

# Curso de Capacitação em Alfabetização e Letramento



# 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/bjcqrs>



# 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-Alfabetico .....	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>
Desafio da Alfabetização .....	26
O Ensino e Aprendizagem.....	26
Desafio da Alfabetização e Aprendizagem.....	28
O Significado do Aprender a Ler.....	29
Para que Se Lê? .....	30
O Que é Letramento?.....	31
Sons e Letras.....	31
Alfabetizando.....	32
<b>MÓDULO 03.....</b>	<b>34</b>
Métodos Sintéticos: da Soletração à Consciência Fonológica .....	34
Métodos Fônicos .....	34
Cuidados a Considerar na Aplicação dos Métodos Fônicos.....	35
Método de Contos.....	36
A Metodologia de Base Linguística ou Psicolinguística.....	38
<b>MÓDULO 04.....</b>	<b>40</b>
Letramento e Sua Prática em Sala de Aula.....	40
Produção de Texto - Produção e Correção .....	40
Sugestões Para Produção .....	42
Sugestões para Efetuar a Correção .....	44
Aprendizagem da Leitura .....	46
Sugestões Para Leitura .....	48
Avaliação na Alfabetização .....	50
A Valecup .....	56
Referências .....	57

# 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.

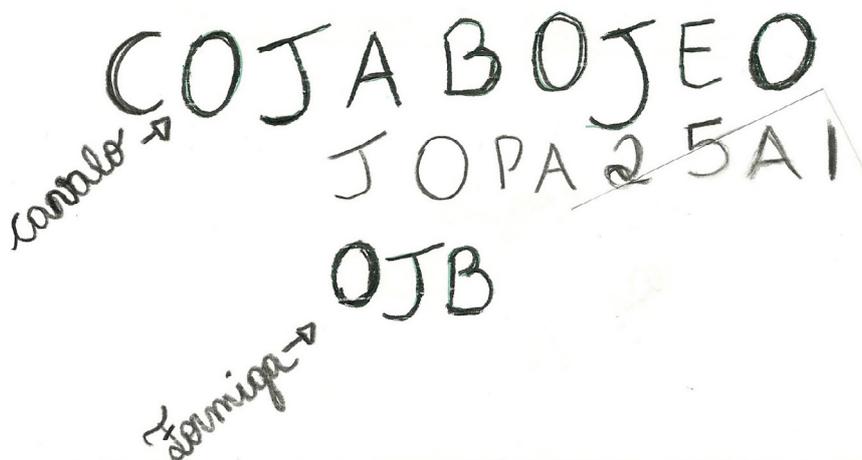
No nível silábico: divide-se em silábico e silábico alfabético. Sendo assim, no silábico a criança diferencia o fonema “som” da “letra” grafia.

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.

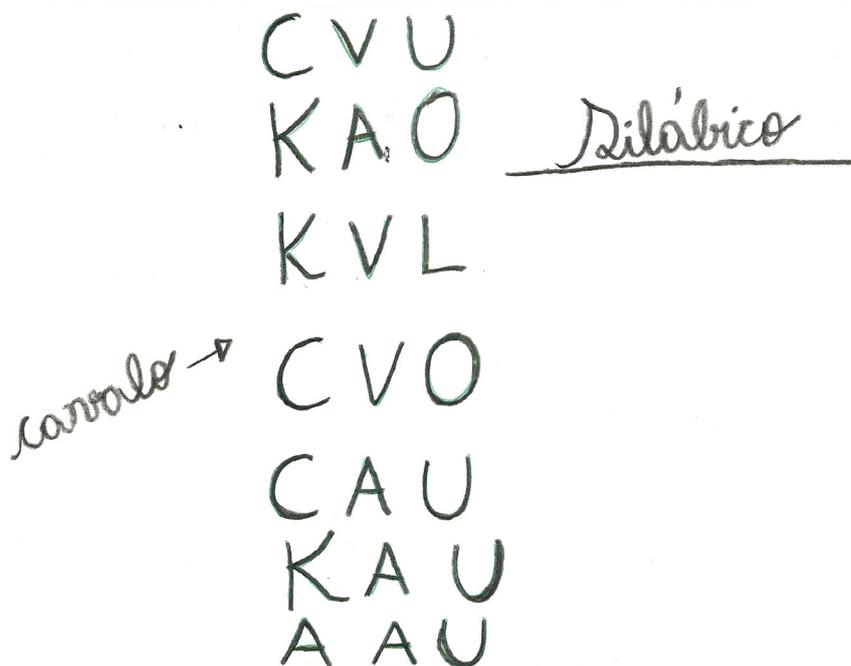
### Pré-Silábico

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.



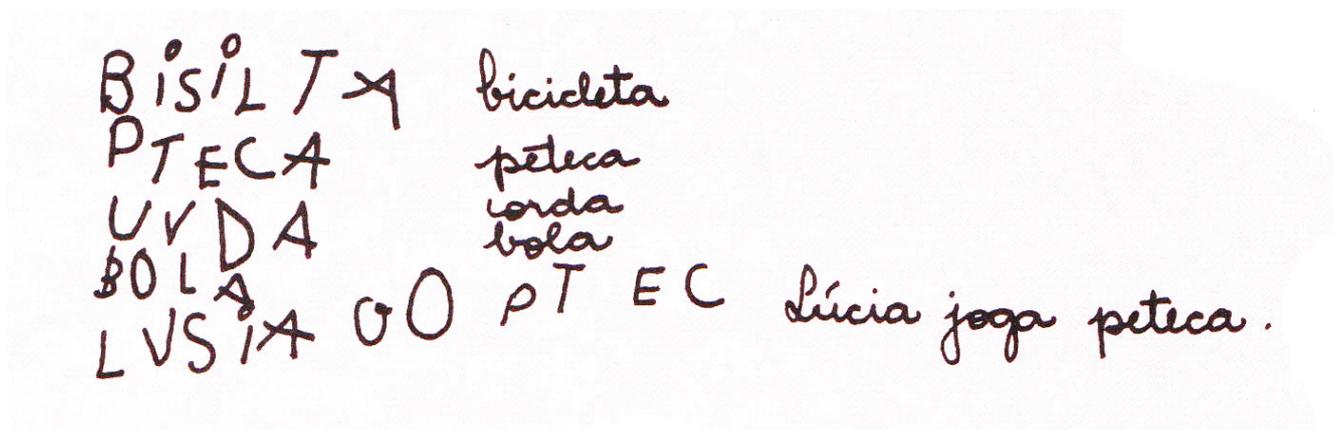
### Silábico

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.

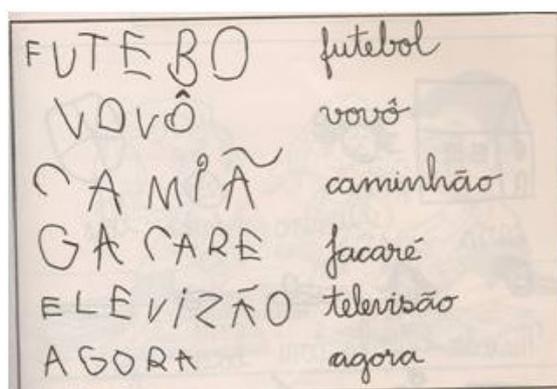


## Silábico-Alfabético

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.

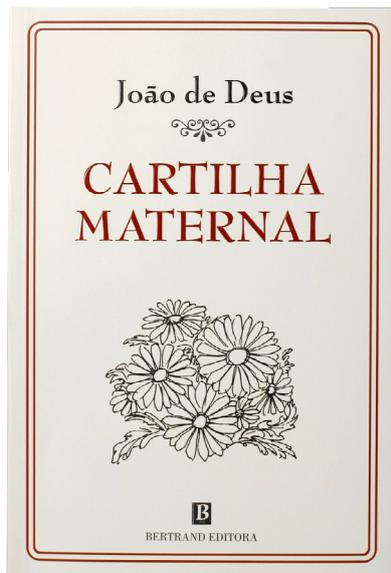
Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

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

### Desafio da Alfabetização

#### 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.

### **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.

### **O Que é Letramento?**

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

### **Nível de Letramento**

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

### **Sons e Letras**

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

Um dos pontos fundamentais em relação à aquisição dos valores sonoros convencionais é a

ordem de complexidade. Ela é crescente, não-linear, é parcial e com diversos ramos. Isso quer dizer que a aquisição pode ocorrer em diferentes ordens e até simultaneamente, e não há possibilidade de se controlar esse processo.

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

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

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

### **Alfabetizando**

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

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

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

Essa situação costuma ser mais dramática no contexto das primeiras séries do Ensino Fundamental, que é quando são tomadas decisões de importância vital: se o aluno aprende a ler e a escrever nos dois primeiros anos e será promovido, ou se ficará retido ali, ano após ano, até desistir

da escola se, mesmo sem aprender, será promovido e engrossará o número dos que, cada vez mais, chegam analfabetos à 4ª série se, mesmo precariamente alfabetizados e sem nenhuma competência para compreender textos mais complexos, classes inteiras de 4ª série iniciarão o segmento da 5ª à 8ª séries para fracassar diante da necessidade de aprender por meio da leitura.

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

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

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

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

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

## MÓDULO 03

### 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.

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

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 linguística 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, recombinadas 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?

## MÓDULO 04

### Letramento e Sua Prática em Sala de Aula

#### Produção de Texto - Produção e Correção

Produzir é realizar, criar, fabricar texto é um desenho, uma palavra, uma frase ou um conjunto delas que, dentro de um contexto, transmite um significado ou uma ideia. Produzir textos é inerente à criança. Antes mesmo de conhecer letras, ela conta um fato, descreve um passeio, dita regras de uma brincadeira, entre outras coisas. Em sua rotina diária, ela produz texto oral.

Seu mundo é um emaranhado de palavras que aqueles que a cercam conseguem entender apenas porque “ela se faz entender”. Existe um diálogo natural que se manifesta, por exemplo, quando a mãe, por não entender o que a criança diz, pede que ela repita ou mostre, tendo em vista auxiliar o filho.

Entretanto, na escola, a criança precisa obedecer a regras de espaço, sequência e lógica, aliadas às regras ortográficas e gramaticais não definidas para ela. Algumas vezes, o aluno não escreve porque não sabe o quê ou sobre o quê quer escrever, ou porque não está motivado, independentemente de saber escrever ou não outras vezes, ele escreve apenas para satisfazer uma exigência do professor. Assim, a criança se nega a produzir ou não se esforça muito para isso. E, então, começa o bloqueio: escreve pouco ou não escreve.

A criança passa por fases na produção, todas igualmente importantes para ela, e o professor deve requerer essas produções de maneira gradativa no que se refere à dificuldade de execução, ou seja, para chegar a elaborar um texto individualmente, com forma e conteúdo próprios, a criança precisa, antes, trabalhar textos coletivamente ou em pequenos grupos, sob a orientação do professor, com base em modelos de escrita corretos e variados quanto à forma (poesia, contos, música, trava-língua, etc.).

Sem dúvida, é muito mais gratificante ler um texto que se desenvolve dentro dos padrões convencionais da ortografia, mas isso não deve ser a primeira e a principal preocupação, porque a escrita considerada correta, nos padrões da norma culta, não está pautada na oralidade, e apenas com o “exercício” o aluno poderá perceber isso e se corrigir.

A criança precisa ser incentivada a soltar-se para escrever, a revelar seu interior, a transcrever suas experiências, a relatar fatos do seu mundo sem ter que se preocupar com correções, riscos vermelhos e notas baixas: simplesmente escrever o que lhe dá maior prazer e saber que, com isso, está se comunicando.

Seja qual for a reação do professor ao ler um texto, o importante é que ele tente “traduzir” o que o aluno quis transmitir. Se não conseguir entender, o professor deve pedir que a criança faça a “leitura”.

Atualmente, existe uma preocupação maior com a produção de textos desde os primeiros anos de escolaridade e, depois de observar nossos alunos, podemos concluir que a criança pode escrever um

texto desde o primeiro dia de aula. Em geral, não é muito fácil o entendimento desses textos iniciais por parte do professor, e para que isso não aconteça, para que o aluno tenha retorno do seu trabalho, é preciso conversar com a criança sobre o que ela escreveu.

Não é preciso fechar famílias silábicas nem desenvolver regras gramaticais antes da produção. A criança deve escrever da maneira como entende que seja a escrita e, aos poucos, ao ser desenvolvidos os conteúdos, ela mesma se corrigirá ou, se um determinado erro persistir, deverá ser direcionado à correção. Os alunos se interessam mais por uma informação e a retêm melhor se ela fizer parte de um todo: eles vivem o momento tão intensamente que tudo o que é retirado de um assunto central, com significado para eles, fará parte deste momento tão bem vivenciado.

Portanto, não têm sentido atividades como trabalhar com listas infindáveis de palavras com mesma dificuldade gramatical, trabalhar páginas inteiras de treinos ortográficos, separar sílabas de dezenas de palavras com dígrafos e fazer cópias quilométricas. Uma atividade muito longa e repetitiva cansa, desanima, desestimula e desinteressa. Palavras soltas, sem significado e sem adequação imediata perdem-se no espaço do papel, desaparecem sob a vista com a mesma rapidez com que foram escritas.

É comum ouvir de professores que certo aluno, depois de tanto treino e exercício, ainda escreveu errado determinada palavra. Treinou como? Para quê?

Todo e qualquer conteúdo sobre questões gramaticais deve ser extraído de um contexto, de um assunto de interesse comum para que se torne significativo, interessante e objetivo, e o aluno tem, no mínimo, os oito anos do Nível I para entender essas questões de maneira ampla.

Tratando-se de produção de texto, o mecanismo é mais ou menos o mesmo. Diante da proposta do professor é imprescindível que o aluno entenda os objetivos e queira participar da atividade. Ele se coloca perguntas do tipo: O que escrever? Como? Para quê? Para quem?

Vários assuntos que podem dar margem à produção aparecem, simplesmente, na rotina diária: um aluno que se machucou, um dente de leite que caiu, alguém que fez uma visita à classe, uma excursão ou um passeio que os alunos fizeram no fim de semana, um capítulo de novela que alguém assistiu, etc. Mas, apesar da variedade dos temas, às vezes estes não se aproximam da expectativa do professor e os alunos não atingem o objetivo específico que ele queria atingir.

Nessas ocasiões, as crianças precisam de um estímulo, envolvendo-as de tal maneira que o registro, a produção escrita e/ou a manifestação gráfica sobre determinado assunto da expectativa do professor sejam considerados importantes, cabendo ao professor direcionar a expressão oral.

Com jogos, músicas, adivinhações, brincadeiras de roda, trabalhos artísticos, história, parlendas, poesias, etc. o professor pode, e na maioria das vezes consegue, levar as crianças à escolha do tema.

## Sugestões Para Produção

A produção de texto não deve ser trabalhada isoladamente pelo contrário, devem-se aproveitar o assunto, o tema ou a palavra que estão sendo trabalhados para intercalar a produção. Sob esse ponto de vista, a produção de texto é apenas mais uma atividade a ser executada pelos alunos.

A seguir, algumas ideias de atividades de produção de texto para ser desenvolvidas com os alunos. Como todas as outras sugestões, essas também não são rígidas: fica a critério do professor adaptá-las, de acordo com o nível em que se encontram os alunos. Sugerimos, também, que as produções sejam arquivadas em um caderno específico, de maneira que o progresso do aluno possa ser percebido e avaliado com maior segurança pelo professor.

- » Escrever seu nome e desenhar você mesmo.
- » Desenhar o pai ou a mãe e escrever “meu Pai” ou “minha Mãe”, de acordo com o desenho.
- » Desenhar sua casa, sua família e escrever os nomes.
- » Desenhar seus amigos e escrever seus nomes.
- » Desenhar seus brinquedos e escrever seus nomes.
- » Escrever a respeito do brinquedo ou da brincadeira de que mais gosta.
- » Escrever sobre seu animal preferido e depois fazer o desenho.
- » Fazer o desenho de um animal de que tem medo e escrever sobre ele.
- » Desenhar sua classe e seus colegas e escrever sobre eles.
- » Fazer um desenho com base numa história contada e copiar o título.
- » Depois de ouvir uma história, fazer o desenho e escrever o que quiser sobre ela.
- » Escrever o que quiser sobre uma data comemorativa.
- » Montar personagens com material de sucata e, em grupo, produzir uma história oral. Desenhar os personagens utilizando Sucata e transcrever a história.
- » Fazer uma história tomando por base um Banco de Palavras. A classe decide sobre o que vai escrever e sugere as palavras que entrarão na história o professor escreve as num papel manilha ou na lousa para que as crianças possam recorrer a elas durante a produção.
- » Recortar letras de jornais e revistas montar seu nome ou escrever uma frase ou texto.
- » Recortar letras e formar palavras. Em seguida, fazer um desenho e escrever uma frase ou um texto que se refira à palavra formada.
- » Escrever sobre um fato da atualidade (ecológico, social, político, policial, etc.). O professor pode aproveitar uma notícia de jornal ou uma pergunta de um aluno para próprio tema.
- » Depois de assistir a um filme em vídeo, escrever a história.
- » Escrever sobre “o que gostaria de ser quando crescer” e desenhar.
- » Escolher uma figura, recortar e colar em uma folha. Em seguida, escrever sobre ela.
- » Fazer uma montagem e escrever sobre ela.
- » Escrever sobre uma figura: o professor recorta uma parte de uma figura de objeto, animal, alimento ou brinquedo e cola em folha de linguagem. O aluno deve identificar a figura (distinção parte/

todo) e escrever sobre a parte ou sobre o todo.

» Escrever sobre um assunto de Ciências e Saúde e montar um livrinho. O professor promove e coordena uma discussão sobre o tema. Em seguida, as crianças fazem um texto coletivo e o transcrevem para o livro, onde fazem as ilustrações. Ao terminar, cada criança terá o seu livro.

» Fazer um livro sobre o arco-íris: cada folha terá uma cor pintada ou um recorte colorido de tecido, papel, plástico, etc. O aluno escreve o nome da cor e o que ela significa para ele.

» Fazer o Jornal da Classe. Cada aluno faz um trabalho que pode ser produção, cruzadinha, adivinhações, receita, desenho para ser pintado, desenho para ligar os pontos, etc. Sob a orientação do professor, eles selecionam os trabalhos e montam o jornalzinho. Cada aluno transcreve seu trabalho para a folha de estêncil e assina. O professor também pode contribuir com alguma atividade. Com o tempo, o jornal poderá ser feito em nível de ano, período ou escola.

» Escrever um livro. O professor dobra as folhas de papel sulfite no meio, formando o livro e grampeia. Cada aluno escreve uma história e transcreve cada frase em uma página, faz os desenhos, elabora a capa, escreve o título e assina.

» Fazer um desenho com bolinhas de papel de seda e escrever sobre ele.

» Contar um sonho que teve e escrever sobre ele.

» Escrever sobre uma experiência vivenciada. Por exemplo, um passeio à feira, ao zoológico, etc.

» Escrever sobre um animal que foi trazido para a classe. Um aluno, ou alguém da escola, traz, escondido, um animal (ou foto dele) e não diz qual é. As crianças conversam com o dono para saber os hábitos, a alimentação, a utilidade, etc. do bicho e, pelas características, tentam descobrir qual é o animal. As informações são completadas pelo professor como conteúdo de Ciências e saúde e, em seguida, as crianças fazem um Banco de Palavras.

A produção de texto é o principal elemento de avaliação do professor. Quando o aluno consegue se comunicar dentro dos padrões da escrita, fica fácil para o professor fazer uma avaliação, mas quando só o aluno “sabe” o que escreveu ou o que “pensa” que escreveu, o professor precisa procurar entender o texto, pedindo que o aluno faça a leitura, apontando para a escrita.

De acordo com a relação que o aluno fizer entre a leitura e a escrita na hora do relato, o professor conseguirá avaliar, primeiro, a hipótese em que o aluno se encontra em relação à aprendizagem e, depois, a produção quanto à criatividade, à sequência lógica dos fatos, à coerência, à conclusão da história e aos conceitos referentes à ortografia. É neste momento, também, que o professor sentirá se o aluno está bloqueado, ou não, para escrever.

A correção da produção não deve inibir a criação, mas deve, sim, ser feita de maneira gradativa para que o aluno tenha tempo de elaborar novas hipóteses para os eventuais “erros” e continue escrevendo. Por isso, a correção deve ser coerente com a etapa do processo em que o aluno se encontra e o professor deve procurar respeitar essa etapa, adequando sua correção.

Não faz sentido, por exemplo, fixar-se em erros ortográficos se os alunos ainda estão passando pela hipótese silábica.

Quando o aluno não consegue estabelecer uma sequência lógica na escrita, quando não expressa suas ideias com coerência e clareza, é preciso que o professor trabalhe no sentido de desenvolver tais capacidades. A expressão das ideias é muito importante para o desenvolvimento integral da criança e deve anteceder à preocupação com a escrita correta das palavras.

No que se refere aos elementos a ser corrigidos, devem-se levar em consideração duas questões distintas: a da macroestrutura e a da microestrutura. A primeira envolve a coerência no sentido do texto e a segunda trata da coesão na forma, na estrutura “física”. Portanto, o trabalho com a macro deve anteceder aquele com a microestrutura.

Os erros constantes demonstram a “lógica” com que a criança está lidando naquele momento e são indicadores do campo de ação do professor. Enquanto ela não superar ou adequar sua hipótese, não adianta insistir na correção repetitiva, que acabará criando dúvidas (uma vez que ela não compreende, ainda, a explicação), e conseqüentemente uma atitude retraída diante do texto.

Cada hipótese dos níveis de aprendizagem apresenta uma pequena série de erros padrão que são resolvidos quando a criança se coloca novas possibilidades. Por exemplo: muitas palavras sofrem, além da influência regional, “vícios” da fala que a criança procura transcrever com exatidão, como falá (falar), bolu (bolo), pexi (peixe), papéu (papel), etc., e tais “erros” só serão sanados quando a criança puder diferenciar a língua escrita da oral.

Outro exemplo: quando a criança, ao escrever, emenda palavras ou separa letras de uma mesma palavra, ela demonstra ter compreendido que a escrita é a representação da fala e, do mesmo modo que não separamos todas as palavras quando falamos, ela procura representar a segmentação tal qual ela acontece na fala, transferindo isso para a escrita. Com o tempo, a própria criança sente que precisa escrever de maneira que todos entendam (de acordo com a norma culta-padrão) e, neste momento, ela intensifica a compreensão de que a escrita tem um valor social muito importante: a comunicação.

A partir do momento em que o aluno se torna alfabético, é oportuno fazer um trabalho ortográfico e sintático. Sabemos muito bem que as regras de ortografia são muitas e não é fácil para a criança assimilá-las: até mesmo nós, adultos ortográficos, sentimos a necessidade de recorrer ao dicionários em várias ocasiões. Sabemos também que as palavras com as quais a criança tem maior aproximação, ou mais familiaridade, são assimiladas com mais facilidade.

### **Sugestões para Efetuar a Correção**

Para trabalhar a macroestrutura, o professor pode desenvolver atividades que envolvam sequência e ordenação de objetos, fatos e números. Esse trabalho envolve a organização do dia-a-dia, das atividades e também a organização do raciocínio lógico.

No momento da correção sistematizada, o professor pode trabalhar tanto com o aluno individualmente, quanto com a classe, isto é, pode trabalhar cada produção com seu “escritor” ou trabalhar, com a classe toda, uma produção escolhida pelas crianças.

Corrigir um texto sozinho é tarefa muito difícil para o aluno, e até ele chegar a melhorar conscientemente um texto, deve ser feito um trabalho oral. Para chegar à autocorreção, o professor precisa trabalhar primeiro com a classe, depois com grupos menores e, finalmente, com cada aluno individualmente, para que, relendo seu texto, a criança possa fazer uma autocrítica consciente de seu trabalho, ter conhecimento da expectativa do professor e conseguir a autocorreção.

Para corrigir erros ortográficos numa produção o professor pode optar por circular palavras erradas e listá-las corretamente no final fazer uma marca na margem da linha em que houver erro para que o aluno o descubra listar na lousa as palavras que aparecem erradas muitas vezes e pedir que os alunos as registrem em ordem alfabética incentivar e facilitar o uso do dicionário e, sempre, requerer que o aluno leia o texto e faça a correção. Além disso, pode reunir os alunos em pequenos grupos e levá-los a descobrir qual seria a maneira certa de escrever as palavras erradas, anteriormente sublinhadas. A sistematização das regras deve ser desenvolvida com base no texto produzido, e não o contrário, isto é, pedir produção de texto baseada em regras pré-concebidas.

Outra técnica de correção que pode ser usada com alunos alfabéticos é a reescrita. O professor pode trabalhar a correção de um texto na lousa, em cartolina, em papel manilha, ou mesmo numa folha de linguagem, se a correção for individual se for coletiva, o texto deve ser fixado na metade da lousa.

O “escritor” do texto interage com seus colegas e com o professor, trocando experiências e ponderando hipóteses até chegar a conclusões mais “corretas”, sem que, com isso, precise mudar a ideia original. As dificuldades variam de criança para criança e é com base nessas diferenças que a interação acontece: a dúvida de um aluno pode ser a certeza de outro. Normalmente, a classe estabelece com este aluno, o autor, uma relação positiva e enriquecedora: a socialização do saber.

O professor deve ser o desafiante e o mediador quando as discussões se perdem ou quando o assunto foge do conceito das crianças, equilibrando a participação e orientando as correções já discutidas. Aos poucos, na outra metade da lousa, o texto vai sendo reescrito pelo professor ou por um aluno.

O objetivo da reescrita é fazer o aluno perceber que conseguiu se comunicar que, se necessário, seu texto pode ser escrito de outra maneira a fim de que outras pessoas o entendam melhor e que pode ter um modelo corrigido de sua criação, sem a necessidade de ver seu original rabiscado. A constância desse trabalho ajuda a despertar autocrítica da criança na hora de escrever.

Enfim, é muito importante que a criança não se iniba ao escrever, transcreva suas ideias, ponha em conflito suas hipóteses, síntese respeitada na maneira como se comunica e seja corrigida quando necessário. Ela precisa chegar a escrever ortograficamente de maneira satisfatória, mas não será nos primeiros anos de escolaridade que ela atingirá este nível. Precisamos dar-lhe tempo e proporcionar condições para que o aperfeiçoamento ocorra.

A ortografia é uma parte da gramática que apresenta aspectos regrados (M antes de P e B, por

exemplo) e não-regrados (palavras escritas com S, Z, CH, X). Os regrados podem ser reconstruídos pelo aluno, porque fazem parte de um conhecimento lógico-matemático já os não-regrados se referem a um conhecimento social-arbitrário formando a imagem mental da palavra, ou seja, constituindo o repertório das palavras mais utilizadas e tendo consciência de como são escritas, independentemente da maneira como são faladas.

Compreendendo a questão da imagem mental, é possível entender por que a maioria das crianças passa anos fazendo cópias e ditados e ainda assim escreve “errado”

Falta parágrafo	[triângulo vazio]
Falta ponto final	[círculo vazio]
Falta vírgula	[quadrado vazio]
Falta travessão	[triângulo cheio]
Falta dois pontos	[meio círculo cheio]
Falta ponto de exclamação	[solongo cheio]
Falta ponto de interrogação	[um xis]
Faltam reticências	[um sinal de +]

Autocorreção é um procedimento de transformação da “imagem mental” que as crianças têm das palavras no que se refere à ortografia. Consiste na comparação da palavra escrita incorretamente pelo aluno com a forma ortograficamente correta, na observação dos contrastes e na correção do que estiver diferente.

Uma forma de preparar a autocorreção é sublinhar e/ ou numerar as palavras que necessitam de correção e escrevê-las no final da página. Em seguida, devolver o texto à criança para que ela faça a comparação, o contraste e a correção. Em turmas mais adiantadas, podem-se assinalar as palavras e pedir que o aluno procure no dicionário.

Junto com os alunos, o professor estabelece um código para ser usado durante a leitura avaliativa. Assim, em vez de “corrigir” o texto, o professor apenas indica, com esse código, os locais em que o aluno fará a autocorreção. Vejamos alguns exemplos de códigos que podem ser adotados:

É interessante que, numa escola, todos os professores adotem o mesmo código em todas as séries, a fim de facilitar o trabalho nos anos posteriores.

### **Aprendizagem da Leitura**

Ler não deve se resumir a decifrar caracteres, distinguir símbolos e sinais, unir letras e emitir sons correspondentes: isso é muito mais um trabalho de discriminação visual e auditiva que antecede a leitura propriamente dita. Ler, além de decifrar, é interpretar a mensagem, atribuir a ela uma vivência pessoal e interiorizá-la.

A leitura faz parte da rotina diária da criança e ela não espera receber instruções de outra pessoa para iniciá-la.

Placas, letreiros, programas de TV, embalagens, marcas, títulos e todos os objetos constantes no seu dia-a-dia transmitem uma significação própria e se tornam tão familiares que sua leitura é espontânea, podendo ocorrer muito antes da decifração dos códigos.

Por exemplo, a maioria das crianças lê a palavra Coca-Cola, decifrando, ou não, sua escrita.

No entanto, na escola, algumas crianças ficam bloqueadas para a leitura, principalmente quando são apresentados textos pouco significativos para elas. A sala de aula deve dar continuidade à leitura prazerosa, aquela que estimula a criança, que aguça sua curiosidade, sensibilizando-a de alguma maneira. As crianças demonstram ser leitores atentos, curiosos e observadores, desde que o material a ser lido seja interessante e desafie sua inteligência.

Bilhetes e comunicados dirigidos aos pais devem ser lidos junto com as crianças, sempre que possível. Material escrito, como livros de histórias, revistas, jornais, folhetos, gibis, artigos, livros didáticos de diferentes anos escolares precisam estar presentes na classe, não importando se a criança está “pronta” para lê-los.

Intuitivamente, ela escolhe o material escrito de acordo com suas necessidades e opta por livros com maior ou menor número de desenhos, páginas e letras.

Muitas vezes, a criança escolhe um livro e troca-o logo em seguida sem ter feito um bom uso dele porque, certamente, aquele material ainda não parecia ser suficientemente interessante ou não era adequado ao seu “estágio” de leitor. Ainda assim, o aluno precisa ter liberdade de escolher e de usar diferentes modelos de escrita e isso deve ser feito de modo que ele não sinta, desde o início, que a finalidade da leitura é a aquisição de habilidades de decodificação.

O professor precisa incentivar o gosto pela leitura porque ela é a base da escrita, procurando desenvolver, no aluno, a leitura crítica, para que possa questionar e opinar sobre o conteúdo implícito e explícito do texto.

A interpretação não deve se resumir a, simplesmente, completar frases transcritas diretamente do texto ou a responder perguntas que, visivelmente, possibilitam (ou direcionam para) uma única resposta, mas deve, sim, estar baseada no que o texto transmite ao aluno enquanto indivíduo, para que, depois, ele possa externar suas opiniões. Ao fazer a leitura, o professor precisa respeitar as interferências do aluno e garantir que, de alguma forma, ele “participe” do texto que está sendo lido.

Leituras de letras de música, receitas de culinária, contos de fada, regras de jogos, histórias vivenciadas pela classe, manchetes de jornal, embalagens e avisos são elementos que oferecem uma base interessante para se fazer, além da interpretação, as atividades de gramática, ou mesmo quaisquer outros trabalhos ligados às diferentes áreas de estudo.

Discute-se o uso de textos literários, como se fossem didáticos, em atividades ligadas ao exercício da língua. No entanto, após trabalhar a leitura de várias maneiras, não vimos nem percebemos qualquer impedimento na utilização de qualquer texto, desde que seja agradável ao aluno, em diferentes

situações. Ao contrário, os resultados foram surpreendentes bons, visto que, quando o texto não é do interesse do aluno, todo o trabalho fica prejudicado, tanto em nível teórico quanto prático.

### **Sugestões Para Leitura**

- » Leituras individual ou coletiva.
- » Leituras silenciosa ou em voz alta.
- » Ler o que está fixado nas paredes: ler e interpretar o material que faz parte do ambiente alfabetizador.
- » Ler textos que a criança tem na memória (pseudoleitura).
- » Ler palavras ou frases que formam o Banco de Palavras.
- » Ler textos produzidos pelos próprios alunos e fazer a interpretação oral ou escrita.
- » Recortar de jornais e revistas somente as palavras ou frases que saiba ler e fazer a leitura para o professor.
- » Ler um texto e reduzir (resumir) as informações.
- » Ler frases fora de ordem e organizá-las, tornando o texto coerente.
- » Com o professor, fazer a leitura dialogada: o professor lê um texto e incentiva o diálogo, lançando perguntas e desafiando os alunos a sugerir uma continuidade para a história.
- » Antecipar uma história com base no título e/ ou na capa do livro.

### **A Escolha dos Textos**

Que textos escolher para as crianças? No momento de começar o ensino sistemático da leitura, o tema e os significados do texto escolhido são decisivos.

Para crianças de 6 anos, que estão iniciando o processo de alfabetização, cheias de curiosidade e disposição para aprender, há muitas escolhas: histórias, poemas, trava línguas, canções de roda.

Em se tratando de crianças grandes, repetentes, que já passaram por vários métodos e cartilhas, deve-se conversar sobre a vida deles, o que fazem fora da escola, se trabalham, do que gostam, etc. Nesse caso, talvez uma notícia sobre futebol, uma letra de rap ou de uma canção, uma piada, um anúncio ou um bilhete sejam mais atraentes. Trata-se de dar a essas crianças a certeza de que estão avançando, aprendendo coisas novas, até porque a maioria já passou por muitas experiências frustrantes e já conhece os nomes das letras, além de algumas palavras simples ou sílabas. Deve ser aflitivo para essas crianças ter sempre a sensação de começar do zero, portanto é bom escolher um texto diferente, usado na vida social, que seja uma novidade para elas.

### **Deve-se Trabalhar com os Textos das Próprias Crianças?**

Seja qual for o tipo de turma, textos orais produzidos pelas crianças e escritos pelo professor também podem servir de ponto de partida para o trabalho de alfabetização.

## **Como Começar a Estudar o Texto?**

Escreva o texto na lousa, numa cartolina grande ou em papel manilha. Faça uma leitura normal, fluente e converse com a turma sobre o texto. Em seguida, faça a leitura didática, apontando as palavras com o dedo ou com a régua, mostrando os espaços em branco entre as palavras. Mostre aos alunos que quando falamos as palavras parecem emendadas umas nas outras. Assim, a separação entre as palavras, os espaços existentes entre elas no papel são uma das características da língua escrita.

## **Como Fazer Para Mostrar os Sons das Letras?**

Aprender a ler envolve aprender que as letras representam sons, que a mesma letra pode representar mais de um som de acordo com o contexto e o mesmo som pode ser representado por mais de uma letra. Não é uma questão de adivinhação da criança, é conhecimento sistemático, que tem que ser passado por uma pessoa que conheça o código alfabético.

## **Quando é que Elas Vão Começar a Ler Realmente?**

As crianças estarão lendo quando forem capazes de perceber como as letras funcionam para representar os sons da língua e ao mesmo tempo possam entender o que diz o texto. Para isso, pode-se sistematizar o ensino da leitura e da escrita, começando pelo texto natural, significativo (e não por um texto acartilhado) e caminhar gradativamente na direção do conhecimento de palavras, sílabas, letras e regras ortográficas.

## **Sugestões Didáticas Para Melhorar a Competência Textual e a Expressão Oral**

**Paráfrase:** pedir ao aluno que diga a mesma coisa lida de um outro jeito, que conte uma história, narrada pela professora, com suas próprias palavras.

**Resumo:** propor resumos orais de uma história, um capítulo de novela ou uma notícia. Ensinar que no resumo destacamos aquilo que consideramos mais importante, o que realmente não pode faltar.

**Produção de um texto a partir de um título dado:** títulos de histórias conhecidas como histórias de fadas, lendas, fábulas, etc. podem ser usados para iniciar a atividade.

**Classificação dos diversos tipos de textos:** cada vez que apresentar um texto, explicar de que tipo de texto se trata: uma narrativa, uma poesia, um texto didático, uma notícia jornalística, um anúncio, uma receita.

**Brincadeiras com palavras:** pedir a dois alunos que digam cada qual uma palavra e a partir daí deixar a turma criar uma história.

**Reprodução de histórias:** No exemplo abaixo, há muitas repetições e modos de dizer típicos da língua oral. Histórias assim podem ser retrabalhadas para ficar de acordo com as convenções da escrita.

A bruxa tava fazendo comida. Ela botou o dedo no fogão, ela queimou. Aí foi passear na água,

viu o jacaré. O jacaré comeu ela, aí ele levou pro mar, aí, ela caiu lá dentro e foi embora. (Teixeira apud Carvalho, 2005: 56)

## **Avaliação na Alfabetização**

Na medida em que for possível, o professor deve observar o trabalho diário de seus alunos, circulando pela classe, conversando e discutindo a respeito das atividades.

A observação atenta indica ao professor fatores importantíssimos, como: adequação do assunto, tempo de execução, interesse individual e da classe, conclusão das atividades. Assim, a observação por parte do professor serve para avaliar não só o seu trabalho, mas também o de seus alunos é um indicador para a continuidade, ou não, de sua prática pedagógica.

De maneira geral, avaliar a qualidade dos trabalhos executados é mais coerente do que atribuir valores numéricos a eles, visto que, muitas vezes, esse procedimento não é suficiente para representar a realidade dos alunos no que se refere à apreensão de conceitos e conteúdos.

Infelizmente, nosso ano escolar é interrompido por férias no mês de dezembro, o que pressupõe que uma etapa de aprendizagem foi cumprida, e nem sempre isso é real. No decorrer do ano, temos que avaliar o aluno quantitativa, numérica e estatisticamente.

O processo de avaliação é muito delicado, porque dele depende, inclusive, a postura do aluno: aceitação ou revolta. É importante que o aluno tenha conhecimento dos tipos e dos modos de avaliação (contínua e diversificada) do professor e saiba por que lhe foram atribuídos determinados conceitos ou determinada média.

Antes de efetuar a avaliação, precisamos nos colocar algumas perguntas e pré determinar as respostas para que os alunos não se sintam prejudicados:

» O que queremos avaliar? Memória, atenção, raciocínio, interpretação, leitura, sistematização, criatividade, assimilação do conteúdo.

» Como queremos avaliar? Objetiva ou subjetivamente, de modo parcial ou imparcial, quantitativa ou qualitativamente, visando aos conteúdos ou às fases de desenvolvimento.

» Por que avaliar? Para determinar nossa prática ou para saber os resultados dessa prática com relação aos nossos alunos, para completar tarjetas e boletins, para colaborar com a estatística da Educação, para detectar nossas dificuldades e/ou as de nossos alunos, para buscar uma nova orientação nas mudanças teóricas e práticas, para confirmar a eficiência da nossa prática de ensino.

» Vamos avaliar o indivíduo separadamente ou um aluno em relação à classe? Devo considerá-lo independentemente ou devo compará-lo com o grupo ou com os alunos de outra classe?

Avaliar não pressupõe erros, falhas, defeitos, mas sim envolve determinar o valor da ação educadora e o desenvolvimento individual de cada um. Avaliar significa descobrir o aluno em relação a ele mesmo.

A coerência da avaliação no que se refere ao modo de sentir e de ser da criança fortalece a

relação professor-aluno: o professor colabora com o desenvolvimento do aluno e se sente feliz com o progresso do trabalho dele o aluno aceita com satisfação as intervenções do professor e se sente produtivo e confiante.

Invariavelmente, o processo de avaliação está relacionado com a maneira como o professor vê o mundo e com o modelo didático que utiliza. Em geral, quando se fala em avaliação, pensa-se imediatamente no processo de avaliação tradicional, em que a escola assume o papel autoritário, fechado, cíclico, e o professor manda, ensina e julga.

Quando se pensa no processo de avaliação, é impossível deixar de refletir sobre o erro. O erro torna as pessoas vulneráveis e é uma questão desconfortante, que cria culpas e pecados.

Para compensar a culpa, normalmente há uma complacência em relação a ele, ao mesmo tempo que há uma preocupação em não cometê-lo.

O erro opõe-se ao acerto, que é considerado verdadeiro e bom.

Do ponto de vista piagetiano, os conceitos são construídos num processo de autoregulação.

Regulação é o conjunto de aspectos do processo segundo os quais precisamos corrigir as coisas. Há um objetivo a ser alcançado e algumas ações levam a esse objetivo outras ações, aquelas que não levam ao objetivo, devem ser repensadas e corrigidas. Assim, a preocupação maior não deve ser o erro o que importa é a ação e o feedback que o erro desencadeia no processo.

A criança que erra está convivendo com uma hipótese de trabalho não-adequada.

Nem por isso deixa de estar num momento evolutivo no processo de aquisição de conhecimento.

Ao educador cabe diagnosticar o erro e, por meio dele, observar com transparência o desenvolvimento de seu aluno. A partir dessa observação ele pode criar conflitos para desestabilizar as certezas e hipóteses não adequadas que a criança tem sobre determinado assunto, e assim permitir seu desenvolvimento cognitivo.

Em outras palavras:

» O processo de avaliação está relacionado à maneira como professor e aluno veem o mundo, com o modelo didático que utilizam. Assim, temos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

» Além de diagnosticar o erro, cabe ao professor ajudar o aluno a reformular suas hipóteses linguísticas.

» O aluno constrói o conhecimento num contínuo processo de autorregulação.

## **A Brinquedoteca como Espaço de Ensino Aprendizagem para Crianças em Processo de Alfabetização e Numeramento**

A brinquedoteca é um espaço que proporciona, por meio de jogos e brincadeiras a construção de conhecimento e aquisição de habilidades cognitivas, além de integrar socialmente o sujeito no mundo da imaginação.

Esses espaços lúdicos, surgiram no Brasil na década de 1980, porém com um contexto diferente do modelo inglês, que fazia empréstimos de brinquedos após uma crise no país, que levava as crianças de uma escola próxima, a furtarem brinquedos de uma loja infantil, sendo assim o dono da loja resolveu emprestar brinquedos a elas. Surge então as brinquedotecas, que no contexto brasileiro se diferenciam, pois não emprestam brinquedos e sim proporcionam um espaço lúdico e acolhedor para a criança brincar. Sobre a consideração acima, SANTOS (1995, p.8), corrobora que:

“Este ambiente criado especialmente para a criança tem como objetivo estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação e a expressão, incentivar a brincadeira do faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar, colocando ao alcance da criança uma variedade de atividades que, além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva, permite que ela construa o seu próprio conhecimento”.

Através da citação acima, pode-se compreender a necessidade de se introduzir esse espaço lúdico dentro das escolas, pois quando a criança brinca ela está desenvolvendo habilidades e construindo conhecimento, sendo que para adquirir o processo de alfabetização e numeramento, as habilidades motoras e o desenvolvimento cognitivo devem estar bem desenvolvidas.

Segundo MOYLES (2002, p. 36,37), O brincar “aberto”, aquele que poderíamos chamar de a verdadeira situação de brincar, apresenta uma esfera de possibilidades para a criança, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem e tornando mais clara a sua aprendizagem. Parte da tarefa do professor atender as necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem. O papel do professor é assumido na terceira parte do ciclo do brincar, quando ele deve tentar diagnosticar o que a criança aprendeu – o papel de observador e avaliador. Ele mantém e intensifica esta aprendizagem e estimula o desenvolvimento de um novo ciclo.

O professor deve buscar na sua formação, metodologias que proporcionem a aprendizagem lúdica para seus alunos. Através de um recurso pedagógico, disponível dentro da escola, o processo de aquisição do conhecimento envolvendo o brincar se tornaria mais prático e prazeroso para o educador e o educando.

Defende-se neste contexto, o uso de brinquedotecas escolares, para que todo o processo de aprendizagem cognitiva, ao qual a criança tem direito, seja desenvolvido.

Sendo assim, considerando que o aluno ingressa no ensino fundamental, iniciando o processo

de alfabetização e numeramento, necessita de um ambiente que possibilite e promova a aprendizagem de forma lúdica, para que, possa ter sua construção cognitiva plenamente desenvolvida.

Considera-se que as crianças dos tempos atuais, vem sofrendo grande influência da mídia, cujo seus brinquedos e brincadeiras são influenciadas por programas e propagandas televisivas. A brincadeira e os brinquedos estão perdendo espaço no cotidiano infantil, sendo que atualmente, elas passam o maior tempo em frente à televisão, computadores, vídeo games, celulares entre outros, esquecendo assim as brincadeiras mais comuns e adequadas a sua faixa etária.

Segundo BORBA (2007, pág. 36), a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens.

Através da brincadeira a criança desenvolve todas as competências necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo, se ela não passar por este processo, certamente terá dificuldade para adquirir conhecimentos para a alfabetização e o numeramento.

Considera-se de suma importância que a brincadeira esteja presente no cotidiano escolar da criança, para que seja possível desenvolver seu processo cognitivo de aprendizagem.

O docente deve estar preparado e entender este ambiente como forma de aprendizagem, para facilitar o processo de alfabetização e numeramento dos seus alunos, através de atividades lúdicas, dirigidas ou não, mas que estarão desenvolvendo o processo cognitivo de aprendizagem.

A brinquedoteca, é uma forma de auxílio ao docente no currículo escolar, para desenvolver a aprendizagem de forma lúdica e promover a socialização do educando.

O educando tem o direito de brincar e de aprender brincando, pois através da brincadeira estará vencendo seus medos, expressando seus sentimentos, desenvolvendo a sua imaginação e preparado para enfrentar o processo de alfabetização e numeramento, pois já estará com a sua cognição desenvolvida.

### **Alfabetização, Letramento e Música: Um Relacionamento com Vistas à Aprendizagem**

A alfabetização é hoje vista como um processo de aprendizagem que basicamente e superficialmente consiste em aprender a ler e a escrever, apoiada no contexto de codificar e decodificar as letras (grafemas) e os sons (fonemas).

Trata-se, assim, de uma prática que cabe à escola desenvolver junto aos alunos, de forma que se apropriem do código ensinado.

Para que essa apropriação ocorra, a alfabetização pode associar-se às práticas voltadas ao contexto de uso da linguagem, promovendo assim um ensino pautado na contextualização dos conteúdos. Isso faz com que o processo de alfabetização se alie ao letramento.

O letramento não é a alfabetização propriamente dita, mas deve fazer parte dela.

Também não é um método, nem uma habilidade, mas pode se dizer que é uma prática que surgiu para colaborar com o desenvolvimento da alfabetização.

Após vários métodos criados para os avanços na alfabetização, o letramento, pode se dizer que foi o melhor meio de aperfeiçoar as relações entre a sala de aula e a sociedade no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Na visão de Castela (2009) “Não há um conceito de letramento capaz de abarcar todos os sujeitos, as demandas funcionais decorrentes dos lugares sociais ocupados, e os conceitos espaciais, temporais, culturais e políticos” (CASTELA, 2009 p.40).

Para a autora, a escola é a instituição responsável pela difusão do letramento.

Acreditamos que isso seja possível por meio de diversos instrumentos no processo de ensino, sendo um deles o trabalho com a música na sala de aula, elemento norteador desta pesquisa.

Tomando os fundamentos apresentados, vemos que a alfabetização e o letramento hoje acontecem de forma associada, pois é possível verificar os aspectos positivos de cada método de alfabetização e utilizá-los na prática docente, ou seja, tudo que colabora para a aprendizagem da leitura e da escrita é válido assim, como a música, principal elemento focado para objetividade deste artigo.

Tomamos, então, neste estudo, a alfabetização como a prática de leitura e escrita, que envolve o contato com as letras, palavras, frases, o estudo do grafema, do fonema e o conhecimento e a memorização dos mesmos, umas das primordiais bases para a comunicação do ser humano.

O letramento é tomado na perspectiva da valorização da cultura escrita, ou seja, elementos da leitura e da escrita que fazem parte da vida do aluno e da prática social.

Nesse enfoque, a música é um dos gêneros textuais que pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento, pois, quando estudada dentro de uma sala de aula, desperta uma curiosidade e um interesse pelo conteúdo administrado em qualquer aula.

É Considerando que nosso foco é primeiro ano do ensino fundamental, a alfabetização já atraente por caracterizar-se pelas coisas novas aprendizagens. Nesse processo, a criança fica ainda mais concentrada no que faz.

Dado esse interesse, se a música for trabalhada como uma prática de letramento, pode despertar, cada vez mais, o interesse pelo conhecimento adquirido.

O ato de cantar, dançar, ler uma letra de música, é a coerência que faz a junção entre a prática de ler e escrever com a presença do contexto cultural do sujeito de tal forma dinamizadora, interativa, participativa, animada, ou seja, uma forma totalmente voltada para a criança que está recém dialogando com o grafema e o fonema.

A estimulação do desenvolvimento afetivo, estético, cognitivo, sensorial e musical específico,

realizado através da música é essencial como também contribui como prática social na alfabetização e no letramento, já que como nos diz Moraes e Pinheiro (2012, p.19) “Uma das artes usadas para chamar a atenção da sociedade [...] foi à música [...]”.

Assim, podemos verificar a importância na música desde os primórdios da humanidade, como meio de sociabilização, concentração e em processo de ensino aprendizagem, ou seja, na alfabetização e letramento a música também tem uma função significativa.

Na alfabetização e no letramento é importante educar com a música porque a criança tem a capacidade de compreender o progresso da linguagem musical dentro da língua oral, transmitido através da experiência e da convivência adquiridas e repassadas novamente pelos professores.

Na visão de Martins (1985) “Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva de linguagem musical. Através de experimentos e convivência orientada. ” (MARTINS, 1985, p.47.).

Esta prática da utilização da música como complemento da educação é uma forma de dinamizar e agilizar o desenvolvimento durante os anos iniciais do ensino fundamental, que se inicia com a alfabetização.

Os métodos utilizados no uso da música em sala de aula vão desde pequenas canções, para focalizar a atenção dos alunos, até o trabalho com conteúdo diversos, que envolvem a sociedade na vida do aluno e também fazem o movimento oposto, envolvem o aluno na sociedade, ou seja, a música é uma expressão de uma cultura de um país, pois possibilita a transmissão de uma forma de agir e pensar.

Para Brito (2003) “É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música [...] Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa cabeça e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente [...]” (BRITO, 2003, p. 34).

Algumas músicas podem ser utilizadas como forma de alfabetização, como por exemplo, uma atividade feita da letra da música “Pato Pateta” do compositor Toquinho, na qual pode ser dada a introdução da letra P para o início da alfabetização, relacionando assim, grafema/fonema de uma forma lúdica, associada à música. Na visão de Penna (2012):

Os sons que aparecem na música também contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da memória, da integração social, da percepção sensorial, da psicomotricidade, da noção de tempo e espaço, da expressão corporal, oral e gráfica, além do desenvolvimento dos sentidos. A música também é uma forma de promover o convívio social, e contribui totalmente para a estimulação do desenvolvimento integral da criança. Assim, se utilizada em toda a educação básica, pode auxiliar pode auxiliar o aprendizado dos conteúdos propostos, numa perspectiva interativa.



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

<https://www.valecup.com.br/>



## Referências

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

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

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

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

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

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. Inclusão: uma realidade em discussão. 2º ed. Curitiba: Ibepe, 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. Campina, São Paulo: 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BRZEZINSKI, Iria. A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/90:

Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria (Org.). LDB interpretada: Diversos olhares se inter cruzam. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

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

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

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

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

CAMARGO, Fátima. Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. Revista Criançado 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: Artme 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. IN: COSTA, Albertina de ; BRUSCHINI, Cristina (Orgs). Uma questão de gênero. Rio de janeiro: Rosa dos Tempos/São Pulo; 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° 50. Belo Horizonte; Dimensão, mar/abr, 2003.

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

Campinas: Papyrus, 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. So Paulo: Bertrand Brasil, 1998.

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

São Paulo: Saraiva, 2001.

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

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

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

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

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

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

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

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

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