulador, constantemente estão recebendo informações sobre a função social da escrita.

» Ampliar a memória; Recordar aspectos e coisas que possam ser esquecidos (lista de compras, agenda).

» Encontrar informações urgentes (endereços, telefones)

» Comunicar-se à distância (bilhete, recado, carta).

Permite o crescimento do indivíduo enquanto ser social e de cultura. Os textos científicos/informativos possibilitam novas formas de pensamento; Trazem novos conhecimentos, permitem avanços científicos e a busca de soluções alternativas. São textos relacionados com o conhecimento sistematizado já produzido pelo homem nos diferentes campos da ciência. Permite acrescentar coisas ao que se sabe.

Envolver-se com literatura é permitir-se conhecer outros padrões linguísticos, enxergar o mundo através de outros olhos e de pensamentos, os mais diversos. É apresentar estilos, o como se utilizar da língua escrita, de forma viva, com muito movimento e harmonia. Permite viagens no tempo – passado e futuro – envolvimento em ideias e acontecimentos de nossa própria escolha.

### **O Que é Letramento?**

Processo de aprendizado do uso da tecnologia da língua escrita. Isto é, a criança pode utilizar recursos da língua escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizada. Esse aprendizado se dá a partir da convivência dos indivíduos (crianças/adultos, crianças/crianças), com materiais escritos disponíveis - livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens, entre outros -, e com as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que se inscrevem. Esse processo acontece pela mediação de uma pessoa mais experiente através dos bens materiais e simbólicos criados em sociedade.

### **Nível de Letramento**

Este, é determinado pela variedade de gêneros de textos escritos que a criança ou adulto reconhece. A criança que vive em um ambiente em que se lê livros, jornais, revistas, bulas de remédios, enfim, e qualquer outro tipo de literatura (ou, em que se conversa sobre o que se leu, ou mesmo, em que uns leem para os outros em voz alta, leem para a criança enriquecendo com gestos e ilustrações), o nível de letramento será superior ao de uma criança cujos pais não são alfabetizados e não teve o privilégio de conviver com pessoas que pudessem favorecer este contato com o mundo letrado.

### **Sons e Letras**

Adquirir os valores sonoros convencionais é perceber a correspondência entre grafema e fonema, isto é, apropriar-se do conhecimento de que existe uma relação entre o som /A/ e a letra A, o som /B/ e a letra B, e assim por diante, com todas as letras, que naturalmente estão inseridas em palavras, frases e textos.

Um dos pontos fundamentais em relação à aquisição dos valores sonoros convencionais é a ordem de complexidade. Ela é crescente, não-linear, é parcial e com diversos ramos. Isso quer dizer que a aquisição pode ocorrer em diferentes ordens e até simultaneamente, e não há possibilidade de se controlar esse processo.

O fato de se organizar um processo apresentando as letras numa determinada ordem não garante a aprendizagem nessa ordem. O professor pode ficar desenvolvendo durante um mês a “família” ba-be-bi-bo-bu e as crianças podem estar adquirindo várias letras, inclusive o B com outras letras, exceto o B propriamente.

A compreensão desse fato leva a uma mudança em relação à prática pedagógica. Se o professor sabe que a organização e a sequenciação do processo não levam à aprendizagem nessa ordem, por que organizar e levar seis meses ou mais para regular a apresentação de todas as letras para as crianças? Mais real é apresentar o alfabeto (campo de trabalho) e permitir que as crianças adquiram na sua ordem natural e em muito menos tempo! Quando se desenvolve essa prática, há a “liberação” da criança para reconstruir o sistema linguístico no seu tempo e, na maioria das vezes, esse tempo é pequeno em comparação com o método tradicional organizado.

Interessante ainda ressaltar é o fato de que, apesar do método tradicional organizado pelo professor, grande parte dos alunos reorganiza e reconstrói o sistema linguístico, mas não se manifesta até ser liberados por seu professor. Um exemplo disso é um garoto que, diante de um pote de geléia, leu “Cica”. Em seguida, disse: “Só que eu não posso ler, porque minha professora disse que o” ci “eu ainda não aprendi”.

## **Alfabetizando**

Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo?

Vivemos um momento importante na educação brasileira, porque de mudança, e não sem tempo. Hoje, os esforços de todos os bem-intencionados organizam-se da maneira que podem para combater uma cultura que no último meio século dizimou milhões de crianças brasileiras: a cultura da repetência. Mas enfrentamos, como em todos os grandes movimentos de mudança, armadilhas que, se não forem percebidas, atrasarão o avanço que estamos tentando fazer em direção a uma educação eficiente e de boa qualidade para todos.

Uma dessas armadilhas consiste em acreditar que, engajados na nova e boa palavra de ordem – “o aluno não deve ser reprovado”, os professores passarão a aprová-lo, enviando-o para a série seguinte munido de todas as competências necessárias para cursá-la com sucesso. Como se até então não o fizessem simplesmente por descaso com seu próprio trabalho, ou por acreditarem que professor bom é o que reprova.

Essa situação costuma ser mais dramática no contexto das primeiras séries do Ensino Fundamental, que é quando são tomadas decisões de importância vital: se o aluno aprende a ler e a



escrever nos dois primeiros anos e será promovido, ou se ficará retido ali, ano após ano, até desistir da escola; se, mesmo sem aprender, será promovido e engrossará o número dos que, cada vez mais, chegam analfabetos à 4ª série; se, mesmo precariamente alfabetizados e sem nenhuma competência para compreender textos mais complexos, classes inteiras de 4ª série iniciarão o segmento da 5ª à 8ª séries para fracassar diante da necessidade de aprender por meio da leitura.

Vemos, hoje, a enorme dificuldade que os professores têm de verificar o que os alunos já sabem e o que não sabem. Há alunos que produzem escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas na 1ª série, no início do ano, e que poderiam perfeitamente acompanhar uma 2ª série, pois podem ler e escrever, ainda que com precariedade, mas ficam retidos porque os professores não tiveram condições de avaliá-los adequadamente e acabaram utilizando indicadores como “letra bonita” ou “caderno bem-feito”.

Quando o professor trabalha com esse tipo de indicador, até mesmo avanços na aprendizagem acabam prejudicando o aluno. Por exemplo, quando o aluno aprende a ler, é comum que ele comece a “errar” na cópia. Isto é, deixa de copiar letra por letra e começa a ler e a escrever grandes blocos de palavras, em geral unidades de sentido, o que faz com que cometa erros de ortografia ou escreva palavras grudadas. Tal fato, que é na verdade indicador de progresso, acaba sendo interpretado como regressão, pois o professor não tem clara a diferença entre copiar e escrever. Na nossa cultura, a produção de multi-repetentes em massa decorre da visão de que o aluno é sempre responsável por sua aprendizagem. Essa maneira de olhar para a questão do fracasso escolar, embora não produza diretamente a repetência maciça, é certamente responsável pela aceitação institucional do fenômeno, por sua naturalização. Tanto que, quando se trata de crianças de apenas sete anos, consideradas jovens demais para tanta responsabilidade, a suposta falta de empenho é transferida para a família.

A despeito de todas as boas intenções, o atual esforço de transformação da educação brasileira será sugado pelo buraco negro da nossa incapacidade de alfabetizar os alunos no início da escolaridade obrigatória (na verdade, o processo de alfabetização começa bem antes e deveria estar presente na Educação Infantil, como costuma acontecer com os filhos da elite).

Prova disso é que, para desespero dos que sabem para onde isso sempre nos tem levado, estamos assistindo à transformação da generosa ideia de progressão continuada nessa perversão que está tornando-se conhecida como “promoção automática”.

Atualmente, com a progressão continuada, as classes continuam divididas entre “os que vão” e “os que não vão”, mas com uma pequena diferença: antes eram os que “vão aprender e passar de ano e os que não vão aprender nem passar de ano” e agora todos “passam de ano”, porém só alguns “vão” aprender.

## MÓDULO 03

### Método Fônico

O método fônico é um método de alfabetização que primeiro ensina os sons de cada letra e então constrói a mistura destes sons em conjunto para alcançar a pronúncia completa da palavra. Permitindo dessa forma que se consiga ler toda e qualquer palavra.

O método nasceu como uma crítica ao método da soletração ou método alfabético, usado no Brasil até a década de 1980.

O método fônico diferentemente do método Paulo Freire é indicado para crianças mais jovens e recomendado ser introduzido logo no início da alfabetização

Para começar, é importante ponderar que a criança precisa superar três desafios para ler e escrever com fluência:

- » Descobrir o princípio alfabético, isto é, descobrir o fato de que as palavras são formuladas por fonemas (sons menores do que a sílaba) e que os fonemas, por sua vez, são representados por grafemas (letras);

- » Aprender a decodificar, ou seja, aprender as relações entre os fonemas e os grafemas que os representam para extrair o som das palavras escritas;

- » Aprender o princípio ortográfico, ou seja, as regras que regem a escrita das palavras.

O desenvolvimento da consciência fonêmica é a base para a descoberta do princípio alfabético. Consciência fonêmica refere-se à capacidade de identificar os segmentos de som que formam uma palavra. Esses segmentos se chamam fonemas. O método fônico é a maneira de alfabetizar através dessa conscientização.

Usamos o termo “consciência” porque a criança (ou até mesmo o adulto, quando ele é analfabeto) não tem consciência desses elementos: é por meio de brincadeiras de rimas, assonâncias e aliterações que se toma consciência dos aspectos da palavra.

Toda pessoa que se alfabetiza adquire o princípio alfabético, ou seja, a ideia de que quando se muda uma letra da palavra, muda-se a pronúncia da palavra. Exemplo: se havia lago e mudou para mago, a criança percebe que mudou algo. Se havia pá e virou pé, ela percebe que muda a forma de escrever e de ler a palavra. Quanto mais cedo se adquire esse princípio, mais rapidamente acontece a alfabetização.

Se a criança não adquire a consciência fonêmica, ela pode pensar que as palavras são como desenhos, e passar a decorá-las (o que vai limitar muito seu vocabulário). Ou ela decora apenas as sílabas e compõe as palavras silabando, o que a torna um leitor ineficaz. Somente a tomada de consciência sobre os fonemas permite adquirir o princípio alfabético. Esse é o primeiro passo para uma alfabetização eficaz.

Os Fonemas da língua Portuguesa		
Vogais orais	Vogais Nasais	Consoantes
/a/ /ê/ /é/ /i/ /ô/ /ó/ /u/	/am/ /em/ /im/ /om/ /um/	/b/ /k/ /d/ /f/ /g/ /j/ /l/ /m/ /n/ /p/ /R/ /r/ /s/ /t/ /v/ /ch/ /z/ /lh/ /nh/

O sistema de escrita da Língua Portuguesa é o sistema alfabético. O alfabeto – composto por 26 letras – permite representar todos os fonemas que nós articulamos para falar qualquer palavra da nossa língua. Esses sons são divididos em vogais e consoantes:

Para desenvolver a consciência fonêmica, o professor (ou o adulto que se propor a alfabetizar uma criança em casa) deve apresentar os sons das palavras, mas não de maneira mecânica e sem sentido. Seu objetivo deve ser fazer com que as crianças entendam que:

- » As palavras têm sons: cada palavra tem um som diferente;
- » As letras representam os fonemas (você vai usar com elas a palavra “sons”, para facilitar o entendimento);
- » Para mudar a palavra, precisa mudar uma ou mais letras;
- » Quando muda a letra, a palavra fica diferente, tem outro som;
- » Para ler, é preciso identificar os sons que as letras representam (analisar) e juntar (sintetizar) estes sons para formar a palavra. As técnicas básicas são duas: análise e síntese de fonemas, para formar a palavra. Neste momento inicial, o objetivo ainda não é o de ensinar a criança a ler ou escrever com ortografia perfeita. Seu objetivo é ajudá-la, através de exercícios, a descobrir que há uma relação bastante sistemática entre os sons que ela ouve nas palavras e as letras que representam estes sons.

Antes de chegar ao fonema, pode-se usar as unidades de segmentação mais conhecidas das crianças: palavras e sílabas. Para ajudar nessa etapa, reproduzimos dois exercícios que ajudam a perceber a segmentação dos pedaços das palavras e a forma de juntar (análise) e separar (síntese) essas palavras:

### Síntese Oral

Existem várias técnicas para ensinar os alunos a decodificar palavras. As mais comuns e mais eficazes são as técnicas de análise (decompor palavras em fonemas) e síntese (juntar fonemas para formar palavras). O objetivo dos exercícios de síntese oral é ajudar o aluno a compreender que palavras são formadas por unidades menores de som (fonemas e sílabas). O grande desafio é identificar os fonemas – que são a menor unidade sonora das palavras. São os fonemas que estão na base do código alfabético.

É mais fácil juntar pedaços de palavra (sílabas) do que fonemas individuais (letras), por isso, os exercícios que vamos propor aqui envolvem a decomposição de palavras em sílabas. Isso é apenas para ajudar a compreender que uma palavra tem som e dentro dela há pedacinhos. Mas os exercícios não podem parar por aqui e devem avançar para os fonemas.

## Análise Oral

A análise é o reverso da síntese. Analisar significa decompor, separar os fonemas (sons) que formam uma palavra. Isso ocorre tanto na leitura quanto na escrita: o código alfabético é reversível, transforma letras em sons e sons em letras. Ele funciona nas duas direções – por isso é importante apresentar os sons e as letras que os representam ao mesmo tempo. O processo de análise envolve:

- » Ouvir a palavra UAI, por exemplo
- » Identificar os sons /u/ /a/ /i/

Para ler e escrever, é preciso sempre analisar a síntese de fonemas. Por isso, estes dois exercícios (o de cima e o abaixo) sempre são feitos na sequência, para que a criança compreenda o processo de ida e volta: é assim que funciona o código alfabético.

Essas são apenas alguns exercícios que podem ajudar a desenvolver a consciência fonêmica. Eles não se encerram por aqui e, sozinhos, não são capazes de alfabetizar as crianças. O ideal é que os educadores ou pais dediquem-se ao estudo do método fônico para utilizar os princípios em atividades variadas no dia a dia.

A vantagem desse método é que ele é comprovadamente o mais eficaz na alfabetização, de acordo com evidências científicas. Além disso, pode ser utilizado também na alfabetização de adultos e com crianças com dificuldades de aprendizagem.

## Descrição

Nessa abordagem, antes de ser dado a criança um livro para ler, elas aprendem os sons das letras, fonemas. Depois que algumas desses já foram aprendidos, então se ensina a combiná-las de modo a formar palavras (FEITELSON, 1988).

Sons das letras. A introdução inicial dos fonemas, sons das letras, geralmente dá-se por meio de historinhas criadas para que elas identifiquem a relação grafema/fonema, letra/som, estuda; podemos citar a «História da Abelhinha» e a História da Casa Feliz»; ou seguindo sugestão de (CAPOVILA, 2007) o/a professor(a) mostra a letra e pronuncia o som da mesma, depois dá exemplos de coisas, conhecidas das crianças, que iniciam com o som “a” e pede que repitam as palavras pronunciadas; escreve-as no quadro destacando a letra trabalhada.

Combinando sons. O aluno pode começar o intento de combinar os sons antes de dominar todo o alfabeto. Após já terem aprendidos alguns fonemas, como: /u/ /a/ /o/ /t/ e /p/, usa-se um alfabeto móvel e solicita que as crianças formem palavras com essas letras; elas formarão algumas palavras: pata, pato, tato, tatu, tapa, topo, etc; depois disso elas são incentivadas a pronunciar o som de cada letra uma por uma e em seguida combina-os para gerar a pronúncia da palavra. Use no início palavras simples, com até 4 letras, até os alunos se sentirem confortáveis com o processo, depois palavras maiores, palavras com dígrafos /ch/ /tr/ e por ultimo as exceções fonéticas, casa /kaza/ hospital /ospital/. A cada nova relação som/letra ensinado revise as já aprendidas usando as mesmas para formar novas

palavras. Desta forma estará gradativamente ampliando a capacidade leitora de seus alunos.

Montando frases. Quando os alunos já puderem pronunciar várias palavras confortavelmente, monte frases com essas palavras e incentive-os a lê-las e depois a criarem suas próprias frases.

Assim a criança constrói a pronúncia por si própria. Muitas das correspondências som-letra, incluindo consoantes e vogais e dígrafos, podem ser ensinados num espaço de poucos meses, desse modo as crianças são alfabetizadas num período de quatro a seis meses, quando passam a ler textos cada vez mais complexos e variados, conforme afirma a pedagoga Regina Maria Chaves, que utiliza o método a vários anos. Isso significa que as crianças poderão ler muitas das palavras desconhecidas que elas mesmas encontram nos textos, sem o auxílio do professor para tal.

### Programas no Método Fônico

Existe no Brasil:

- » A “História da Abelhinha” de Almira Sampaio Brasil da Silva, também conhecido como “Método da Abelhinha”
- » A “História da Casinha Feliz” de Iracema Meireles, popularmente chamada de “Método Iracema Meireles”
- » O Livro «Alfabetização: método fônico» de Alessandra G. S. Capovilla, Professora da USP
- » O Livro «Alfabetização com as Boquinhas» de Renata Jardim e Viviani Guimarães



## MÓDULO 04

### Métodos de Ensino

O Método da Abelhinha é considerado misto porque não é totalmente fônico.

Os métodos fônicos também são conhecidos por métodos sintéticos ou fonéticos. Partem das letras (grafemas) e dos sons (fonemas) para formar, com elas, sílabas, palavras e depois frases. No principal modelo de Método Fônico utilizado pelos professores alfabetizadores, as crianças não pronunciam os nomes das letras, mas sim os seus sons.

O linguista americano Bloomfield, proponente do método fônico desse método, defende que a aquisição da linguagem é um processo mecânico, ou seja, a criança será sempre estimulada a repetir os sons que absorve do ambiente. Assim, a linguagem seria a formação do hábito de imitar um modelo sonoro. Os usos e funções da linguagem, neste caso, são descartados (em princípio), por se tratarem de elementos não observáveis pelos métodos utilizados por essa teoria, dando-se importância à forma e não ao significado. No tocante à aquisição da linguagem escrita, a fônica é o intuito de fazer com que a criança internalize padrões regulares de correspondência entre som e soletração, por meio da leitura de palavras das quais ela, inconscientemente, inferir as correspondências soletração/som.

De acordo com esse pensamento, o significado não entraria na vida da criança antes que ela dominasse a relação, já descrita, entre fonema e grafema. Nesse caso, a escrita serviria para representar graficamente a fala.

O método fônico baseia-se no aprendizado da associação entre fonemas e grafemas (sons e letras) e usa, em princípio, textos produzidos especificamente para a alfabetização.

O método que o Brasil empregava antes dos anos 80 não era o fônico, mas o alfabético-silábico, baseado no ensino repetitivo de sílabas.

Diferente do Método Fônico, que é baseado no ensino dinâmico do código alfabético, ou seja, das relações entre grafemas e fonemas em meio a atividades lúdicas planejadas para levar as crianças a aprenderem a codificar a fala em escrita, e, de volta, a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento.

O fônico é inteligente, lúdico e nada mecânico. Leva as crianças a serem alfabetizadas muito bem em quatro ou seis meses, quando passam a ler textos cada vez mais complexos e variados. Ele é tão eficaz em produzir compreensão e produção de textos porque, de modo sistemático e lúdico, fortalece o raciocínio e a inteligência verbal.

O Observatório Nacional da Leitura da França e o Pannel Nacional de Leitura dos EUA afirmam sua clara superioridade, mas o MEC nunca deu à criança brasileira a chance de aprender com o fônico e colher seus frutos.

No método fônico, a alfabetização se dá através da associação entre símbolo e som. Para que a criança se torne capaz de decifrar milhares de palavras, ela aprende a reconhecer o som de cada letra. De outra forma, ela teria que memorizar visualmente todo o léxico, algo ineficiente do ponto de vista dos defensores do método fônico. O método parte da regra para a exceção.

Quando se usa o método fônico se melhora a compreensão do texto. No método ideovisual, onde o professor dá logo o texto, o que acontece é que a criança tende a memorizar as palavras. Porém, o código alfabético não se presta à memorização fácil porque as letras são muito parecidas. Com isso, o que acontece é que a criança troca as palavras quando lê (paralexia) e troca palavras na escrita (paragrafia). Esses erros ocorrem porque o alfabeto não se presta à memorização visual. Ele tem que ser decodificado. Ele foi inventado pelos Fenícios para mapear sons da fala, por isso é eficiente. Se você sabe decodificar não precisa memorizar.

Quem opta por ser alfabetizador o faz por amor, por idealismo. Uma pessoa idealista é a primeira a se apaixonar pelo seu trabalho quando ele funciona. O método fônico produz resultados extraordinários. Em três meses uma criança está lendo o que não lia em dois anos sob o método ideovisual. As professoras que empregam o método fônico ficam maravilhadas com sua eficácia.

Para aprender é necessário decodificar. Decodificar nada mais é do que converter os grafemas em fonemas. Aprender a pronunciar a palavra em presença da escrita. Quando pensamos em palavras usamos nossa voz interna. Quando lemos em voz baixa escutamos nossa voz. Isto é o processo fônico: a invocação da fala interna em presença do texto. O método ideovisual desestimula esta fala interna. Ele tenta estimular a leitura visual direta, portanto, a memorização. Só que não é possível memorizar ideograficamente todas essas palavras. A forma correta é aprender a decodificar. Quando fazemos isso, naturalmente se consegue produzir a fala e entender o que se está lendo.

Para alfabetizar, a criança deve ser levada a participar da linguagem escrita. Para isso, é necessário um diagnóstico prévio que aponte qual é a relação do sujeito com o texto. Assim, podem-se definir estratégias e exercícios que façam o aluno ler e escrever.

Para Sílvia Colello, os PCN não devem subestimar as crianças e nem reduzir o ensino àquela relação unívoca em que o professor ensina e o aluno silencia. Rodeadas por estímulos visuais e sonoros, televisões, computadores e videogames, seria equivocado crer que elas se interessariam e se reconheceriam verbalmente com frases como “o boi bebe e baba”.

Segundo a professora, é interessante notar que os defensores do método fônico no Brasil são psicólogos, em sua maioria. “Eles não lidam com a língua enquanto sistema em implementação. Eles estão preocupados em encontrar uma metodologia que seja objetiva e controlada, para ensinar a ler e a escrever. Mas só isso não é suficiente hoje em dia”, afirma. De acordo com Colello, pode-se até ensinar a criança a ler e a escrever, mas se anulará o gosto que ela poderia vir a ter pela leitura.

O grande argumento contra os parâmetros construtivistas é o péssimo desempenho do Brasil em diversas avaliações nacionais e internacionais, como no Sistema de Avaliação do Ensino Básico



(Saeb) e em avaliações da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) desde que o conceito foi incorporado nos PCNs, em 1996.

### **Origem e Proposta de Ensino**

O referido método é de autoria de Alzira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, educadoras com ampla experiência de ensino e pesquisa que, criaram o método que foi experimentado na Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro, em 1965 (CARVALHO, 2005).

A evidência na memorização dos sons e a preocupação com a leitura são características fundamentais do “Método da Abelhinha”, que foi assim denominado em razão da História da Abelhinha que acompanha o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação, cujo o personagem da abelhinha tem grande importância no enredo da história. Na utilização do método em estudo são usados prioritariamente recursos fônicos e visuais

O “Método da Abelhinha” apresenta três etapas seguidas de objetivos, duração, recomendações e sugestões de atividades. De acordo com os Guias, as etapas são as seguintes: Período Preparatório ou Integração da Criança, História ou Início da Alfabetização e Completando a Alfabetização.

A segunda etapa do “Método da Abelhinha” denominada de História ou Início da Alfabetização é considerada o ponto central do método, pois através da apresentação da “História da Abelhinha” organizada de forma continuada e dividida em sete capítulos, os personagens são apresentados e associados a sons e letras.

Do segundo ao quinto capítulo da História ou Início da Alfabetização as consoantes são apresentadas seguindo a sequência do “Método da Abelhinha”, no entanto, sendo introduzidas uma de cada vez e paralelamente são realizados exercícios de fixação, interligando os sons aos personagens da história. Dentre as atividades que podem ser realizadas podemos destacar: leitura oral, cópia de sons, identificação do som inicial, união de consoantes e vogais, ditado, identificação das vogais e consoantes maiúsculas e minúsculas e a utilização dos cartazes e código de sons.

Para diversificar o trabalho no dia-a-dia da sala de aula a professora pode utilizar o alfabeto mural (cartazes) ou código de sons. No Guia do Mestre e de Aplicação são indicados materiais para a utilização do método, entre eles o alfabeto mural: composto de vinte e três cartões coloridos, com as letras integradas aos desenhos dos personagens da “História da Abelhinha” e o código de sons: que reproduz os cartazes murais em tamanho pequeno, utilizado para atividades de fixação de sons.



## **Método de Alfabetização Iracema Meireles**

O Método Iracema Meireles é um método de fonação, global fonético porque parte da letra contextualizada. Neste método, as letras aparecem associadas a figuras do universo do aluno, as figuras-fonema. O aspecto lúdico deste método cria uma ligação afetiva forte entre alunos e letras, o que torna a aprendizagem muito rápida. Ao contrário da maioria dos métodos, este não exige esforço de memória porque as figuras-fonema minimizam a memorização. É apresentado em duas cartilhas:

A Casinha Feliz e É Tempo de Aprender.

A proposta pedagógica do Método Iracema Meireles parte do princípio de que o domínio da leitura e da escrita amplia a capacidade de autonomia necessária para que o aluno avance no processo de construção do seu Conhecimento.

“A Casinha Feliz” é mais do que uma cartilha. É um conto infantil que mostra a vida de uma família e se desenvolve através de teatro, jogos e brincadeiras. Por isso, a sala de alfabetização se transforma num espaço interativo de aprendizagem, sonho de todo educador. As crianças se envolvem na experiência fascinante da leitura e da escrita e os resultados são alcançados com rapidez e eficácia.

O método proposto pela “Casinha Feliz”, gestado ao longo de muito estudo e observação do comportamento infantil é, na sua essência, lúdico.

No entanto, o que há de completamente novo e diferente no método é que as letras são personagens da história e aparecem associadas a imagens que sugerem sons: as figuras – fonema.

No uso da figura – fonema, reside o segredo da eficácia deste método.

Nele é essencial o surgimento da letra como personagem que tem vida, características próprias e que pode ser vista, escutada, tocada, apalpada, sentida, acariciada e até cheirada pelas crianças. Alguns têm, mesmo, sua canção ou seu perfume e todas, com exceção da “cadeirinha” (que é o h), têm seu barulhinho que é o som característico do fonema.

Interessante é observar quão moderna é a proposta desse método criado há mais de quarenta anos: as letras são personagens que, integrados à vida cotidiana ou servindo a histórias fantásticas, dialogam com as crianças e com os adultos que vivem na “Casinha Feliz” e com as crianças e os adultos na sala de aula. Esta forma de trabalhar a letra torna mínima a necessidade de memorização e possibilita apresentar vários fonemas em um mesmo dia com sucesso.

A rapidez com que os alunos se alfabetizam favorece sua autonomia e abre imensas possibilidades ao desenvolvimento da leitura e à produção dos mais diferentes tipos de texto ao longo do ano letivo. Para tanto, a sala de aula de “A Casinha Feliz” deve ser, desde o primeiro dia, o lugar do livro de história, da gravura, do poema, do texto ilustrado pelas crianças, da pesquisa no jornal e na revista, das lendas e parlendas, das adivinhações, do desenho, da pintura, da expressão do próprio pensamento e do diálogo com o outro.

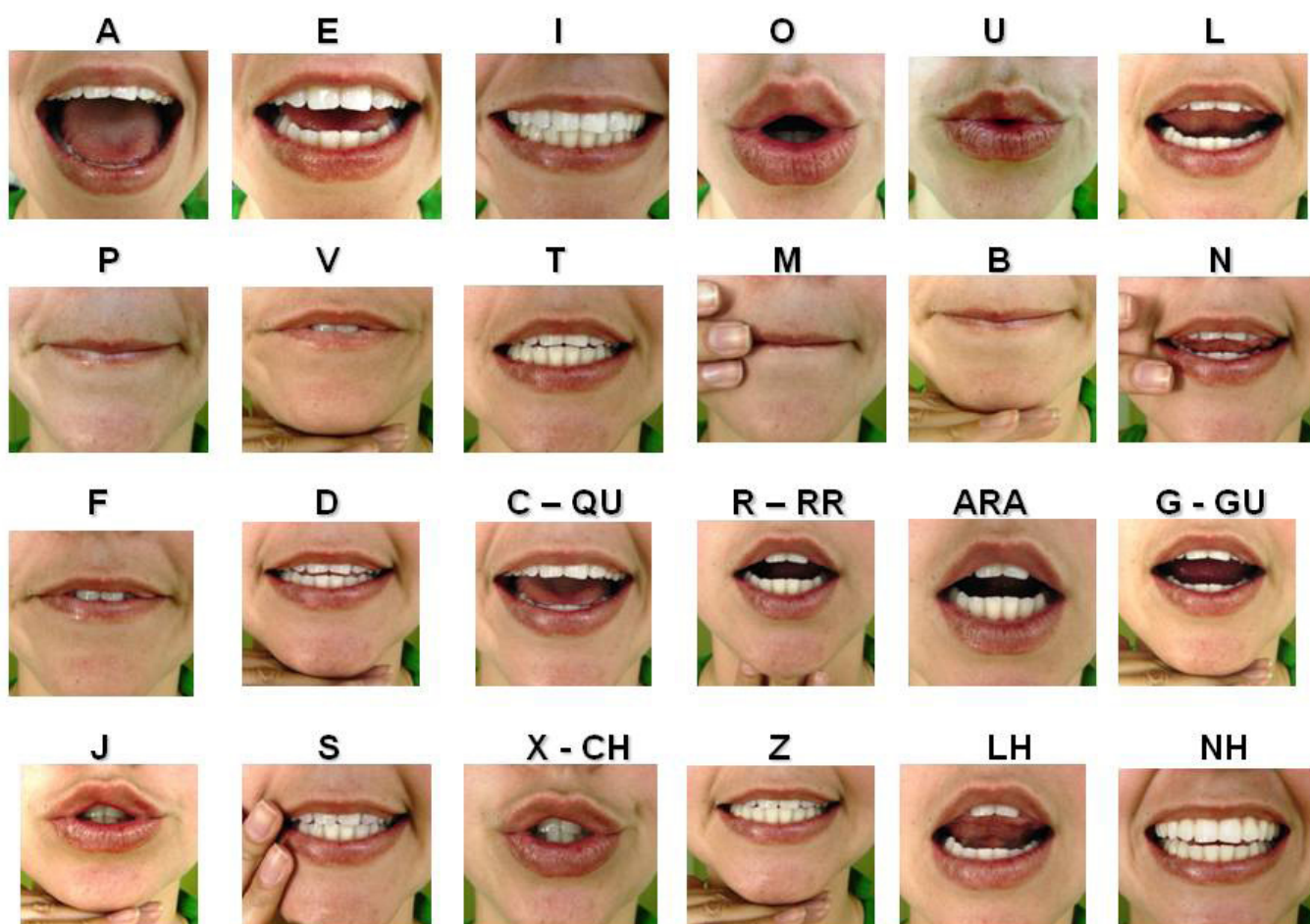
## A Boca Como Principal Instrumento Para o Método Fônico

A boca é o principal ponto para desenvolver o método fônico na alfabetização, os pontos de articulação de cada letra para ser pronunciada, produz um som. Desta forma focalizamos a aprendizagem, na forma da boca e no som que está inserido.

O trabalho com os fonemas e análise fonológica orienta as crianças quanto o sistema de sons da fala, favorecendo a ruptura do código oral e facilita a tomada de consciencial por parte dos elementos constitutivos da linguagem e escrita em todo seu funcionamento.

Assim, a criança é levada a ler, escrever e pensar, aprendendo com maior prazer, segurança e eficiência o uso significativo da leitura e escrita, bem como adquirem maior velocidade e consciência na sua aquisição, num tempo inferior ao que levariam se comparado ao ensino tradicional. Além disso, Boquinhas estimula a criança a lidar com a língua escrita, mecanismo que a auxiliará, futuramente, a desenvolver um auto-monitoramento e outras destrezas metacognitivas importantes para construir textos significativos, interpretá-los, identificar a informação mais importante, sintetizar e gerar perguntas. Muitas crianças apresentam relatos espontâneos de que a palavra “aparece” escrita dentro de sua cabeça e assim pode escrevê-la com segurança.

A criança precisa visualizar para poder reproduzir, a imitação é um dos processos que facilita na criação das formas dos articulemas (articulação da boca quando pronuncia cada letra individualmente) como as vogais abaixo:





**CLIQUE NO LINK ABAIXO  
E ADQUIRA  
O SEU CERTIFICADO**

<https://rb.gy/4ip8wj>



## Referências

VITOR E CAVALCANTE. Karla Karoline Silva/ Tícia Cassiany Ferro. Inclusão e alfabetização de crianças com síndrome de Down: concepções de professoras.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição. Ano 02. Vol. 04, mar/2005. Disponível em [www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FAZENDA, Ivani. Metodologia de pesquisa educacional. 11º. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização. 24º ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. Inclusão: uma realidade em discussão. 2º ed. Curitiba: Ibeplex, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNRDI, Geovana Mendonça. As Práticas Curriculares de Sala de Aula e a Constituição das Diferenças dos Alunos no Processo de Ensino e Aprendizagem. PUC, São Paulo.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil - Da Exclusão à Inclusão Escolar. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os Sentidos da Integração e da Inclusão, no Contexto da Inserção Escolar de Deficientes. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. Como escrever trabalhos de conclusão de curso - Instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 4º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Atlas, 2004.

MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). Inclusão: compartilhando Saberes. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.

Ministério da Justiça/ CORDE. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: (Org.) MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

PRIETO, R. G. MANTOAN, M. T. E. e ARANTES, V. A. (org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PUESCEL, Siegfried. Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. 11º ed. Campinas, São Paulo: 2006.

SAAD, S.N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. Rev. Bras. Educ. Especial, 9 (1), 57-78, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6º. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. A construção do Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal e projeto político?pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico?cultural. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In CASTRO, A. de;

CARVALHO, A. M. P. (orgs.) Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2001, Cap. 8, p. 143 – 162.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. Bolema(Rio Claro), UNESP, v. 12, 1996 (b) p. 29?43

MOURA, M. O. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel O. (Coord.). A atividade pedagógica na teoria histórico?cultural. Brasília, DF: Líber Livro, 2010. p. 81?110.

VIGOTSKII, L. S et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Ícone Editora, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BORBA, Angela Meyer. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2º edição, p. 33-46. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SIMON, Edna Amaral. A importância da brinquedoteca escolar para o processo de aprendizagem. 2012. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/a-importancia-da-brinquedoteca-escolar-para-o-processo-de-aprendizagem-6223265.html>. Acesso em: 01 mai. 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (orgs). Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis. Vozes RJ, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GODOY. Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.

Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil / Janet R. Moyles; trad. Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

AGUIAR, Márcia Ângela. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BEAUCHAMP, Jeanete. Integração de creches e pré-escolas e habilitação do professores: qualidade na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, p. 10-12, Brasília, MEC/SEB, 2005.

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

BICCAS, Marilane de Souza (Org.). O risco da palavra. Belo Horizonte, AMEPPE, 1993.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. 168p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. MEC/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 8 v.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. CNE/MEC. Parecer CP n.53/99, aprovado em 10 de agosto de 1999, que versa sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de educação. Diário Oficial da União. Brasília, 10 de agosto de 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer CP nº 115/99, aprovado em 10 ago. 1999, dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos de Educação. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 970/99. Curso Normal Superior- Habilitação do Magistério Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de pedagogia. Brasília: CFE, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC/SEMTEC. Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 04/2000, de 16 fev. 2000, que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, de 06 de jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.554, de 07/08/2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do decreto 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 2000.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 26 jun. 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do ensino médio e da educação profissional. Diário Oficial da União. Brasília, 1997. <Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)> Acesso em 10/09/2000.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 009/2001, aprovado em 08 maio 2001. Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Ministério da

Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CP 28/2001, de 02 out. 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 21/2001, aprovado em 06 ago. 2001. Institui duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 27/2001, aprovado em 02 out. 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação do Magistério Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de pedagogia. Brasília: CFE, 1999. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>. Acesso em 15 fev. 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 01/2002 de 18 fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Brasília: CP, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 02/2002 de 19 fev. 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução 001/2003, de 20 ago. 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº.03/2003, que esclarece a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, de 11 de março 2003.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1/1999 de 30 set. 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília: CP, 1999. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>. Acesso em 08/01/03.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15/08/2005.



BRZEZINSKI, Iria. A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/90: Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria (Org.). LDB interpretada: Diversos olhares se inter cruzam. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano editora, 2002.

\_\_\_\_\_ (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOFF, L. Saber Cuidar: ética do humano compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. Pró-posições, São Paulo, Vol., 10, N.º 1, p. 119-139, mar. 1999.

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: CAMPOS, M. C. S. de Souza.(Org.). Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança: Edusp, 2002b.

CAMARGO, Fátima. Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. Revista Criando Professor de Educação Infantil, p. 12-14, Brasília, MEC/SEB, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A .(Org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 2002, p.27-34.

CARVALHO, Marília Pinto. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. Ciências e Letras, Porto Alegre: n. 27, p. 49-57, jan/jun, 2000.

\_\_\_\_\_; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. Ciências e Letras, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan/jun., 2002.

PAULO RAMOS. Como desenvolver uma educação de qualidade com os pilares da metadisciplinaridade. 3. ed. Blumenau: Odorizzi, 2011b.

\_\_\_\_\_.; Magda M. Os caminhos metodológicos da Pesquisa: da Educação Básica ao Doutorado. 6. ed. Blumenau: Odorizzi, 2011a.

CERISARA, B. et al. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOZINHO, J. O.;

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002, CDROM 25 anos ANPED.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS, Vanina Costa. O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos: das expectativas à realidade. 2003, 146. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FAGUNDES, L. da C. et al. Projeto OEA/LEC-UFRGS/MEC 2000, Ação de Cooperação Internacional, Rede Telemática de Formação de Professores. In: AZINIAN, H. (Org.) Educação a distância: relatos de experiência e reflexões. Campinas, SP: NIED, 2004.

FANTIN, Mônica. O Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini se diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. 2a. edição. São Paulo: Cortez, 1998, p. 211-234.

FILHO, G. de A. J. Conversando, Lendo e escrevendo com as crianças. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E. P.da S. Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade, ano XX, n.68, p.17-44, dez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade, ano XX, n.68, dez 1999.

\_\_\_\_\_. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, Campinas, n.68, p. 61-79, 1999.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.117-132.

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares; subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). Currículo: políticas e prática. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BASILIO, L. C., KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 51-82.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASILIO, L. C., KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 83-106.

KUHLMANN, Moysés Júnior. Histórias da Educação Infantil Brasileira. Revista de Educação Brasileira. Rio de Janeiro: ANPED, n.14, 2000.

LE BOULCH, Celso. Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEDUCAÇÃO, 23, 2000. Anais... Caxambu, 2000.

MACHADO, Maria Lúcia. A formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos. São Paulo, 1998, 238f Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica.

\_\_\_\_\_. de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, p. 85-98, jul/dez. 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MAISTRO, M<sup>a</sup> Aparecida. Relações Creche e Famílias, a quantas andam? Perspectiva, Florianópolis, ano 17, p. 49-59, jul. /dez. 1999.

MOLINA, R.; MIZUKAMI, M. da G., N. A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G.; N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). Processos formativos da docência: conteúdos e práticas. São Carlos: UFSCar, 2005. p. 213-246.

MONTENEGRO, T. O cuidado e a formação moral na educação infantil. São Paulo: EDUC, 2001.

NUNES, Clarice. Ensino Normal: formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Auxiliadora Monteiro. Políticas Públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papirus, 2003b.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 2002, p.35-42 e 79-82.

OLIVEIRA, Zilma Moraes (org.). Educação Infantil: muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: \_\_\_\_\_; KISHIMOTO, T. M. 16 (Org.). Formação em Contexto: uma estratégia de integração. Braga: Livraria Minho, 2002a, p. 203-231.

PAVANELLO, R. M. Geometria: atuação de professores e aprendizagem nas séries iniciais. In: Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática, 1., 2001, Curitiba. Anais... Curitiba: 2001. p. 172-183.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. 2004. Disponível em: <[www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte)>. Acesso em: 15. abr. 2007.

PRADO, M. E. B.B. et al. As Implicações Pedagógicas da Programação Logo: Uma Experiência em Educação a Distância. In: AZINIAN, H. (Org.). Educação a distância: relatos de experiência e reflexões. Campinas, SP: NIED, 2004.

RIZZO, Gilda. Educação pré-escolar. RJ: Francisco Alves, 1982.

ROCHA, E. A. C. A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Internacional da OMEP. Infância Educação infantil: Reflexões, para o início do século. Rio de Janeiro, 2000, p. 223 –234.

\_\_\_\_\_. A pedagogia e a Educação Infantil. Revista de Educação Brasileira. Rio Janeiro: ANPED, n.16, p. 32-33, 2001.

ROSA, R. T. D. da. Ensino de Ciências e Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E. P.da S. Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. IN: COSTA, Albertina de ; BRUSCHINI, Cristina (Orgs). Uma questão de gênero. Rio de janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo; Fundação Carlos Chagas, 1992.

\_\_\_\_\_. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, n.16, jan./fev./mar./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A . Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.57-62..

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, V.L. B. dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E. P.da S. Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. Revista Pró-Posições, v.10, n.01, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira. Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. (Orgs.). Figuras e formas. Porto Alegre: Artmed, 2003. 200p. (Matemática de 0 a 6 anos).

SPODEK, B. Handbook of researt in early childhood educacion. New York: The Free Press, 1982.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Livia M<sup>a</sup> Fraga. Educação Infantil: reflexões para o início do século. Presença Pedagógica. V.09, nº 50. Belo Horizonte; Dimensão, mar/abr, 2003.

VILLA, Fernando Gil. Crise do professorado: uma análise crítica. Campinas: Papirus, 1998.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BECKER, F. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem. J. Piaget e P. Freire. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática . Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CAVALCANTE, Meire. “Alfabetização – Todos podem aprender.” Revista Nova Escola ,

março/2006, Editora Abril, pp.2429.

CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antonio. Didática da alfabetização – Decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. Alfabetização em questão . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. “A proposta pedagógica de Emilia Ferreiro.” In: De Emílio a Emilia – A trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. p. 16670.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. “Alfabetização.” In: Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002, p. 1726.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. De Emílio a Emilia – A trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. p.63104.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Recuperando Freinet... In: De Emílio a Emilia – A trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.p. 10560.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização . São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização . São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Ângela, ALVES, Ângela e ANDRADE, Rosamaria. Construtivismo : uma ajuda ao professor. Belo Horizonte: Lê, 1994.

HADJI, Charles. “Por uma avaliação mais inteligente.” Revista Pátio , ano IX, n.34, maio/julho 2005, Porto Alegre: Artmed, pp.1013.

KATO, Mary A. No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.

LÜDKE, Menga. “A trama da avaliação escolar.” Revista Pátio , ano IX, n.34, maio/julho 2005. Porto Alegre: Artmed, pp.1418.

MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime . In: Educação, Sociedade & Cultura. Lisboa, 1996.

MATUI, J. Construtivismo : teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino . São Paulo: Moderna, 1996.

RIZZO, Gilda. Alfabetização Natural. São Paulo: Bertrand Brasil, 1998.

RUSSO, Maria de Fátima e VIAN, Maria Inês Aguiar. Alfabetização: um processo em construção. São Paulo: Saraiva, 2001.

TOLSTOI, Liev N. Contos da Nova Cartilha : primeiro livro de leitura. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. “A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano.” Revista Pátio, ano IX, n.34, maio/julho 2005. Porto Alegre: Artmed, pp.1923.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. F. Movimentos de Alfabetização : um mundo de leitores. In: Coleção Memória da Pedagogia, n.5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. São Paulo Segmento-Duetto, 2005, pp. 8597.

RAMOS, Graciliano. Infância. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 228.

KLEIMAN, Angela B. PROJETO TEMÁTICO LETRAMENTO DO PROFESSOR. 2007

FREIRE, Paulo (1976). Ação cultural para a liberdade. R.J.: Paz e Terra.

KLEIMAN, Angela B. (2005). Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC. Marcuschi, Luiz A. (2000) Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora.

SILVA, Denise Gomes da. A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

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

Imagens Som <https://www.papodaprofessoradenise.com.br/wp-content/uploads/2016/09/c5825d72a70aff41679f201f0cbfcd92.jpg>