

# Curso de Capacitação em Alfabetização e Letramento Para Crianças Especiais



# 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/uuawaf>



# Sumário

<b>MÓDULO 01.....</b>	<b>4</b>
Desenvolvendo o Processo de Aprendizagem .....	4
O Que é Alfabetização? .....	6
Teste da Psicogênese é Importante? .....	7
Pré-Silábico .....	8
Silábico.....	8
Silábico-Alfabético .....	9
Como Fazer o Teste da Psicogênese.....	10
A Hipótese da Criança e as Cartilhas .....	10
Letramento, Para Que Serve?.....	11
História dos Métodos de Alfabetização no Brasil .....	14
Escola e Alfabetização.....	14
A Metodização do Ensino da Leitura .....	16
Políticas Públicas Referente a Educação Especial .....	17
Brasil.....	18
Internacional.....	23
A Escolarização de Crianças de 6 Anos.....	24
<b>MÓDULO 02.....</b>	<b>26</b>
Crianças Especiais .....	26
Conceito.....	26
Deficiência Mental .....	26
Deficiência Física .....	27
Deficiência Múltipla .....	27
Deficiência Auditiva.....	28
Deficiência Visual.....	29
Síndrome do Usher .....	30
Síndrome de Williams .....	30
<b>MÓDULO 03.....</b>	<b>31</b>
Metodologias de Aprendizagem.....	31
O Ensino e Aprendizagem.....	31
Desafio da Alfabetização e Aprendizagem.....	33
Sistemas de Ensino .....	34
O Significado do Aprender a Ler.....	35
Para que Se Lê? .....	36
<b>MÓDULO 04.....</b>	<b>38</b>
Prática Escolar .....	38
Educação Inclusiva.....	38
Estratégias de Ensino .....	39
Alfabetização Crianças Com Necessidades Especiais .....	40
Atividades Adaptadas Para Alunos Com Deficiência Intelectual .....	41
Métodos Para Alfabetizar .....	43
Métodos Sintéticos: da soletração à consciência fonológica.....	44
Métodos Fônicos .....	45
Cuidados a Considerar na Aplicação dos Métodos Fônicos.....	47
Método de Contos.....	48
A Metodologia de Base Linguística ou Psicolinguística.....	49
A Valecup .....	54
Referências .....	56

# 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 eficientes 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, pressionar 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 autor atenta para 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.

### **Teste da Psicogênese é Importante?**

As investigações sobre a psicogênese da língua escrita permitem ao professor atuar como mediador no processo ensino-aprendizagem e fornecer pistas para o aprendiz tornar-se alfabético.

Atividade essencial, nesse processo, é a sondagem diagnóstica, que capacita o educador a conhecer as hipóteses das crianças envolvidas no processo de alfabetização.

Emília Ferreiro destaca níveis estruturais da linguagem escrita que são: Nível Pré-Silábico, Nível Alfabético.

Segundo dados coletados em livros e pesquisas feitas na internet, o nível pré-silábico, não se busca correspondência com o som. A criança diferencia desenho e escrita, utiliza duas ou três letras para escrever palavras. Além disso, percebe que necessita variar os símbolos para obter novas palavras.

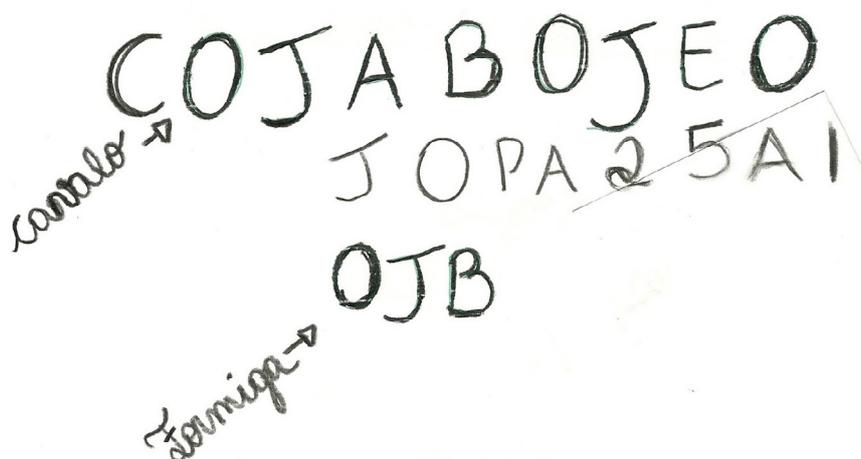
No nível silábico: divide-se em silábico e silábico alfabético. Sendo assim, no silábico a criança diferencia o fonema “som” da “letra” grafia.

Utilizando aleatoriamente ora consoantes, ora vogais, em alguns momentos inventa e repete letras de acordo com o número de sílabas das palavras.

Já no nível alfabético, a criança entende que a sílaba não pode ser considerada uma unidade e que pode ser separada em unidades menores. A identificação do som não é garantia de identificação da letra. E que para escrever precisa de análise fonética das palavras.

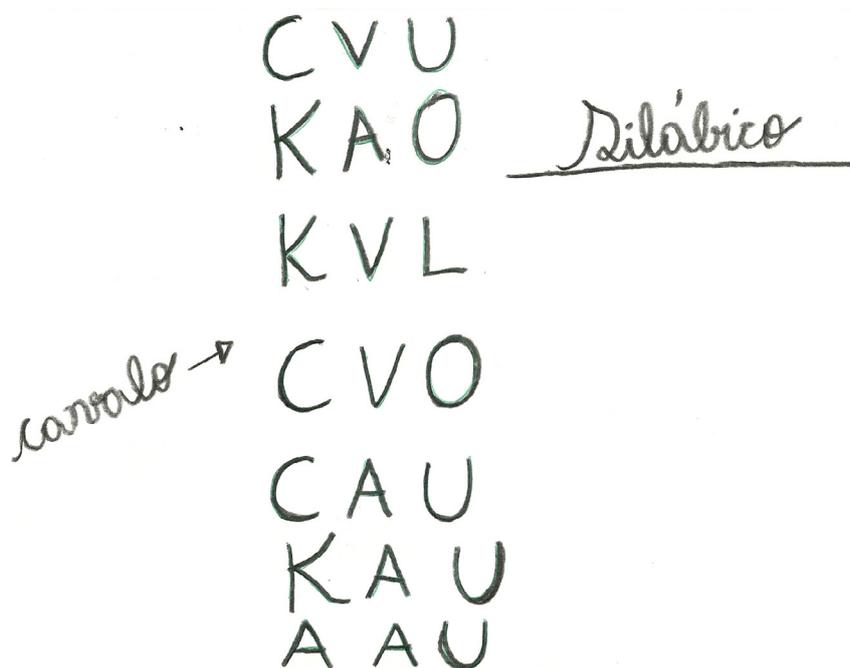
### Pré-Silábico

Neste primeiro nível, a criança começa perceber que a escrita representa aquilo que é falado. Ela tenta se aventurar pela escrita e por meio da reprodução de rabiscos e desenhos. Ainda não consegue relacionar as letras, com os sons da língua falada.



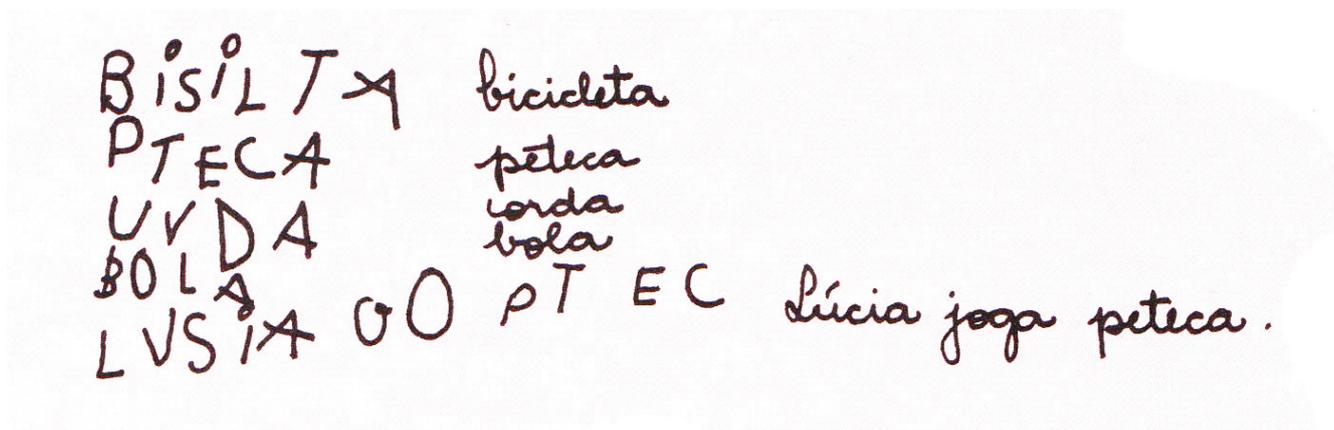
### Silábico

Nesse nível a criança começa a perceber a correspondência entre as letras daquilo que é falado. Interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma, cada sílaba representa uma letra.

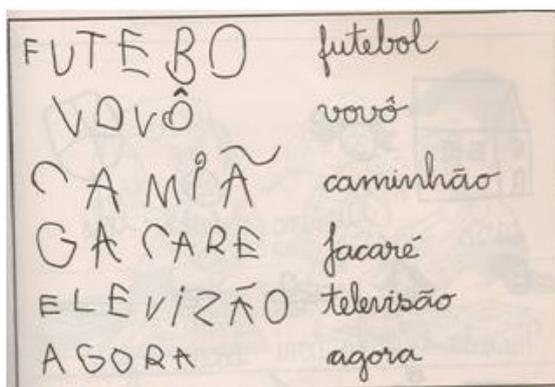


## Silábico-Alfabético

Começa a compreender que as sílabas possuem mais que uma letra (fará a transição de ora utilizar uma letra para cada sílaba, ora reconhecer os demais fonemas das palavras e passar a empregá-los). Mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;



Última hipótese relacionada a alfabetização. Já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra, caracterizando a escrita convencional. Domina, enfim, o valor das letras e sílabas.



Na fase 5, finalmente, é atingido o estágio da escrita alfabética, pela compreensão de que a cada um dos caracteres da escrita correspondem valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo, portanto, dois movimentos para ser pronunciada necessitarão mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formarem a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

A criança tem a sua frente uma estrada longa, até chegar à leitura e a escrita da maneira que nós, adultos, a concebemos, percebendo que a cada som corresponde uma determinada forma; que há grupos de letras separados por espaços em branco, grupos estes que correspondem a cada uma das palavras escritas.

## Como Fazer o Teste da Psicogênese

1. Escolha quatro palavras de mesmo grupo semântico ex.: brinquedos, alimento, animais (borboleta, cavalo, boi; apontador, borracha, lápis, giz), etc.
2. Organize em ordem decrescente de sílabas: quatro, três, duas e uma sílaba.
3. Elabore uma frase simples com uma das palavras escolhidas.
4. Faça o teste de forma individual e deixe que a criança escreva o nome somente ao final do teste, principalmente nos pré silábicos para que eles não repitam somente as letras do nome.
5. Dite sem induzir ao som por exemplo: escreva e-le-fan-te.
6. Simplesmente diga escreva a palavra elefante.
7. Se a criança perguntar a palavra dite da mesma forma.
8. Tenha calma e procure manter a criança como se ela estivesse fazendo uma tarefa qualquer.
9. Quando ela terminar de escrever peça para que leia a palavra indicando com o dedo aquilo que está lendo.
10. Assim que a criança entregar o teste faça suas anotações no próprio teste assinalando como e onde foi verificado cada atitude da criança, isto facilita o diagnóstico.

## A Hipótese da Criança e as Cartilhas

Segundo as pesquisas a que viemos nos referindo, para que alguma coisa sirva para ler é preciso que contenha certo número de letras, variável entre dois e quatro. Letra sozinha não representa nada escrito. De nada servem, também, conjuntos com letras repetidas, pois elas entendem que só podem ser lidas palavras que contenham letras diferentes. Uma explicação para tal seria que em seu dia a dia, observam que o comum é encontrar palavras formadas por uma variedade de letras.

Compreende-se pelo olhar de Emília Ferreiro que a escrita é um objeto de conhecimento e que a criança tem o direito de tentar descobrir este conhecimento.

As boas ideias fornecidas, surgirão antes da escrita, assim a criança terá oportunidade de interagir com diversos textos, formular hipóteses, testar, reformular, enfim construir o conhecimento, sabendo que a sua individualidade está sendo respeitada.

Tudo que se for trabalhar com a criança é importante verificar qual o sentido que a historinha, o conto, tem para ela. Será a partir desta construção que ocorrerá o desenvolvimento da criança. Desta forma destaca-se que falar e escrever são dois fenômenos comportamentais que exigem uma interação para que haja comunicação.

Encaminhar o aluno a atividades reflexivas poderá ser a grande escolha, a grande chave do segredo para as descobertas das crianças. Afinal, a criança é um ser pensante dotada de argumentos.

Porque o padrão cultural do aluno oferece suporte para a exploração do conhecimento. É interessante instigar, provocar sua imaginação porque a partir dessa prática pedagógica poderão surgir grandes aprendizados tanto na escrita quanto no desenvolvimento cognitivo.

Reestruturar palavras, frases e textos fazem parte de construção do conhecimento.

Assim, pode-se dizer que a construção do conhecimento é útil na funcionalidade da educação brasileira, os professores estariam preparados para situações novas, não exercendo uma atividade intencional ou planejada. A representação do sujeito cognitivo, é que definiria a forma de agir do professor. Sabe-se que o construtivismo é uma teoria a respeito do aprendizado.

E quem acabou adotando essa teoria foi a psicóloga Emília Ferreiro, nascida na Argentina em 1936, ex-aluna de Jean Piaget, onde adotou a teoria do seu mestre. Essa teoria foi adotada no Brasil a partir da década de 80, mudando assim a prática da alfabetização.

Sendo assim, o professor que adota a prática da construção do conhecimento, fundamenta-se nas vivências do aluno, respeitando as suas individualidades, dentro do contexto em que ele está inserido, nesse processo de construção, é importante salientar que as crianças vivenciam vários estágios de desenvolvimento para que a sua inteligência possa torná-lo um ser humano mais independente nas ações.

Acredita-se que é o método de interação é que deve ser ressaltado na real necessidade do aluno, nos diversos momentos do seu aprendizado. Entende-se que a psicóloga, Emília Ferreiro, seguidora da Teoria de Piaget, que se fundamenta nas funções cognitivas e da moralidade da criança, acredita-se que antes de tudo, tentam entender a imediata experiência das crianças, como elas vivem, percebem e entendem o mundo. Assim sendo ao desenvolver-se, vão mudando e adaptando-se ao meio em que vivem.

Jean Piaget, não pretendeu construir uma teoria pedagógica; seus comentários sobre a educação restringem-se a alguns textos de sua autoria, destacando-se a extensão do método clínico, que pode ser interpretado como uma atitude de observação, para compreender a verdadeira dificuldade existente. (Goulart, 1987)O ideal seria que houvessem adaptações feitas pelos professores, dos materiais existentes em função do caminho intelectual do aluno, buscando sempre a construção do conhecimento.

### **Letramento, Para Que Serve?**

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais.

Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”, em vez de: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)”.

Determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por sua vez, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de entrarem na escola, já são participantes

de atividades corriqueiras de grupos sociais que, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos, prestigiados), já pertencem a uma cultura letrada.

Uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social, é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Já a prática de uso da escrita dentro da escola envolve prioritariamente a demonstração da capacidade individual de realizar todos os aspectos de todas as atividades, seja: soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação ou um ditado.

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica.

Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita.

Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

É difícil pensar o trabalho pedagógico com base nessa concepção, porque a heterogeneidade não combina muito bem com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos, interagindo apenas com o professor, falante primário e foco da atenção de todos, que dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município. Isso, porque em determinado dia, naquele ano, todas as crianças da turma serão avaliadas segundo parâmetros (também supostamente representativos dos conhecimentos a serem atingidos na série ou no ciclo) definidos para toda a nação, como acontece com as já conhecidas avaliações do SARESP, SAEB.

A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Portanto, é viável que se concebam princípios gerais para a organização do currículo, mas as atividades para seu desenvolvimento, na interação entre professor e aluno(s) e entre aluno(s) e aluno(s) envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que seus resultados são imprevisíveis.

Entre esses princípios gerais do desenvolvimento do currículo, segundo a concepção do letramento, teríamos:

1. O currículo é dinâmico;

2. O currículo parte da realidade local: turma – escola – comunidade;
3. O princípio estruturante do currículo é a prática social (não o conteúdo);
4. O conteúdo do currículo tem a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdo a serem focalizados em sala de aula.

No ciclo em discussão, os “conteúdos” correspondem, basicamente, ao conjunto de saberes e conhecimentos requeridos em práticas sociais letradas, tais como as de medição, cálculos de volume, elaboração de maquetas, mapas e plantas (conteúdos matemáticos), e àqueles necessários para a participação em práticas discursivas de leitura e produção de textos de diversos gêneros.

Nesse último caso, estamos falando, dentre outros, daqueles “conteúdos” relativos ao domínio do código (como a segmentação em palavras, correspondências regulares de som-letra, regras ortográficas de palavras comuns, uso de maiúsculas) e à formação de uma noção de texto (coesão, coerência, multimodalidade, intertextualidade, gênero e discurso, etc.)

Numa prática social, há a necessidade de tudo isso e, portanto, SEMPRE surge a oportunidade de o professor focalizar, de forma sistemática, algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar um procedimento, buscar uma explicação. A partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo da ação pedagógica.

A prática social é possível quando sabemos como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar; por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar.

Exemplificamos a diferença: se as crianças estão intrigadas pela extinção dos dinossauros, pode ser que seus interesses façam com que se aventurem pela Internet, leiam verbetes de enciclopédias, visitem um museu de ciências, entrevistem um cientista. Para realizar essas iniciativas, terão de adquirir familiaridade com a leitura de hipertextos, de verbetes, com a produção de questionários, pois é a familiaridade com esses gêneros o que permitirá que elas realizem essas atividades.

E o professor poderá, ao guiá-las na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos, ou da língua, ou das palavras que os formam. Tudo isso é bem diferente de definir, de antemão, que nesse ano, serão ensinados os textos interativos (blog, e-mail, texto informativo em forma de hipertexto entre outros), verbete e entrevista.

Portanto, letramento decorre das práticas sociais que leituras e escritas exigem nos diferentes contextos que envolvem a compreensão e expressão lógica e verbal. É a função social da escrita. Enquanto que a alfabetização se refere ao desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita.

## **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**

A fim de contribuir para o debate a respeito do tema deste curso, apresento nesta apostila uma síntese de alguns dos resultados de pesquisas desenvolvidas, há mais de duas décadas, 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 as urgências específicas deste momento histórico, faremos delimitações no tema proposto para este curso, 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 este curso, 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.

### **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 alfabetizada, 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”.

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.

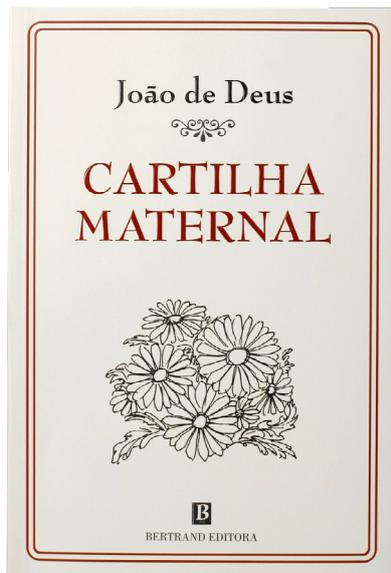
Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

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, está 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, 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).

### **Políticas Públicas Referente a Educação Especial**

Em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade.

O texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias.

O debate sobre a **Educação Especial e Inclusiva no Brasil**, em especial no aspecto de incluir a todos em instituições de ensino regulares (ou seja, as que misturam alunos com e sem deficiência), tem sido intenso nos últimos anos.

Atualmente, o MEC está revisando a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008. O texto proposto enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto, para quem a nova redação voltaria a estimular a volta da separação das pessoas com deficiência indo na contramão da perspectiva social - que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade, e não separação dos alunos com e sem deficiência.

Durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disputa se deu pela retirada do texto introdutório de detalhamentos sobre a Educação Inclusiva, um trecho que havia sido redigido por meio de contribuições de entidades e pesquisadores que trabalham com o tema. Além disso, o documento cita a necessidade de uma “diferenciação curricular”, o que é repudiado por especialistas, por ser uma forma de discriminação.

Antes disso, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o País cumprir em dez anos, a principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e os jovens com deficiência serem matriculados em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Na redação final da meta, aprovada em 2014, essa opção foi mantida. Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil.

Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do PNE, da BNCC, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto. Conheça a seguir os principais textos, em ordem cronológica. Importante notar que alguns não têm mais validade e foram substituídos por textos aprovados posteriormente.

## **Brasil**

### **1961 – Lei Nº 4.024**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

### **1971 – Lei Nº 5.692**

A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

## **1988 – Constituição Federal**

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

### **1989 – Lei Nº 7.853**

O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

### **1990 – Lei Nº 8.069**

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

### **1994 – Política Nacional de Educação Especial**

Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

### **1996 – Lei Nº 9.394**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que,

em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

### **1999 – Decreto Nº 3.298**

O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

### **2001 – Lei Nº 10.172**

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

### **2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2**

O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

### **2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002**

A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

## **2002 – Lei Nº 10.436/02**

Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

## **2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**

Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

## **2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

## **2007 – Decreto Nº 6.094/07**

O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

## **2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

## **2008 – Decreto Nº 6.571**

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

## **2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB**

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

## **2011 – Decreto Nº 7.611**

Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema

educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

### **2011 – Decreto Nº 7.480**

Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

### **2012 – Lei nº 12.764**

A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

### **2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)**

A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

### **2019 – Decreto Nº 9.465**

Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

## **Internacional**

### **1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos**

No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

### **1994 – Declaração de Salamanca**

O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

### **1999 – Convenção da Guatemala**

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. No vamente, o texto ainda utiliza a palavra “portador”, hoje não mais utilizado.

### **2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**

A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todos as etapas de ensino.

### **2015 – Declaração de Incheon**

O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.

### **2015 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**

Originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

## A Escolarização de Crianças de 6 Anos

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

### Crianças Especiais

#### Conceito

Este termo “crianças especiais” é muito genérico, abrange as mais diferentes síndromes e deficiências infantis. Todas as crianças são especiais, mas algumas precisam de um apoio, olhar, atenção, e um acompanhamento diferenciado.

É sobre estas crianças que vamos tentar falar um pouco e chamar sua atenção. A criança que possuem necessidades especiais, além do direito é muito importante que ela possa cursar uma escola de ensino regular.

Deficiência é como chamamos algum tipo de problema na estrutura fisiológica, anatômica ou psíquica de uma pessoa. Há dois tipos, as que já nascem com o indivíduo, e as adquiridas por motivos de doenças, acidentes etc.

As deficiências se encontram alocadas em cinco grandes grupos: visual, auditiva, mental, física e múltipla.

Havia um problema sério de segregação a um tempo atrás. Pessoas com deficiência eram mantidas escondidas da sociedade.

Felizmente, e graças ao processo de inclusão, isso vem diminuindo e, atualmente, elas têm seus direitos garantidos. Isso inclui acesso à educação regular e uma pessoa responsável por acompanhar crianças e jovens com deficiência nessa jornada, além do professor de sala: o cuidador ou professor-assistente.

#### Deficiência Mental

Segundo a AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental) e DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), pode-se definir deficiência mental como o estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Segundo critérios das classificações internacionais, o início da Deficiência Mental deve ocorrer antes dos 18 anos, caracterizando assim um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva como é a Demência.

É preciso que haja vários sinais para que se suspeite de deficiência mental. Um único aspecto não pode ser considerado como indicativo de qualquer deficiência.

A deficiência mental pode ser caracterizada por um quociente de inteligência (QI) inferior a

70, média apresentada pela população, conforme padronizado em testes psicométricos ou por uma defasagem cognitiva em relação às respostas esperadas para a idade e realidade sociocultural, segundo provas, roteiros e escalas, baseados nas teorias psicogenéticas.

### **Deficiência Física**

São complicações que levam à limitação da mobilidade e da coordenação geral, podendo também afetar a fala, em diferentes graus. As causas são variadas, desde lesões neurológicas e neuromusculares até má-formação congênita, ou condições adquiridas, como hidrocefalia (acúmulo de líquido na caixa craniana) ou paralisia cerebral.

As crianças com deficiência física, em geral, têm dificuldades para escrever, em função do comprometimento da coordenação motora. O aprendizado pode se tornar um pouco lento, mas, exceto nos casos de lesão cerebral grave, a linguagem é adquirida sem grandes empecilhos.

Os principais tipos de deficiência física, segundo o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, são: paraplegia, perda total das funções motoras dos membros inferiores; tetraplegias, perda total da função motora dos quatro membros e hemiplegia, perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo. Ainda são consideradas as amputações, os casos de paralisia cerebral e as ostomias (aberturas abdominais para uso de sondas).

Dependendo da área do cérebro afetada, a pessoa com deficiência física pode apresentar, também, dificuldades na aquisição da linguagem, na leitura, na escrita, na percepção espacial e no reconhecimento do próprio corpo.

### **Deficiência Múltipla**

É uma associação de duas ou mais deficiências primárias como física, mental, visual ou auditiva, no mesmo indivíduo. As pessoas com deficiência múltipla apresentam comprometimento que causam atrasos no desenvolvimento, na aprendizagem e na capacidade administrativa.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial (PNEE) a deficiência múltipla é uma “associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/ visual/auditiva/ física) com comprometimento que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (MEC,1994).

O programa TECNEP (2008) afirma que deficiência múltipla: É a deficiência auditiva ou a deficiência visual associada a outras deficiências (mental e/ou física), como também a distúrbios neurológicos, emocionais, linguagem e desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando a sua autossuficiência.

Ainda no campo da definição da deficiência múltipla, o decreto federal nº 5.296 explica que é uma “ associação de duas ou mais deficiências” podendo ser de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social, podendo ser agravada por alguns aspectos, tais como a

idade de aquisição, o grau das deficiências e a quantidade de associações que o indivíduo apresenta.

No entanto, não é a soma da associação de deficiências que irá caracterizar a deficiência múltipla, mas sim o “nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas” (GODÓI, 2006, p. 11).

### **Deficiência Auditiva**

Deficiência auditiva é considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com padrões estabelecidos pela American National Standards Institute (ANSI – 1989).

Considera-se, em geral, que a audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 20 dB N.A (decibéis, nível de audição).

A audição desempenha um papel principal e decisivo no desenvolvimento e na manutenção da comunicação por meio da linguagem falada, além de funcionar como um mecanismo de defesa e alerta contra o perigo que funciona 24 horas por dia, pois nossos ouvidos não descansam nem quando dormimos.

#### **Tipos de Deficiência Auditiva:**

##### **Condutiva:**

Quando ocorre qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna. A grande maioria das deficiências auditivas condutivas pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico. Esta deficiência pode ter várias causas, entre elas pode-se citar: Corpos estranhos no conduto auditivo externo, tampões de cera, otite externa e média, malformação congênita do conduto auditivo, inflamação da membrana timpânica, perfuração do tímpano, obstrução da tuba auditiva, etc.

##### **Sensório-Neural:**

Quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da orelha interna ou do nervo auditivo. Este tipo de deficiência auditiva é irreversível. A deficiência auditiva sensório-neural pode ser de origem hereditária como problemas da mãe no pré-natal tais como a rubéola, sífilis, herpes, toxoplasmose, alcoolismo, toxemia, diabetes etc. Também podem ser causadas por traumas físicos, prematuridade, baixo peso ao nascimento, trauma de parto, meningite, encefalite, caxumba, sarampo etc.

##### **Mista:**

Quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo. O audiograma mostra geralmente limiares de condução óssea abaixo dos níveis normais, embora com comprometimento menos intenso do que nos limiares de condução aérea.

## **Central ou Surdez Central:**

Este tipo de deficiência auditiva não é, necessariamente, acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (Sistema Nervoso Central).

Em 1966 Davis e Silverman, os níveis de limiares utilizados para caracterizar os graus de severidade da deficiência auditiva são:

- » Audição Normal – Limiares entre 0 a 24 dB nível de audição.
- » Deficiência Auditiva Leve – Limiares entre 25 a 40 dB nível de audição.
- » Deficiência Auditiva Moderada – Limiares entre 41 e 70 dB nível de audição.
- » Deficiência Auditiva Severa – Limiares entre 71 e 90 dB nível de audição.
- » Deficiência Auditiva Profunda – Limiares acima de 90 dB.

Entre os muitos instrumentos usados para comunicação não oral, figura a linguagem dos sinais, criada por um monge beneditino francês, morador de um mosteiro onde imperava a lei do silêncio. Adotada há mais de cem anos, no Brasil é chamada de Libras.

Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis, um indivíduo que já tenha nascido com deficiência auditiva pode levar um ano para aprender a linguagem. Já alguém que ouve bem ou que perdeu a capacidade auditiva depois de adulto, pode levar um pouco mais de tempo para aprender, por ter se habituado à linguagem oral.

## **Deficiência Visual**

É uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A deficiência visual inclui dois grupos: cegueira, visão subnormal.

### **Cegueira:**

Têm somente a percepção da luz ou que não têm nenhuma visão e precisam aprender através do método Braille e de meios de comunicação que não estejam relacionados com o uso da visão. Deverá, no entanto, ser incentivado a usar seu resíduo visual nas atividades de vida diária sempre que possível.

### **Visão Subnormal ou Baixa Visão:**

É considerado portador de baixa visão aquele que apresenta desde a capacidade de perceber luminosidade até o grau em que a deficiência visual interfira ou limite seu desempenho. Sua aprendizagem se dará através dos meios visuais, mesmo que sejam necessários recursos especiais.

Tanto a cegueira total quanto a visão subnormal pode afetar a pessoas em qualquer idade. Bebês podem nascer sem visão e outras pessoas podem tornar-se deficientes visuais em qualquer fase da vida.

## **Síndrome do Usher**

A comunicação com o tato facilita a vida dos portadores da doença, que afeta a audição e a visão.

De origem genética, a síndrome tem graus variáveis se associando a surdez, presente já no nascimento, com a perda gradual da visão, que se inicia na infância ou na adolescência. A cegueira, parcial ou total, é causada pela retinose pigmentar, mal que pode atingir até não-portadores.

A doença afeta primeiro a visão noturna e depois a periférica, das laterais, preservando por mais tempo a central. Causa também sensibilidade a excesso de luminosidade.

Embora esta síndrome seja incurável, é possível suavizar ou espaçar alguns de seus efeitos. Nos casos de surdez parcial pode-se atenuar com cirurgias e aparelhos auditivos. Os óculos também podem ser mais adequados, incluindo os de visão subnormal.

O importante é diagnosticar precocemente esta síndrome para que se possa tomar medidas no sentido de amenizar ou mesmo retardar as sequelas desta doença. Nos casos de qualquer sintoma relacionado à surdez e a visão na infância, precisa-se estar atento, para identificar a presença da Síndrome de Usher.

## **Síndrome de Williams**

A Síndrome de Williams também conhecida como síndrome Williams-Beuren é uma desordem genética que, talvez, por ser rara, frequentemente não é diagnosticada. Sua transmissão não é genética. O nome desta síndrome vem do médico, Dr. J.C.P. Williams que a descreveu em 1961 na Nova Zelândia e pelo Dr. A. J. Beuren da Alemanha em 1962.

Acometendo ambos os sexos, na maioria dos casos infantis (primeiro ano de vida), as crianças têm dificuldade de se alimentar, ficam irritadas facilmente e choram muito.

A síndrome de Williams é uma doença caracterizada por “face de gnomo ou fadinha”, nariz pequeno e empinado, cabelos encaracolados, lábios cheios, dentes pequenos e sorriso frequente. Estas crianças normalmente têm problemas de coordenação e equilíbrio, apresentando um atraso psicomotor. Seu comportamento é sociável e comunicativo embora utilizem expressões faciais, contatos visuais e gestos em sua comunicação.

Embora comecem a falar tarde, por volta dos 18 meses, demonstram facilidade para aprender rimas e canções, demonstrando muita sensibilidade musical e concomitantemente boa memória auditiva.

Seu desenvolvimento motor é mais lento. Demoram a andar, e tem grande dificuldade em executar tarefas que necessitem de coordenação motora tais como: cortar papel, desenhar, andar de bicicleta, amarrar o sapato etc.

## MÓDULO 03

### Metodologias de Aprendizagem

#### O Ensino e Aprendizagem

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, desencadeada 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, 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 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.

## **Sistemas de Ensino**

### **O conceitual**

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem. Em uma concepção progressista de “alfabetização”, o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. É preciso conhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Balizando o movimento pendular das propostas pedagógicas (não raro transformadas em modismos banais e mal assimiladas), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento presta-se tanto para banir

definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

### **Ideológico**

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento linguístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimento: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca), fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés linguístico, e autoritária pelo significado político uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar.

### **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, mesmos 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 raros 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.



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 serem 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.



## MÓDULO 04

### Prática Escolar

#### Educação Inclusiva

Inclusão é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. Eu compreendo a inclusão como um processo em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa, estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar.

O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos – o aluno pode estar presente na escola, participando e não aprender.

Portanto, conclui Antunes, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades. Um outro aspecto da inclusão é identificar e sobrepujar as barreiras que impedem os alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar e muitas vezes as barreiras que estão na mente das pessoas. Estas são as mais difíceis.

Um erro que educador algum pode cometer, diz Antunes é acreditar que trabalhar a inclusão seja tarefa fácil ou se resume na adoção de uma ou de outra situação de aprendizagem. Essa questão é extremamente ampla e por envolver valores e preconceitos que estão arraigados em nossa cultura e introjetados em nossa mente, um trabalho verdadeiramente sério implica em projeto de estruturação progressiva e mudança significativa.

É por essa razão que o que nesta crônica se procura não é resolver os arraigados princípios que delimitam a inclusão, antes propiciar um momento em sala de aula que possa despertar pensamentos sobre porque excluímos. Sabemos que esta contribuição é quase nada, mas também não ignoramos que não se constroem viadutos sem a participação singela de pequeninos tijolos.

Para Antunes, inteligência constitui um potencial biopsicológico que no ser humano ajuda-o a resolver problemas. Dessa forma representa atributo inato à espécie e assim nascemos com nossas diferentes inteligências, cabendo ao ambiente no qual se inclui naturalmente a escola, mais acentuadamente estimulá-las.

A “competência” não é inata e, portanto, constitui atributo adquirido. Representa a capacidade de usar nossas inteligências, assim como pensamentos, memória e outros recursos mentais para realizar com eficiência uma tarefa desejada. Se ao buscar um destino qualquer descobrimos que a estrada foi interrompida, nossas inteligências levam-se a essa constatação e a certeza de que se deve buscar outra saída, mas a forma como faremos determina o grau de competência da pessoa. Como se percebe,

a competência é a operacionalização da inteligência, e a forma concreta e prática de colocá-la em ação. Assim posto, ao trabalhar as diferentes inteligências humanas, pode o professor ativar diferentes competências. Percebe-se dessa maneira que a noção de “competência” surge quando aparece ou é proposto um problema, pois este desafio é que mostrará a forma melhor em superá-lo. Superar um problema com competência, entretanto, não implica que tenhamos habilidade para fazê-lo.

A habilidade é produto do treino e do aprimoramento de nossa destreza, argumenta Antunes, para que esses conceitos se ajustem a prática, desenvolvamos o seguinte exemplo: o automóvel que nos leva a praia empaca em meio à estrada; nossas inteligências detectam esse problema e a necessidade em superá-lo. Se tivermos competência para isso, apanhamos a caixa de ferramentas e colocamo-nos em ação, se não temos que ao menos tenhamos uma outra competência, a de chamar depressa um mecânico. Supondo que saibamos consertar a peça defeituosa e, dessa forma, resolvendo de forma pertinente o problema que nos empaca, o faremos com maior ou com menor habilidade. Se o problema é histórico em nosso carro e em nossa vida, provavelmente já conquistamos habilidade maior em substituir ou consertar a peça defeituosa.

Levando-se esse exemplo para sala de aula, podemos ao ensinar um ou outro conteúdo explorar suas implicações linguísticas, lógico-matemáticas, espaciais, corporais e outras. Podemos ainda, propondo desafios e arquitetando problemas, treinar competências nossas e de nossos alunos, verificando que alguns as usam com notável habilidade, outros com habilidade menor que, com persistência poderá crescer.

O trabalho com inteligências múltiplas em sala de aula pressupõe uma reflexão construtivista, voltada para o despertar progressivo de competências e sua transferência para vida prática através do desenvolvimento de muitas habilidades que aos poucos se aprimora. Essa concepção se opõe a ideia de que o saber se transfere de uma pessoa para outra como algo que estando pronto vem de fora e se encaixa na mente do aluno

### **Estratégias de Ensino**

Antes de tudo, estas crianças têm dificuldade de memorização de sequências, não percebem detalhes, reincidem nos mesmos erros, desorganizam-se constantemente, esquecem conteúdos correlacionados ao tema principal, perdem-se nos eventos que são paralelos ao evento principal de uma determinada matéria, no passo-a-passo das fórmulas e dos conceitos das matérias mais decorativas ou monótonas. Portanto, a escola deve participar do **processo terapêutico** formulando práticas e caminhos que facilite e otimize a absorção de conteúdos e a desenvoltura nas avaliações.

No tocante ao TDAH na escola, podemos dividir tais estratégias em 3 eixos de ação: *didática em sala de aula, meios de avaliação e apoio organizacional*. A didática em sala de aula deve buscar meios que melhorem a concentração deste aluno: mudar tom de voz de acordo com a necessidade dando ênfase em momentos mais importantes do assunto, colocar este aluno para sentar bem próximo do professor, começar a aula com algum tipo de motivação (uso de quiz ou perguntas que devem ser

respondidas ao final após a transmissão do conteúdo e que, em caso de acerto, pode ser dada uma nota que se somará à média final), associar o assunto da aula a alguma situação do contexto que interessa ao aluno ou que tenha uma aplicação prática, utilizar-se de estímulos audiovisuais ou sensoriais, os quais têm grande poder de memorização, ser mais emocional na transmissão da aula, menos cópia e menos texto.

Em relação aos meios de avaliação, o professor pode variar e enriquecer as formas de averiguar se este aluno absorveu ou não a matéria aplicando não somente as clássicas provas objetivas, mas também trabalhos, pesquisas de campo, apresentações em sala, participação em discussões, etc.

As provas devem ser enxutas, objetivas, curtas, sem pegadinhas. Como este aluno se distrai e se perde nos detalhes, é importante ao final da prova que seja dado um tempo complementar para que reveja as questões em busca de possíveis lapsos ou distrações e dada à oportunidade de corrigir ou refazer a questão. Alguns alunos podem ser favorecidos com o professor lendo as provas antes de iniciá-las, pois podem compreender melhor as questões ouvindo-as.

No apoio organizacional, o professor pode ajudar criando uma rotina preestabelecida com o aluno o qual deve seguir repetidamente e diariamente. Esta espécie de roteiro serve para ser um lembrete diário.

### **Alfabetização Crianças Com Necessidades Especiais**

É importante identificar qual é o comprometimento do aluno e não estipular até onde ele pode chegar, mas trabalhar respeitando seu tempo e suas necessidades.

Nos primeiros meses, o professor-alfabetizador deve elaborar sua rotina levando em consideração três pontos fundamentais:

1. Ele é um modelo de leitor de gêneros variados e um manipulador de uma diversidade de suportes textuais
2. Ele é um modelo de escritor que se comunica
3. Ele é um escriba da turma

Assim, quando elaboramos uma rotina, independente das NEE, devemos ler variados gêneros para turma todos os dias, para que todos adquiram um vocabulário diversificado e estimule sua imaginação.

Exemplo de Rotina:

- » Segunda – Leitura de contos de fadas ou lendas
- » Terça – Leitura de textos poéticos (música, poesia, rimas, etc.)
- » Quarta – Leitura de textos instrucionais (receitas, manual de como fazer um brinquedo, por exemplo, etc.)
- » Quinta – Leitura de parlendas (importantíssimo para a criança adquirir textos de memória e assim começar a brincar de escrever sozinha usando suas estratégias)

» Sexta – Leitura de textos informativos (ficha de um animal, de um filme, etc.)

Num segundo momento, é importante que os alunos explorem cópias de seus documentos (RG, Certidão de nascimento, Carteira de vacinação, teste do pezinho, etc.). Ela pode identificar seu próprio nome em meio a outras palavras que aos poucos vai percebendo. No caso de uma criança com NEE, ela pode pintar seu próprio nome, sua idade, os nomes de seus pais. São documentos que ela deve manipular para que se identifique como um sujeito e um indivíduo no mundo.

As próximas atividades de exploração devem respeitar os gostos do aluno. Exemplo, a receita de sua comida preferida, a letra da música que mais gosta, o significado de seu nome, sua árvore genealógica, fotografias de sua vida no qual possa escrever juntamente com a professora uma legenda. Ela deve manipular todos estes textos para que crie uma consciência da escrita em seu mundo.

Aos poucos pode trazer para sala panfletos de supermercados próximos se sua casa. A professora pode propor a elaboração de listas de estabelecimentos conhecidos. Se a criança não tiver tanto comprometimento pode trabalhar com o auxílio do professor, ou com letras móveis para construir sua própria escrita.

Algo que faço no início do ano é um jogo com os textos. Dou-lhes o texto e peço para que façam bolinhas entre as palavras. No início alguns circulam todas as letras, mas com o passar do tempo passam a entender a brincadeira e começam a perceber que há palavras de uma letra, duas, três, quatro, etc. Pintar frases inteiras de parênteses. Pintar ou circular textos. Pintar ou circular autores. Pintar a letra solicitada. Localizar uma palavra. Textos fatiados em letras, palavras, frases. A dificuldade vai depender do aluno, mas o texto é o mesmo.

Isso é um investimento para o futuro leitor escritor. No final do ano estão craques em compreender a estrutura do texto.

Eu sempre fazia registros com textos informativos do que nós havíamos aprendido sobre um determinado assunto, ou um relato. Há crianças que acompanham, outras nem tanto. O aluno com NEE também pode registrar, se não puder de forma escrita, pode colar letras móveis com o auxílio da professora ou de um colega. É importante que a criança participe da mesma aula. A professora pode adaptar a atividade para todos os perfis de aluno.

Para crianças com NEE, texto pode ser trabalhado, sempre de forma adaptada para que ela desenvolva habilidades diversas juntamente com seus colegas. O tempo dela deve ser respeitado.

### **Atividades Adaptadas Para Alunos Com Deficiência Intelectual**

A inclusão de alunos com deficiência intelectual é um direito garantido por lei. Todos devem ter acesso a uma educação de qualidade e que proporcione o desenvolvimento psicopedagógico.

Quando alguma criança, que necessita de um acompanhamento especial, chega à sala de aula; os educadores precisam estar cientes da melhor atividade a ser adaptada para sua demanda.

## **Atenção Que Faz Toda a Diferença**

Importante saber que uma pessoa com deficiência intelectual apresenta dificuldades para resolver problemas que surgem no cotidiano, assim como estabelecer interação social, seguir regras, cumprir com seus compromissos e entender ideias abstratas. Isso significa que os estudantes nessa situação devem ter profissionais que estabeleçam uma relação pedagógica de muita atenção para suprir suas necessidades.

### **Quais as Atividades Podem Ser Usadas Para Alunos Com Deficiência?**

» Interessante usar objetos do interesse e de coleções da criança para categorização, classificação, agrupamento, ordenação, noções de conjunto e quantidade;

» Personagens do universo infantil e que desperte interesse na criança. Isso pode fazer com que ela desenhe e construa tanto o seu silabário quanto jogos temáticos, o que favorece a alfabetização;

» O uso de itens como fita crepe, tintas, carrinhos, carimbos e massinha é ideal para estimular a coordenação viso-motora; e aprimorar as habilidades de preensão;

» Utilização objetos reais e do cotidiano para o desenvolvimento de percepções e compreensão de medidas e suas variações de maneira eficaz, valorizando os registros por meio de desenho para posteriormente atribuir significado numérico;

» Utilização do Geoplano para o desenvolvimento de aspectos de percepção, elaboração, espaço, formas e medidas, reprodução de imagens;

» Uso de pastas com plástico, atividades em sulfite envoltas em papel contact e canetão de lousa branca para que o pequeno risque, brinque e apague, promovendo a psicomotricidade do aluno.

» Os encartes de revistas são excelentes para a criação de quebra-cabeças, além de possibilitar percepções de posições no espaço;

» Utilize brinquedos que possam incentivar a leitura, a associação de palavras e dos objetos e a categorização;

### **O Que Fazer Para Explicar os Conteúdos em Sala de Aula de Forma Eficaz?**

Quando temos um aluno com deficiência intelectual em sala de aula, a melhor coisa a ser feita é tentar identificar qual a sua maior dificuldade para que as iniciativas sejam tomadas de forma significativa.

Importante ressaltar que uma pessoa com essa deficiência pode não ter muita facilidade para entender conteúdos que trabalhem com o sentido figurado. Sendo assim, a explicação deve ser algo que fuja da conotação. É aconselhável que os educadores usem exemplos concretos na exposição da matéria e dos exercícios, principalmente com aplicação no cotidiano da criança.

Outro caminho que deve ser tomado é a identificação das habilidades e competências apresentadas pela criança a fim que isso seja trabalhado efetivamente e que a inclusão seja praticada.

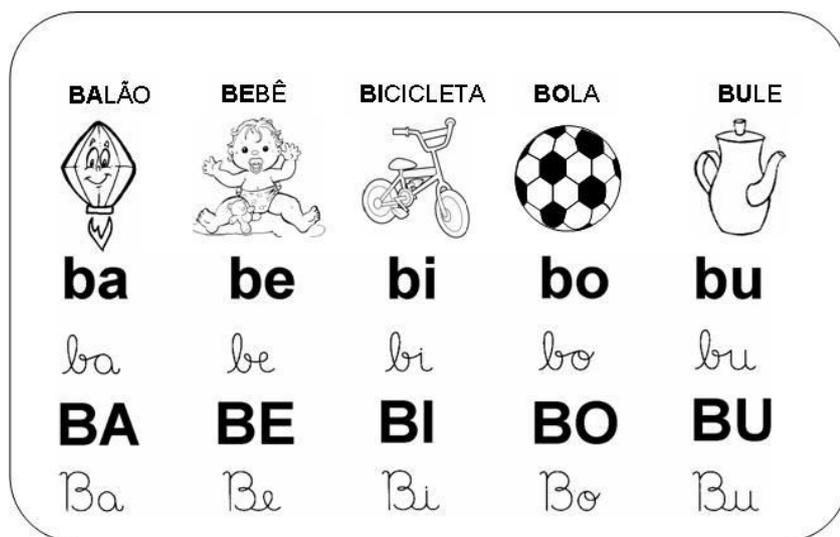
## Métodos Para Alfabetizar

### Por Aquisição do Valor Sonoro

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 S do processo sequencia 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.

## Métodos Sintéticos: da soletração à consciência fonológica

### Juntando as letras: Soletração

A Carta do ABC (sem indicação de autor ou data), apresenta primeiro os alfabetos de letras maiúsculas e minúsculas de imprensa e de letras cursivas. A ideia é ensinar os três tipos mais comuns de sílabas existentes em português, como consoante-vogal (ba, na, ma), vogal-consoante (al, ar, na), consoante-consoante-vogal (fla, bla, tra).

O objetivo maior da soletração é ensinar a combinatória de letras e sons, partindo de unidades simples, as letras, o professor tenta mostrar que essas, quando se juntam, representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras.

Mistura de Alegria

**SOLETRANDO TAMBÉM SE APRENDE**

B + A   T + A   T + A

T + O   M + A   T + E

B + U   L + E

C + O   L + A

F + J   T + A

R + O   D + A

F + A   D + A

S + I   N + O

[www.misturadealegria.blogspot.com.br](http://www.misturadealegria.blogspot.com.br)   Adiléa

O método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático – o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor, e com elas se formam palavras isoladas fora do contexto.

### BA-BE-BI-BO-BU: SILABAÇÃO

 <b>BA</b>	 <b>BE</b>	 <b>BI</b>	 <b>BO</b>	 <b>BU</b>
 <b>CA</b>	 <b>CE</b>	 <b>CI</b>	 <b>CO</b>	 <b>CU</b>
 <b>DA</b>	 <b>DE</b>	 <b>DI</b>	 <b>DO</b>	 <b>DU</b>

O método tem os mesmos defeitos da soletração: ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita.

Cartilha da Infância (Thomaz Galhardo, 1979): depois de mostrar as vogais e os ditongos, apresenta as sílabas va-ve-vi-vo-vu, embaralhando-as nas duas linhas seguintes. Seguem-se palavras formadas de três letras (vai-viu-vou) e finalmente onze vocábulos contendo as sílabas estudadas cada lição se completa com algumas frases sem ligação entre si, escritas sem a maiúscula na palavra inicial e sem pontuação: “vovó viu a ave”, “a ave vive e voa”, “vovô vê o ovo” e outras do gênero.

A ordem de apresentação: primeiro, as cinco letras que representam as vogais, depois os ditongos, em seguida as sílabas formadas com as letras v, p, b, f, d, t, l, j, m, n. As chamadas “dificuldades ortográficas” aparecem do meio para o fim da cartilha, incluindo os dígrafos, as sílabas travadas (terminadas por consoantes), as letras g, c, z, s, e x.

### Métodos Fônicos

Ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los para formar as palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dois sons representados por duas letras, para depois estudar de três letras ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-la, na escrita.

Atualmente, os métodos fônicos tendem a apresentar pequenas frases, a partir da 2ª ou 3ª folha, para que os alunos desenvolvam gradativamente habilidades de leitura mais complexas.

Este recurso visa a habituar o aluno a extrair o conteúdo significativo da palavra lida e superar uma deficiência ainda comum no método (Rizzo apud Carvalho, 2005: 25).

Método da Abelhinha (Alzira S. Brasil, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso criaram o método em 1965): apresenta o método misto do tipo fonético.

Os sons são apresentados como “barulhos” que ocorrem, o mesmo acontecendo com a reunião de dois sons em sílabas. Da reunião de dois sons, a criança passa a três, e vai lendo palavras cada vez mais extensas depois expressões, sentenças e historinhas.

Duas recomendações das autoras: não dizer o nome das letras, pois seria cair na soletração e não fazer a união de fonemas com todas as vogais, pois seria a silabação, prejudicando a leitura mais tarde.

A personagem abelhinha, que dá nome ao método, tem o corpo em forma de um a (em letra cursiva) e apresenta o som /aaaaaaa/ (a vogal é prolongada para facilitar o reconhecimento) a letra i é representada pelo tronco de um índio, outro personagem de histórias e assim por diante.



Os personagens são desenhados para sugerir o todo ou partes das formas estilizadas das letras.

Há, portanto, uma associação de três elementos – personagem – forma da letra – som da letra (fonema). A alfabetização se faz por síntese ou fusão dos sons para formar a palavra.

A Casinha Feliz (criado pela pedagoga Iracema Meireles na década de 1950): acredita na aprendizagem por meio do jogo, propondo que a sala de aula fosse um espaço para a criatividade e a livre expressão das crianças.

Método: associar a forma da letra a um personagem, o qual, por sua vez, representava determinado som. O essencial é que conduza à figura-fonema capaz de fazer sempre, se for consoante, o imprescindível barulhinho. Tudo mais é jogo, é dramatização, atividade criadora.

## **Cuidados a Considerar na Aplicação dos Métodos Fônicos**

Os dois métodos apresentados propõem associações visuais e auditivas com a forma e os sons das letras e têm o mérito de recomendar a utilização e recursos expressivos de voz, gesticulação, desenho, teatro, etc. para despertar o interesse infantil. Ambos giram em torno de histórias contadas oralmente e o material escrito é rigorosamente controlado para apresentar apenas as palavras cuja decodificação já foi, ou está sendo, ensinada.

Um aspecto discutível dos métodos é que as histórias dos manuais, criadas com o objetivo de apresentar as relações letra-som numa determinada sequência, são muito artificiais. É preciso professores experientes, com bons recursos narrativos, para dar vida a histórias didáticas, em que os sons ora são associados à forma das letras, ora aos nomes dos personagens, ora a um “barulhinho” produzido por eles.

Na aplicação dos métodos fônicos, a maior dificuldade técnica é tentar articular os sons das consoantes isoladas, pois de fato elas só ganham sons quando estão acompanhadas de uma vogal. Existem algumas consoantes, como o /f/ e o /v/, que podem ser prolongadas com certa facilidade, dando a impressão que se fundem com as vogais que as acompanham. Mas não é o caso da maioria das outras que só são ouvidas claramente quando acompanhadas das vogais.

**Consciência fonológica:** é a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua e consiste na capacidade para focalizar os sons da fala, independentemente do sentido.

Para reconhecer o grau de consciência fonológica da criança, alguns indicadores são a habilidade de identificar o número de sílabas das palavras e de reconhecer rimas e aliterações (sílabas que se repetem no início de uma série de palavras). Cada palavra falada é formada por uma série de fonemas, representados na escrita pelas letras do alfabeto e a percepção destes é desenvolvida no processo de alfabetização.

### **As Cartilhas e a Alfabetização**

**Métodos globais:** aprender a ler a partir de histórias ou orações

Conhecer e respeitar as necessidades e interesses da criança partir da realidade do aluno e estabelecer relações entre a escola e a vida social são diretrizes do pensamento escola novista.

**Métodos ativos** – aprender fazendo –, liberdade para criar e participação da criança no planejamento do ensino são algumas das estratégias recomendadas.

A Escola Nova valorizava a leitura, as bibliotecas, o gosto pelos livros, e trouxe uma inovação importante para os alfabetizadores: a defesa dos métodos globais com a fundamentação teórica da crença segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes.

Decroly (1929) enfatizava a compreensão do significado desde a etapa inicial da alfabetização e não a capacidade de decodificar ou de dizer o texto em voz alta. A alfabetização deveria começar por unidades amplas, como histórias ou frases, para chegar em nível de letra e de som, mas sem perder de vista o texto original e seu significado.

### **Método de Contos**

Um dos métodos mais antigos – o de contos – começou a ser aplicado nos Estados Unidos no fim do século XIX. Consiste em iniciar o ensino da leitura a partir de pequenas histórias, adaptadas ou especialmente criadas pelo professor. Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações, que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura.

A seguir, vem a etapa de reconhecimento das palavras. Depois disso é que se alcança a etapa de divisão das palavras em sílabas e finalmente a composição de novas palavras com as sílabas estudadas.

O processo envolve análise das partes maiores (o texto, as frases) para chegar às partes menores (palavras, sílabas), por isso o método global é também chamado analítico.

A professora Lúcia Casasanta (apud Carvalho, 2005) assim descreveu as etapas do método:

1. Fase do conto
2. Fase da sentencição
3. Fase das porções de sentido
4. Fase da palavração
5. Fase da silabação ou dos elementos fônicos.

O método não previa a utilização de livro didático, o que constituía uma dificuldade para os professores, que deviam criar textos e preparar materiais didáticos.

### **Método Ideovisual de Decroly**

Um dos mais conhecidos métodos globais, o ideovisual, foi criado no início do século XX por Ovide Decroly (1871-1932).

As bases de sua filosofia de educação eram: respeito à personalidade da criança, a seus interesses, a seu ritmo natural e modos peculiares de ver o mundo. Pregava a importância da atividade, da ação e da cooperação.

Decroly propôs que o ensino se desenvolvesse por centros de interesse e, em princípio, o programa escolar deveria incluir conhecimentos imediatamente ligados à criança: suas necessidades básicas no meio em que vive.

Experimentou um método de aprendizagem de leitura que punha em jogo o que chamava “função de globalização”. Função que explicava a capacidade da criança de captar as formas globalmente, justificaria começar a aprendizagem por frases (unidades de sentido) em lugar de letras

(elementos gráficos isolados sem significação).

Seu método: o aluno reconhecia a forma, o desenho total, a imagem gráfica da frase. Em seguida, aprendia a distinguir as palavras, por meio da observação de semelhanças e diferenças entre elas em seguida as sílabas, depois as letras.

### **Método Natural Freinet**

Célestin Freinet (1896-1966) acreditava que a inteligência, o gesto, a sensibilidade desenvolvem-se através da livre expressão, do trabalho manual, da experimentação. Sua pedagogia consiste em estimular a reflexão, a criatividade, o trabalho, a cooperação e a solidariedade.

Seu Método Natural de aprendizagem da língua parte do pressuposto que: a criança lerá e escreverá com interesse textos relacionados com suas experiências. Dessa forma, seu método natural não comporta fases ou etapas, como acontece com outras propostas, a criança aprende a ler lendo, a escrever, escrevendo.

Para ele a escrita e a leitura têm um significado social, existem para servir ao homem em suas lutas, no seu trabalho, na expressão de suas ideias. Em lugar de atividades puramente formais, propunha que os alunos, desde tenra idade, escrevessem e lessem para ser compreendidos e para entrar em relação com os outros.

### **A Metodologia de Base Linguística ou Psicolinguística**

A chamada Metodologia de base lingüística propõe ensinar a ler a partir de orações. Foi elaborado na década de 1970 por um grupo de professores coordenado pela professora Helena Gryner. As premissas do método são: respeitar a fase de desenvolvimento cognitivo e afetivo em que a criança se encontra e tornar o aluno sujeito do processo, cabendo sempre a ele a iniciativa e a descoberta. O processo de alfabetização deve começar pela produção e reconhecimento de frases sugeridas pelas próprias crianças.

Para dar início à alfabetização propriamente dita, a professora escolhe uma ou duas orações produzidas pelas crianças, que devem conter palavras cuidadosamente escolhidas para atender a três critérios:

1. Critério de dificuldade: começar pelo mais fácil em matéria de relações letra-som e de padrões silábicos. As primeiras palavras-chave apresentadas devem ser formadas de fonemas como /b/, /p/, /d/, /v/ e /f/, representados pelas letras b, p, d, v e f, que têm o mesmo som, independentemente da posição na palavra. São os casos em que há uma relação biunívoca entre os fonemas e os grafemas. Quanto ao tipo de sílaba, o mais fácil é o mais comum, ou seja, consoante vogal (como em pa, da va, etc.) padrões silábicos mais complexos virão pouco a pouco.

2. Critério de alternância entre o fácil e o difícil: o método recomenda que não se deixe para a etapa final do processo de alfabetização as chamadas dificuldades ortográficas. As letras que podem representar mais um som, conforme o contexto – como s, m, l, x e outras – devem ser alternadas com

aquelas consideradas mais fáceis.

3. Critério de produtividade: selecionar palavras-chave que depois de desmembradas em sílabas permitam formar um bom número de palavras novas.

### **Alfabetização a Partir de Palavras-Chave**

O método da palavração propõe o ensino das primeiras letras a partir de palavras-chave, destacadas de uma frase ou texto mais extenso. As palavras destacadas são desmembradas em sílabas, as quais, recombinações entre si, formam novos vocábulos.

### **Método Natural de Heloísa Marinho**

Apoia-se em John Dewey, Decroly e outros escolanovistas que ressaltam a importância da atividade da criança no processo de ensino-aprendizagem.

#### **Os Passos de Aplicação Aão os Seguintes:**

1. A professora usa abundantemente a escrita. Registra, à vista dos alunos, fatos ocorridos na sala de aula, ou algo dito pelas crianças. Escreve bilhetes, convites, avisos destinados aos pais.

2. Estimula a percepção dos sons iniciais e finais de palavras ditas oralmente, utilizando técnicas e materiais que permitam descobrir semelhanças e diferenças entre sons, através da comparação.

3. Forma um vocabulário básico de 35 a 40 palavras (apenas substantivos e verbos) que a criança deve aprender a reconhecer globalmente, em sentenças e pequenos textos, qualquer que seja sua posição nos textos.

4. Leva a criança a descobrir o som dentro da palavra e a associar o som à letra.

5. Estimula a criança a ler e a escrever palavras novas com compreensão e rapidez, incentiva a leitura como fonte de informação e de prazer, e a escrita como instrumento de registro de ideias e de comunicação.

### **Método Paulo Freire**

A metodologia proposta por Paulo Freire também se classifica como palavração, com a importante diferença de que as palavras geradoras (palavras-chave) apresentadas aos adultos analfabetos são pesquisadas no universo vocabular deles próprios. Os procedimentos técnicos do método são:

1. Ao planejar um trabalho de alfabetização em determinada área, deve-se fazer um levantamento do universo vocabular da população, selecionando um grupo de 17 a 20 palavras de uso frequente, relevantes para a população e que apresentam as combinações básicas dos fonemas e padrões silábicos. São estas as palavras geradoras, que constituirão pontos de partida dos debates entre os participantes dos círculos de cultura.

2. Para dar início à alfabetização, o coordenador do círculo de cultura deve apresentar algumas imagens (em slides ou cartazes) que propiciem o debate sobre as noções de cultura e de trabalho. Estas imagens representam o produto do trabalho dos homens sobre a matéria da natureza: suas ferramentas, utensílios de uso diário, suas moradias.

3. Para ensinar as relações entre letras e sons, o ponto de partida é a palavra geradora, que é

decomposta em sílabas. Em seguida, apresenta-se a ficha descoberta, em que aparecem as famílias silábicas correspondentes.

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar solução para os problemas dos alunos que não acompanham.

Além de conhecer o método em si, é preciso que o professor se pergunte:

O que realmente tenho em vista ao ensinar a ler? O que estou buscando? Que usos da leitura e da escrita pretendo que o aluno venha a praticar? De que materiais disponho ou estou disposto a criar? Como as crianças se relacionam com a escrita, o que sabem sobre o assunto? Como eu próprio me relaciono com a leitura, a escrita e o método?

### **Método Sintéticos**

Vão das partes para o todo, começando com as unidades sonoras ou gráficas

### **Método Alfabético ou Soletração**

**COMO É:** É considerado o mais antigo dos métodos. A proposta é que o indivíduo aprenda os nomes das letras, reconheça-as fora da ordem alfabética e, por fim, tente redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração.

**COMO FUNCIONA:** Ensinam-se estratégias de soletração que ajudam o aluno a associar o nome da letra à sua representação visual e ao som que ela adquire na palavra. A palavra “banana”, por exemplo, pode ser soletrada como be a ba (ba), ene a na (na), ene a na (na).

**VANTAGENS:** Reconhecer as letras é etapa fundamental e inescapável do processo de aquisição da escrita, já que as relações entre os sinais gráficos e os sons que eles representam são o princípio básico de qualquer sistema alfabético.

**RISCOS:** A memorização fora de contexto das letras e de algumas sílabas afasta o aluno do significado das palavras. É possível desenvolver o conhecimento sistemático do alfabeto em textos com sentido e com o uso de materiais como letras móveis.

### **Método Fônico ou Fonético**

**COMO É:** Desenvolvido na França e na Alemanha, parte da relação direta entre o fonema e o grafema. Começa sempre dos sons mais simples para os mais complexos, das vogais para as consoantes. Por fim, formam-se as sílabas e as palavras.

**COMO FUNCIONA:** Há várias maneiras de apresentar os fonemas, partindo de palavras significativas para os alunos ou relacionando uma palavra a uma imagem e a um som. Há exemplos na clássica Cartilha Nacional, do século 19.

**VANTAGENS:** Ao aproximar fonemas e grafemas, o método estabelece relação direta entre a escrita e a fala, outra característica básica de sistemas alfabéticos, abrindo caminho para a codificação e a decodificação dos textos.

**RISCOS:** Na nossa língua, as relações entre letras e sons variam muito. Uma mesma letra pode representar diferentes sons e vice-versa. O sistema de escrita é uma representação complexa, e a abordagem fônica, sozinha, pode não dar conta dela.

### **Método Silábico**

**COMO É:** Considera a sílaba a unidade linguística fundamental, já que, na prática, só se pode pronunciar a consoante juntamente com a vogal. Começa-se pelas sílabas formadas por uma consoante e uma vogal, até chegar às mais complexas.

**COMO FUNCIONA:** Em geral, o processo se apoia em cartilhas que apresentam as famílias silábicas, que podem ser associadas a desenhos ou palavras-chave, cujas sílabas iniciais são destacadas. Aos poucos, o aluno entra em contato com pequenos textos.

**VANTAGENS:** O método enfatiza uma unidade facilmente identificável com o som, já que, na fala, pronunciamos sílabas, e não letras ou sons separados. Assim, não é preciso analisar cada elemento da palavra para decifrá-la.

**RISCOS:** O foco excessivo em uma unidade sonora, assim como em outros métodos sintéticos, pode tirar do aluno o contato com textos reais, dotados de estrutura e função social, dando lugar a frases sem nexos, como “vovô viu a uva”.

### **Métodos Analíticos**

Vão do todo para as partes, originando-se de unidades de significado

#### **Palavração**

**COMO É:** A unidade linguística é a palavra que deve ser reconhecida graficamente sem a necessidade de decompô-la em sílabas, letras ou mesmo fonemas e grafemas. A proposta é de que se forme um repertório antes de construir frases e pequenos textos.

**COMO FUNCIONA:** Apresenta-se um grupo de palavras que os alunos tentam reconhecer pelas características gráficas. São propostas atividades de memorização de palavras, às vezes associadas a imagens, exercícios de movimento de escrita etc.

**VANTAGENS:** É um meio-termo entre as práticas sintéticas e as analíticas, pois permite trabalhar em unidades menores, sem dissociá-las do significado. O aluno aprende estratégias de leitura inteligente e associa a leitura com prazer e informação.

**RISCOS:** Focar só no reconhecimento gráfico das palavras pode prejudicar a análise das sílabas, letras e grafemas, afetando o reconhecimento de palavras novas. Isso costuma ser amenizado pelo uso

de palavras estáveis, como o nome próprio.

### **Sentenciação**

**COMO É:** A proposta é partir de uma unidade de significado mais completa, que é a frase. O estudante deve reconhecer e compreender o sentido de uma sentença para só depois analisar as suas partes menores (palavras e sílabas).

**COMO FUNCIONA:** A pedagoga argentina Cecilia Braslavsky ensina que é possível partir da oralidade das crianças, a partir da qual se extraem orações simples, escritas em faixas expostas na sala de aula. As frases podem depois ser consultadas permanentemente.

**VANTAGENS:** A exemplo do método de palavração, a sentençação permite que os alunos se relacionem com o significado dos textos e aprendam, desde o início da alfabetização, a utilizar estratégias de leitura inteligente.

**RISCOS:** O ensino por sentençação pode acarretar problemas semelhantes aos encontrados na palavração, como a dificuldade de decodificar textos novos por falta de uma análise mais detida nas unidades que compõem a base do sistema de escrita.

### **Método Global**

**COMO É:** Parte-se de um texto, trabalhado por certo tempo, no qual o aluno memoriza e entende o sentido geral do que é “lido”. Só depois se analisam as sentenças e se identificam as palavras, comparando as suas composições silábicas.

**COMO FUNCIONA:** No Brasil, o método é associado aos contos, conforme as práticas difundidas pela educadora Lúcia Casasanta nos anos 30. As cinco fases vão da compreensão geral da história à análise comparativa da composição silábica das palavras.

**VANTAGENS:** Com práticas semelhantes às adotadas pela moderna alfabetização de linha construtivista, o método mantém o foco no sentido dos textos e proporciona, desde o início da aprendizagem, o contato com o texto.

**RISCOS:** O trabalho sistemático com as unidades menores, que são parte da estrutura básica da língua escrita, pode ficar enfraquecido. Além disso, o uso só de textos para fins escolares não é positivo: a criança precisa conviver com textos reais.



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

<https://rb.gy/uuawaf>



## Referências

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha, Práticas de alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira, Avaliação da Leitura e da Escrita; uma abordagem psicogenética. Organizadores, Adriana Leite Limaverde Gomes, Claudiana Maria Nogueira de Melo, Maria Cílvia Queiroz Farias, Fortaleza: ed. UFC, 2009.
- MORTATTI, Maria do Rosário longo, Educação e Letramento, coleção paradidáticos, serie educação, São Paulo. UNESP. 2004.
- MANTOAN, Teresa Eglér, O Desafios das Diferencias nas Escolas. 4ª ed. Petrópolis Vozes, 2011.
- MEC, Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, col. UFC, Brasília, 2010.
- MEC, SEESP, SÁ, Elizabet Dias, Izilda Campos, Myriam Silva, Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual, São Paulo: 2007.
- TFOUNI, Leda Verdani; letramento e Alfabetização. 8. ed. coleção Questões da Nossa Época, São Paulo: Cotez, 2006.
- 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: Ibpex, 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 dos 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 Criança do 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, Tizuco 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.
- 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>. 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, n<sup>o</sup> 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 o 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.
- Crianças Especiais. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/crianca-especial.htm>.