



## Curso Métodos de Alfabetização

Solicite agora mesmo seu certificado de **80 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!





**Somos a maior rede de Cursos  
Pedagógicos do Brasil. Temos mais de  
200 mil alunos matriculados em todo o  
país!!**

**Nossos Cursos são reconhecidos e aprovados  
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e  
Instituições!**



**Use o Certificado para:**

- ✓ **Evolução Funcional**
- ✓ **Provas de Títulos**
- ✓ **Horas Complementares na Faculdade**
- ✓ **Concursos Públicos**
- ✓ **Processo de Recrutamento e Seleção**
- ✓ **Enriquecer seu Currículo**

## DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- O objetivo principal é aprender o conteúdo, e não apenas terminar o curso.
- Leia todo o conteúdo com atenção redobrada, não tenha pressa.
- Explore as ilustrações explicativas, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- Quanto mais aprofundar seus conhecimentos mais se diferenciará dos demais alunos dos cursos.
- O aproveitamento que cada aluno tem é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- Aplique o que está aprendendo. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática





## Sumário

Curso de Capacitação: Métodos de Alfabetização **Erro!**      **Indicador**      **não definido.**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO ..... **Erro!**  
**Indicador não definido.**

MÓDULO I – A ORIGEM DA ESCRITA ..... 5

1. A ESCRITA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE ..... 5

MÓDULO II – HISTÓRIA DA LEITURA ..... 30

2. LEITURA E ESCRITA: PROCESSOS QUE PERMEIAM A  
HISTÓRIA ENSINADA ..... 31

MÓDULO III - DESENVOLVENDO A PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM..... 35

3. SOBRE O CONCEITO E A APRENDIZAGEM..... 35

4. CONSIDERAÇÕES INICIAIS ..... 40

MÓDULO IV – A ALFABETIZAÇÃO ..... 46

5. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO  
BRASIL..... 46

6. ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO ..... 48

7. A METODIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA ..... 51

8. POLÍTICAS PÚBLICAS E O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0  
A 6 ANOS ..... 54

MÓDULO V - MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PROCESSO SINTÉTICO E PROCESSO ANALÍTICO .....	68
MÓDULO VI – MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO .....	80
REFERÊNCIAS .....	114



## MÓDULO I – A ORIGEM DA ESCRITA

### 1. A ESCRITA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE <sup>1</sup>

#### Introdução

Uma contemplação cuidadosa e criativa sobre o histórico da humanidade e a informação impressa permite deduzir que esta é uma das relações mais estruturadas e antigas entre o homem e um engenho seu. Percebe-se isso ao se considerar que os laços homem-impresso existem desde antes da escrita. E até mesmo antes da comunicação verbal! Uma prova é o fato de que as mais remotas performances protagonizadas pelo homem chegaram até nós principalmente através alguma inscrição: as pinturas rupestres, por um cuidado

---

<sup>1</sup> Módulo I – reprodução total - A escrita na História da humanidade. Eduardo de Castro Gomes. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Trabalha com pesquisa e ensino no Centro de Educação a Distância da Ufam. Professor de Jornalismo do Centro Universitário do Norte (Uninorte). Disponível em: [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo\\_Aspectos\\_da\\_escrita\\_na\\_Historia\\_da\\_humanidade.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf)

da natureza, ainda hoje comunicam ao homem – milênios mais tarde – aspectos da vida daqueles ancestrais. Ou seja, na pré-história o ser humano já internalizava a necessidade de registros impressos.

Esses laços foram atados de tal forma na evolução humana, que até pode-se tecer uma analogia entre a história da humanidade e a aprendizagem da escrita de um indivíduo, pois do Paleolítico ao contemporâneo o homem mantém uma relação com as inscrições de forma semelhante à aprendizagem da escrita na infância. Explicando: assim como a criança mantém seus primeiros contatos com os impressos rabiscando, desenhando e reconhecendo figuras, a raça humana em sua fase “criança” (o homem das cavernas) começou a registrar sua história através de desenhos-rabiscos. E um e outro iniciam sua comunicação verbal com sons não identificáveis facilmente.

Assim, na evolução humana, a utilização dos registros impressos, sejam os pictogramas rupestres, sejam os primeiros símbolos literais dos fonemas, tornaram-se indispensáveis às relações sócio-econômico-culturais. Charles Higounet observa uma relação inseparável no triângulo história-escrita-homem:

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. (...) Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se

seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos (HIGOUNET, 2003).

### O legado das cavernas

Dada a inexistência de organização e padronização nas representações gráficas das pinturas rupestres, estas não são consideradas exatamente escritas, mas criptografias aleatórias que pretendem transmitir sua mensagem, gravadas em um material da natureza. Por isso mesmo, é possível fazer uma analogia entre aquelas gravuras e a escrita: ambos os casos buscam registrar algo, de alguma forma, para determinado grupo, para aquele momento ou para a posteridade. A antropóloga Cláudia Pires afirma:

Sobre a relação entre a «linguagem simbólica» – expressa através de símbolos abstratos pintados – e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc.

Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações.

O conjunto destes desenhos-escritos, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das escritas pictográficas, que no

grego significam descrição da imagem, para servir de símbolo. (PIRES, [www.revista-temas.com](http://www.revista-temas.com)) (negritos nossos).

As semelhanças entre as pinturas paleolíticas e a escrita também estão nos instrumentos e suportes para execução de ambas as técnicas, que trazem a mesma ideia principal, em dois momentos distantes entre si cerca de milhares de anos: um objeto com o qual se vai desenhar ou escrever (utilizando para isso pedra, materiais inorgânicos e orgânicos à base de tintas vegetais e minerais, e pena, caneta ou lápis) e outro no qual será registrado o assunto pretendido (a rocha ou um papel). Com esses instrumentos, os homens das cavernas foram os primeiros a dispor de um tipo de registro usado até hoje, a ideografia, cujo grande número de símbolos que a compõem permite que seja utilizada e interpretada em qualquer lugar onde seu significado seja correspondente, como os desenhos das placas de trânsito, por exemplo.

Portanto, as figuras rupestres talvez representem o mais remoto exemplo de que um registro impresso adquire preeminência sobre a oralidade, no que diz respeito a uma mensagem escrita permanecer o máximo possível em seu estado representativo original, suportando o tempo e condições naturais do ambiente, e permitindo que gerações milênios mais tarde apreciem e teçam conjecturas sobre uma forma social que não deixou outro vestígio, em vida, de como o homem primitivo se comportava e como observava seu meio ambiente. A arte primitiva é um legado de inscrições em rochas que desafiou o tempo, sobrevivendo há milhares de anos e ainda transmitindo informações sobre uma



civilização inexistente, mesmo depois do surgimento da escrita como um marco da História.

### Vários começos

A escrita causou uma revolução tão significativa nas comunicações, que os historiadores estabeleceram o encerramento da Pré-História e o nascimento da História no período em que o homem começou a escrever. Mas essa passagem histórica não se deu ao mesmo tempo em todas as partes do nosso planeta. Somente muitos milênios depois a Pré-História findou na América, na África Central e na Austrália, com a conquista dessas regiões pelos europeus, a partir do século

XV. Isso demonstra que por mais de cinco mil anos, a escrita manteve-se na vanguarda como um dos marcos iniciais da História. Segundo Fábio Costa Pedro e Olga M. A. Fonseca Coulon (1989), o fim da Pré-História ocorreu primeiramente no Oriente Próximo, com o surgimento da escrita ligado à evolução das primeiras civilizações urbanas, na região entre os rios Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, cerca de 40 séculos antes da Era Cristã.

Com essa reputação, a escrita adquiriu autonomia e independência, tornando-se objeto de necessidade de domínio mundial. Também transcendeu em fama aos seus inventores e aos que a têm aperfeiçoado no processo contínuo

da evolução das civilizações. Conforme José Juvêncio Barbosa, seus criadores são completamente desconhecidos. Ironicamente, não há informações de que seus idealizadores, criadores, nem os grupos especializados que a aprimoraram ao longo da história, deixaram registrados seus nomes em algum objeto, utilizando seu próprio invento. Apesar desse anonimato, Barbosa afirma que a invenção da escrita é um dos fatos responsáveis pelos desenvolvimentos na antiguidade:

Na realidade esta, como muitas “invenções” do gênio humano, pode ser considerada como aprimoramento de algo que já era anteriormente conhecido. Infelizmente não conhecemos o nome de nenhum dos autores das reformas mais importantes na história da escrita. Seus nomes, como o de tantos outros grandes homens, responsáveis por melhorias essenciais da vida humana (como por exemplo o uso prático da roda, do arco e flecha, da embarcação a vela) perderam-se para sempre no anonimato da Antiguidade. (BARBOSA, 1991, p. 34).

Apenas se conhecem épocas, povos e locais de onde se deram os primeiros registros escritos, os chamados cuneiformes, desenvolvidos pelos sumérios na Mesopotâmia, por volta de 4.000 a.C., embora alguns historiadores situem seu aparecimento há mais de seis mil anos. Barbosa (p. 35) afirma que “o primeiro registro que se conhece é uma pequena lápide, encontrada nos alicerces de um templo em Al Ubaid. O construtor do templo escreveu nela o nome do seu rei. Esse rei pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C.”.

## “Mil e uma utilidades” históricas

A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou ideias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, ideias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida.

O desenvolvimento dos métodos de agricultura e do comércio, e as distâncias entre as cidades entre as quais se estabeleciam relações de troca, são tidos como os responsáveis pelos primeiros registros escritos, ante a necessidade de controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar. Consequentemente, se tornou imprescindível o desenvolvimento de sistemas de pesos e medidas, só possíveis com recurso à matemática, – que implica também alguma forma de notação gráfica –, e de mapas e cartas.

Assim, a escrita teria sido criada primeiramente para atender a uma necessidade prática de informação agro comercial, em vários lugares. Lévy estabelece paralelos entre o desenvolvimento da agricultura e o da escrita, ambas como reformuladoras de conceitos de tempo e espaço, e esclarece que o surgimento da escrita não foi um fato causado por uma única sociedade:

A escrita foi inventada diversas vezes e separadamente nas grandes civilizações agrícolas da Antiguidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar (LÉVY, 1993, p. 87).

A relação da escrita com a agricultura é apenas um dos aspectos2 evidenciados por Lévy, cuja visão analógica – e até poética – relata uma semelhança entre esses dois processos do Neolítico, a agricultura e a técnica de impressão em argila, demonstrando as suas características em comum, sintetizando séculos de uma relação entre tecnologia da escrita e processo agrário:

O escriba cava sinais na argila de sua tabuinha assim como o trabalhador cava sulcos no barro de seu campo. É a mesma terra, são instrumentos de madeira parecidos, a enxada primitiva e o cálamo distinguindo-se quase que apenas pelo tamanho. O Nilo banha com a mesma água, a cevada e o papiro. Nossa página vem do latim pagus, que significa o campo do agricultor. (LÉVY, 1993, p. 87-88).

Além de registrar graficamente os movimentos agro comerciais daquelas civilizações, os símbolos impressos tiveram suas aplicações em outras esferas das atividades do homem, onde diversos conhecimentos começaram a ser desenvolvidos, como a Astronomia, o Direito, a Poesia etc., muitos dos quais puderam ter condição de deixar seus locais originais graças às inscrições, e posteriormente puderam ser reproduzidas com o auxílio de outras técnicas, transcorrendo tempo e espaço e permanecendo através da cronologia:

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas que encontravam-se a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais ou sociais (LÉVY, 2000, p. 114).

Para exemplificar a evolução dos registros gráficos resume-se aqui sete momentos da humanidade nos quais se formaram e evoluíram sistemas e algumas técnicas de escrita. Citam-se aqui exemplos de algumas performances das mais imprescindíveis na evolução da escrita e no seu serviço prestado às civilizações. Das atividades socioeconômicas da Mesopotâmia, do ritualismo Egípcio, dos alfabetos do Oriente Médio, Fenício, Grego, do Império Romano até a formação da língua portuguesa, veremos que essa evolução influenciou fortemente a formação da língua e até a própria formação de nações.

## Ciências e literatura na Mesopotâmia

O principal uso da escrita cuneiforme foi na contabilidade e administração, como registro de bens, marcas de propriedade, cálculos e transações comerciais. Essas informações eram gravadas em tabletas de argila com estiletos. Mas outras atividades se estabeleceram auxiliadas pela escrita, como a Astronomia, o Direito e a Literatura. Textos sobre o movimento dos astros e calendários mesopotâmicos escritos entre 650 e 50 antes da nossa Era, chegaram até os dias atuais conservados em tábuas de argila. Consistem em diários sobre astronomia e constituem umas das primeiras observações de especialistas: escribas-astrônomos profissionais, que usavam um conjunto de 30 estrelas como referências para posições celestes. Seus diários detalhavam as localizações da lua e planetas com relação às estrelas.

Na área do Direito, um código de leis da Mesopotâmia representa um dos mais notáveis impressos. Sob as ordens de Khammu-rabi (Hammurabi), rei da Babilônia, 282 cláusulas foram gravadas em 21 colunas, conhecidas como Código de Hamurábi, embora abrangesse também leis mais antigas. O código trata, dentre outros assuntos, das classes sociais, do comércio, da família (divórcio, o pátrio poder, a adoção, o adultério, o incesto), do trabalho (precursor do salário mínimo, das categorias profissionais, das leis trabalhistas), e da propriedade. Uma rápida percepção leva facilmente à constatação de que questões de direito da atualidade já eram levadas a juízo desde a antiguidade, e

isso é possível de ser verificado graças à leitura dos símbolos gravados nas colunas.

Tem-se no Poema de Gilgamesh contribuição das mais importantes da escrita à arte literária. Considerado a obra-prima da literatura suméria, trata-se de uma narrativa épica dos feitos do rei-herói Gilgamesh, que viveu por volta de 2700 a.C., na antiga cidade de Uruk (a Erech bíblica), na Mesopotâmia. Foi o sexto rei após o Dilúvio. No poema consta que, após retornar de suas viagens, o próprio rei o escreveu, numa estela<sup>3</sup> de pedra que colocou na base das muralhas de Uruk. Teria sido escrito poucos séculos (quatro a seis) após a invenção da escrita. Este é talvez o primeiro personagem a registrar sua história.

### As escritas sagradas do Egito

Os egípcios possivelmente foram responsáveis por introduzir a primeira redefinição no suporte e formas da escrita em relação ao processo cuneiforme. Diferentemente dos sumérios que cunhavam suas inscrições de formas triangulares em tábuas de argila, os egípcios usavam a forma material do livro, com o uso do papiro em forma de rolo, o emprego da tinta e a utilização das ilustrações como complemento explicativo do texto. Eles possuíam duas formas de escrita: os hieróglifos (figuras entalhadas sagradas), e a escrita hierática, de uso mais fácil e mais corrente, que permitia fazer anotações rápidas. Os

hieróglifos eram sinais sagrados gravados (do grego hieros, “sagrado”, e glyphein, “gravar”) que os egípcios consideravam ser a fala dos deuses (...) essa era uma escrita de palavras (HIGOUNET, 2003, p. 37).

O sistema egípcio de escrita já reproduzia quase que totalmente a língua falada, pois alguns dos seus pictogramas já representavam sílabas. Além dos pictogramas, era formado por fonogramas (representação de sons) e outros signos determinantes. Naquela civilização, a escrita está estreitamente ligada aos registros de rituais sagrados, colheitas, estações e movimento de cheia e vazante do Nilo. Por seus fonogramas, podemos dizer que a escrita egípcia já constituía uma ideia mais ou menos aproximada de um alfabeto, pois já trazia uma característica de representações silábicas.

Durante séculos os hieróglifos permaneceram enigmáticos, até o francês François Champollion decifrar a Pedra de Rachid<sup>4</sup> (Roseta, em árabe) descoberta pelas tropas de Napoleão em 1822. Entretanto, passaram-se 23 anos desde a data de sua descoberta até que Champollion pudesse decifrar integralmente o seu conteúdo. A Pedra de Roseta é talvez o primeiro objeto com inscrição poliglota da História. Na parte superior, há uma escrita hieroglífica com 14 linhas; o texto intermediário contém 22 linhas de uma escrita egípcia cursiva, conhecida como demótico. A terceira divisão da pedra é ocupada por uma inscrição de 54 linhas em língua e caracteres gregos. Higounet considera essa escrita uma das mais importantes do mundo antigo. Apesar de seu emprego ter ficado limitado à língua e regiões egípcias, a decifração da Pedra de Roseta



marca uma das maiores contribuições do Egito à História, pois tornou possível a decodificação de outras inscrições antigas.

### Sobre as origens do alfabeto

Segundo Higounet, “o alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem” (2003, p. 59). Este sistema, com suas técnicas e instrumentos, configura outra redefinição no processo da comunicação escrita, que não consiste primeiramente na invenção de uma série de signos gráficos, mas na decomposição da palavra em sons simples, em que cada qual é representado por um só signo. Não mais a pictografia, ou a ideografia, desenhos representando ideias, mas sinais que, evoluindo daqueles desenhos, representam diretamente os sons da fala. Cagliari demonstra algumas evoluções de formas pictográficas que mais tarde se tornariam as letras do alfabeto como as conhecemos hoje:

O a era a representação da cabeça de um boi na escrita egípcia. Em grego, o alfa se escreve  $\alpha$ . O b era a representação de uma casa egípcia. O d era a figura de uma porta. O m era o desenho das ondas da água. O n era o desenho de uma cobra. O era a figura de um olho. O x representava o peixe, e assim por diante. (CAGLIARI, p. 108)

### O Alifato e seus derivados

Uma representação mais próxima de um alfabeto surgiu com o aparecimento do Alifato<sup>5</sup>, que ao contrário dos escritos egípcios, não se restringiu a uma região. O Alifato se configurou na Síria, Fenícia e Palestina, constituído por 28 letras e escrito da direita para a esquerda e também derivou outros sistemas de escrita. Era dividido em dois subgrupos: o fenício, que derivou o alfabeto grego; e o aramaico, derivando o alfabeto hebreu e o árabe. As vogais não eram totalmente representadas em alguns desses alfabetos<sup>6</sup>. Este sistema de escrita incide decisivamente na história das grandes religiões. Traduzindo os textos sagrados de seus derivados aramaico e hebreu, transcreveu alguns textos dos livros do Antigo Testamento.

#### Fenícia, berço dos alfabetos?

A Fenícia se situava na planície costeira do que é hoje o Líbano e a Síria, no Mediterrâneo oriental (Wikipédia, verbete Fenícia). O historiador grego Heródoto atribui aos fenícios as primeiras inscrições de fato alfabéticas (Nicholas Fabian, [www.kfssystem.com.br/loubnan/fenicio.html](http://www.kfssystem.com.br/loubnan/fenicio.html)), mas pesquisas atuais têm mostrado vestígios de um alfabeto anterior, chamado escrita proto-sinaítica, utilizado na península do Sinai.

O alfabeto fenício apareceu pela primeira vez em Biblos<sup>7</sup> e é considerado a origem dos alfabetos atuais. Apesar do pretense pioneirismo fenício, não há literatura ou registros escritos em materiais resistentes ao desgaste do tempo. O que se sabe da sua escrita provém de curtas inscrições em pedra. Com os dados que se apresentam hoje, pode-se entender que a construção das palavras, assim como o alfabeto árabe e o hebraico, não tinham símbolos para representar sons de vogais. Cada símbolo representa uma consoante. As vogais precisavam ser deduzidas no contexto da palavra.

Com 22 sinais, esse alfabeto foi utilizado por volta do final do século 12 antes de Cristo. Consistia-se em sinais com precisão de formas, que dispostos ordenadamente em determinada combinação representavam graficamente, cada um, o respectivo som dos fonemas de uma linguagem oral. Por essas qualidades, muitos historiadores consideram que este alfabeto, composto de vinte e duas consoantes, chegou próximo da perfeição:

Em seu livro “O Choque do Futuro”, Toffler afirma que 95% das invenções do homem se realizaram no decorrer do Século XX. Entre os 5% dos tempos antigos, figura o alfabeto fonético de Biblos. A invenção desse alfabeto operou uma revolução. Com menos letras, obtém-se maior precisão e mais clareza. Podemos descrever os sentimentos da alma, analisar o pensamento. As outras escritas não podiam propiciar essa fidelidade absoluta. (Extraído do texto O Alfabeto, do site [www.libano.org.br/pagina47.htm](http://www.libano.org.br/pagina47.htm) , da embaixada do Líbano no Brasil).

Os paleógrafos<sup>8</sup> acreditam que os fenícios foram responsáveis pela expansão desse sistema de escrita pelo mundo antigo. Pode-se afirmar que o assunto vagueia entre o real e o mítico, na história do rei Cadmo<sup>9</sup>. Nessa história, alfabeto e poder militar são intrínsecos, como expressa Emanuel Dimas de Melo Pimenta:

“Cadmo, o mitológico rei que terá introduzido as letras do alfabeto na Grécia, semeou os dentes de um dragão com o qual lutara. Desses dentes nasceram homens fortemente armados”.

Cadmo não sabia como controlá-los e tratou de atirar pedras, de forma tribal, sem planos, aleatoriamente, fazendo com que aqueles homens desconfiados de si próprios matassem uns aos outros.

Só depois, com apenas cinco sobreviventes, Cadmo conseguiu assumir a autoridade da liderança.

Como mostrou McLuhan, o alfabeto significava para a Grécia Antiga o poder, a autoridade e o controle de estruturas militares a distância.

Cadmo representa uma transição de tecnologias. Os dentes do dragão semeados geraram o poder que acabou com as cidades-estado e que permitiu a exuberância do Império Romano. Foi o "ruído" produzido pelas pedras de Cadmo o responsável pela desarticulação daquele exército”. (trecho de Natureza, artefatos e percepção sensorial).

Embora a mitologia propale que Cadmo seja o herói que inventou e difundiu o alfabeto, uma versão, menos abstrata, porém bem possível, é a de que os gregos – assim como outras civilizações – tivessem mais facilidade de apropriação do alfabeto fenício em relação aos demais alfabetos por uma questão prática de contato comercial com aquele povo. Os fenícios eram os mais desenvolvidos na técnica das embarcações e no comércio, o que permitia manter intenso comércio marítimo com outros povos:

Ora, o comércio é a atividade econômica que mais exige o registro de suas transações: assinaturas de contratos, recibos de mercadorias etc. Assim, da necessidade de simplificar as escritas já existentes (egípcia e mesopotâmica) surgiu o alfabeto fenício, que tornou possível uma difusão maior da habilidade de escrever, até então privilégio de uma minoria. (AQUINO e outros, 1980, p. 123).

De fato, os avanços tecnológicos marítimos possibilitaram o desenvolvimento do comércio, e tanto, que Rubim Santos Leão de Aquino (1980, p.

122) recorre a uma passagem bíblica advertindo a soberba dos fenícios, por causa do desenvolvimento comercial e marítimo: “(...) foste cheia de bens e te glorificaste muito no meio dos mares” (Livro do profeta Ezequiel, 27, 25).

Aquino também sugere uma relação entre os processos avançados da escrita e uma outra advertência onde “Pela extensão da tua sabedoria, pelo comércio aumentaste o teu poder; e eleva-se o teu coração por causa do teu

poder” (Ezequiel, 28, 5. Itálicos do autor). Uma análise sobre este versículo e um questionamento de Aquino sugere que estão implícitas as relações entre o domínio da escrita e o poder. O autor interage com o leitor: “Agora, pense um pouco... Seria essa maior difusão da habilidade de escrever que Ezequiel procurou expressar quando falou: “pela extensão da tua sabedoria”? Talvez sim, talvez não, mas não deixa de ser uma forma de interpretá-la. Você teria outras?” (p. 123).

#### Alfabeto grego: a inovação das vogais

De qualquer forma, “o mais famoso resultado desse processo é o alfabeto grego, em grande parte devedora da invenção fenícia” ([www.israel3.com/ftopic-1227.html](http://www.israel3.com/ftopic-1227.html)). Segundo Rubem Alves, os filósofos gregos foram os pioneiros a perceber realidade imbricada à linguagem de palavras:

A realidade, para ser vista em sua maravilhosa nudez, só pode ser vista – pasmem! – com o auxílio de palavras. As palavras são os olhos da ciência. “Teorias” e “hipóteses”: esses são os nomes que esses olhos comumente recebem [...] A ciência, assim, pode ser descrita como um strip-tease da realidade por meio de palavras. E o que é que a gente vê, ao final do strip-tease?

A gente vê uma linguagem... Quem percebeu isso em primeiro lugar foram os filósofos gregos... (ALVES, 1999, p.101).

Embora os fenícios sejam considerados os principais precursores do alfabeto grego, há indícios de que os gregos tiveram a origem da sua escrita no Oriente Próximo antes do tempo dos fenícios. Os gregos foram um dos primeiros povos a representar graficamente não ideias, nem sílabas, mas os próprios sons das letras, a menor parte decomposta de uma palavra.

Com os desenhos dessa decomposição, houve um incremento significativo do alfabeto grego em si mesmo e para as escritas dele derivadas, a inclusão das vogais. Junto às consoantes, as vogais compunham ao todo 24 letras. Higounet chama atenção para este fato, comentando que “o modo como se fez a notação das vogais merece um pouco mais de atenção, pois foi com essa inovação que o alfabeto grego se tornou o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos” (HIGOUNET, 2003, p. 89). Conclui-se, portanto, que este alfabeto tem importância singular para a civilização ocidental atual.

A inclusão das vogais é apenas um item no currículo deste alfabeto, que transmitiu para outros povos os conhecimentos da cultura grega, a mais rica da Antiguidade, bem como de seus mitos e filosofia; permitiu a difusão do Novo Testamento no mundo até então conhecido, que depois foi traduzido para outras línguas; a Grécia estendeu a produção e comércio de livros, generalizando-se a leitura individual, reforçada com a existência de bibliotecas públicas e privadas; e esse alfabeto “foi também o intermediário ocidental entre o alfabeto semítico

e o alfabeto latino, intermediário não apenas histórico, geográfico e gráfico, mas estrutural, pois foram os gregos os primeiros a terem a ideia da notação integral e rigorosa das vogais” (HIGOUNET, 2003, p. 87).

Muitas outras escritas surgiram a partir do alfabeto grego, especialmente na Ásia Menor. Através daquele alfabeto, o Egito redefiniu a sua escrita para o copta<sup>10</sup>. A escrita gótica também surgiu a partir dele. Devido a sua grande influência no latim, o grego é origem de muitas palavras e afixos da língua portuguesa e de outras línguas latinas. Com o domínio do império romano, o latim se impõe como língua e escrita dominante, mas a escrita dos primeiros documentos latinos que se conhecem denotam uma forte ligação de origem e de adaptações de uma escrita grega (HIGOUNET, 2003, p. 103).

A partir deste momento, vemos em uma região europeia uma mudança brutal tanto nas linguagens, como na forma em que foram estabelecidas, que estendeu seu impacto ao resto do mundo. Em contraste com as reformulações linguísticas pacíficas que configuraram as escritas em outras épocas, o latim se expandiu e se instituiu por algumas terras de forma beligerante. Enquanto outros alfabetos surgiram para conveniências das civilizações, ou de adaptações e influências de uns para outros povos, a língua e o alfabeto latinos foram adotados em muitas regiões por uma imposição do império romano. No entanto, esse alfabeto não era completamente autóctone da Itália, constituiu-se de algumas formas gregas e do alfabeto etrusco<sup>11</sup>, que, segundo Higounet (2003, p. 105), também tinha em sua escrita vestígios de origem Grega.



Das regiões do Lácio<sup>12</sup> aos limites daquele império, as dominações romanas “impunham aos vencidos seus hábitos, suas instituições, os padrões de vida e a língua” ([www.portugues.com.br/historia.htm](http://www.portugues.com.br/historia.htm)). Nas regiões da Itália eram reconhecidas pelo menos duas modalidades de latim: o clássico, usado pelas pessoas cultas, falado e escrito; e o vulgar, usado pelo povo, apenas falado e de onde se originou a língua portuguesa. A língua falada nas regiões romanizadas era o latim vulgar. A mistura dos idiomas dominados com o dominante deu origem a diversas línguas e dialetos da Europa. Esse foi apenas o início de uma série de interferências nos idiomas da região provocadas pela aculturação violenta de povos.

Ironicamente, uma das línguas latinas imposta à base da subjugação deu origem a um termo que mais tarde sofreria uma redefinição e passaria a ser relacionado aos sentimentos do amor. Na fase de expansão do império romano no oeste da Península Ibérica, atuais Portugal e região da Galícia, foi difundido o romance nessa região. Ao contrário do significado mais conhecido hoje pelos indivíduos enamorados, o romance (derivado do romanismo), foi a língua obrigada aos povos dominados, de 218 a.C. ao século IX. Era uma variante do latim que constitui um estágio intermediário entre o latim vulgar e as línguas latinas modernas (português, castelhano, francês, etc.) (MEDEIROS, [www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt\\_2.2.php](http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_2.2.php)).

A imposição do latim foi tão veemente, que essa língua sobreviveu a outras ocupações. A primeira delas foi à instalação de povos germânicos, de

409 d.C. a 711, que adicionou ao léxico da península algumas palavras correspondentes à agricultura e à guerra. A segunda foi a invasão moura, que a partir de 711 d.C., instituiu o árabe como língua oficial. Algumas contribuições dessa ocupação ao vocabulário português atual são “arroz”, “alface”, “alicate” e “refém”. O nome “Estreito de Gibraltar”, da passagem entre o Mar Mediterrâneo e o Oceano Atlântico, veio do termo árabe Jabal Tarek (Gibraltar). Mas, nessas fases de presença estrangeira o idioma falado pelos ocupantes nunca conseguiu se estabelecer totalmente, a população dominada continuou a falar o romance.

Este resumido panorama do avanço dos romanos na Península Ibérica, determinando a primazia da linguagem oral e escrita latina sobre as outras línguas, tanto as das ocupações posteriores à do império romano, como as línguas locais, demonstra o estabelecimento da língua como uma das mais fortes afirmações de identidade nacional, uma condição indispensável para que um povo estabeleça as relações de poder sobre povos subjugados.

A formação da língua portuguesa

Última flor do Lácio, inculta e bela é a um tempo esplendor e sepultura.

Olavo Bilac

A subsequente interferência estrangeira na Península Ibérica ocorreu quando os cristãos expulsaram os árabes daquela região, no século XI. Os dominadores anteriores se viam obrigados a seguir para outras regiões e davam lugar aos sucessores, mas o romance permaneceu dando formas às oralidades daqueles povos, até formar as línguas respectivas de cada povo. Como em todo surgimento – ou transformações – de uma língua, o processo de estruturação do idioma português foi longo e muito complexo.

O português ainda não era um idioma localmente específico, dividia o mesmo espaço com o galego (da Galícia, uma parte da atual Espanha) e com outros dialetos. A sequência de êxodos provocados pelas invasões, além de colaborar na construção das línguas de cada região, acabou por constituir geograficamente o atual Portugal e Espanha. A independência de Portugal, em 1185, também significou a independência dos idiomas galego e português.

Na história da língua portuguesa podemos destacar pelo menos duas fases: a do português arcaico<sup>13</sup> (sécs. XIII a 1536/1540), ou seja, em fase de formação, porém já com certo estilo, e o português moderno, que começou a ser formado a partir do século XVI, com o aparecimento das primeiras gramáticas que definem a morfologia e a sintaxe. Nesta época o português já é, tanto na estrutura da frase quanto na morfologia, muito próximo do atual (MEDEIROS, [www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt\\_2.5.php](http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_2.5.php) ).

Com resquícios da forma de imposição romana sobre os povos conquistados, nos séculos XIV a XVI o domínio português expandiu-se para

várias regiões da Ásia, África e América, e um processo de posse deu origem aos países hoje chamados lusófonos: os que têm a língua portuguesa como idioma oficial. Mais uma vez se legitima a força da linguagem como uma das mais fortes expressões de identidade nacional imposta a outros povos.

Felizmente a língua portuguesa não se limitou a ter uma origem apenas do latim vulgar. Graças ao alfabeto grego, o estigma de uma origem considerada inculta não é cabal para a identidade nacional de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste. “É ainda falada na antiga Índia Portuguesa: Goa, Damão, Diu e Dadra e Nagar Haveli, na atual União Indiana e por numerosas comunidades de emigrantes de fala portuguesa em várias partes do mundo” (Wikipédia, a enciclopédia livre).

A língua portuguesa chegou ao Brasil, no século XVI, já com as influências dos povos germânico e árabe. Ao “desembarcar” em terras brasileiras, a língua portuguesa encontrou resistências por parte dos nativos, mas foi se estabelecendo com fortes interferências indígenas e africanas. Houve contribuições italianas na época do Renascimento. Durante a colonização, as invasões do país pelos espanhóis e franceses acrescentaram ao léxico do Brasil termos daqueles povos.

Assim, o português no Brasil assumiu algumas características distintas da língua falada em Portugal, configurando uma identidade mais específica. Moacyr Scliar relata algumas preocupações e providências da Academia

Brasileira de Letras (ABL) a respeito dessas diferenças. Entre os procedimentos de uma padronização da língua do Brasil, Machado de Assis, em 1897, elaborou um regimento da Academia Brasileira de Letras, com o propósito da criação de um vocabulário crítico de brasileirismos introduzidos na língua portuguesa. Deste documento, sucederam-se várias tentativas, em intervalos irregulares de tempo, de organização de um dicionário para a língua portuguesa do Brasil:

[...] Foi então editado um Dicionário de Brasileirismos, com base em levantamento feito por João Ribeiro. Em 1910, sob a presidência de Rui Barbosa, a Academia formulou um objetivo mais ambicioso: tratava-se de elaborar um verdadeiro dicionário brasileiro da língua portuguesa. Dez anos se passaram e o dicionário não apareceu. A ideia foi retomada em três novos projetos, um de Mário de Alencar, outro de Laudelino Freire o um terceiro de Graça Aranha - este, inspirado pelo movimento modernista, propunha dar ênfase aos "chamados brasileirismos", e, ao contrário, eliminar os "portuguesismos". A proposta gerou polêmica; a Academia nomeou uma comissão para elaborar o dicionário - comissão esta desfeita em 1934, sem concluir o trabalho. Em 1940, Afrânio Peixoto, cansado do que ele chamava "obra de Penélope" (a mulher de Ulisses, que, esperando o aventureiro marido, tecia de dia e desfazia o trabalho à noite), assume a responsabilidade da tarefa, confiando-a a Antenor Nascentes, catedrático do Colégio Pedro II, que, em 1943, entrega à Academia um dicionário com 100 mil verbetes (SCLIAR, 2005)

14.

Hoje, além deste dicionário, o Brasil conta com o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o dicionário Michaelis, o dicionário Koogan-Houaiss (enciclopédico; Antônio Houaiss trabalha em outro dicionário, muito mais amplo) entre outros.



## MÓDULO II – HISTÓRIA DA LEITURA

### 2. LEITURA E ESCRITA: PROCESSOS QUE PERMEIAM A HISTÓRIA ENSINADA<sup>2</sup>

#### 1. CONCEITUAÇÃO E DISTINÇÕES

O indivíduo que aprende a ler e a escrever torna-se alguém alfabetizado, isto é, alguém que deixou de ser analfabeto, que sabe decodificar o código linguístico. Ser alfabetizado é fazer a aquisição da língua, no sentido de conhecer o alfabeto e conseguir formar e ler palavras. Alguém alfabetizado possui as habilidades básicas de leitura e escrita. Porém para que um indivíduo consiga se relacionar com o mundo através da linguagem escrita é preciso que, além de saber ler e escrever, ele saiba interpretar os textos nos diversos

---

<sup>2</sup> Módulo II – reprodução total: LEITURA E ESCRITA: processos que permeiam a História ensinada. Amanda Sangy Quiossa. 1 Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/LEITURA-E-ESCRITA-PROCESSOS-QUE-PERMEIAM-A-HIST%C3%93RIA-ENSINADA.pdf>

contextos em que estão inseridos. No intuito de melhor definir esta habilidade utilizaremos-nos do termo letramento.

Este termo vem sendo utilizado de forma crescente desde a década de 1980 para indicar a prática que ultrapassa o “ser alfabetizado”, a simples decodificação dos textos, englobando a percepção e utilização crítica desses. Ele vem ganhando espaço nos Campos da Educação e das Ciências Linguísticas e, tem como objetivo criar uma diferenciação entre a prática de aquisição do código linguístico, das habilidades de leitura e escrita, que é a alfabetização, e a prática do letramento – que envolve a habilidade de fazer uso da leitura e da escrita. 2

Os processos de alfabetização e letramento são interligados e interdependentes.

É durante o processo de alfabetização que as práticas de letramento são inicialmente inseridas na vida do indivíduo, dependendo a evolução desta do processo de alfabetização. Estas práticas são indissociáveis e simultâneas, mas envolvem conhecimentos e habilidades específicas que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e procedimentos diferenciados de ensino. 3

Nas palavras de Magda Soares, o que são estes processos e quais as principais consequências de adquiri-los:

Tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, tem consequências sobre o



indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então àgrafa tem sobre este grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy.<sup>4</sup>

È no sentido de uma habilidade que transcende as práticas de leitura e escrita que a autora nos trás a palavra letramento, criada a partir da tradução ao pé da letra de literacy, termo em inglês que defina letramento. Para ela letramento significa o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Ser letrado é fazer o uso de diferentes materiais escritos, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações. <sup>5</sup> Inclusive englobando textos escritos no ciberespaço, hipertextos, o que para a autora, colocaria o letramento como um fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente, tendo em vista os diferentes meios em que podem se dar a leitura e a escrita. <sup>6</sup>

Finalizando a conceituação sobre leitura e escrita pode-se concluir que a prática da leitura envolve uma série de questões que transcendem o processo de alfabetização. Isso, partindo do pressuposto de que ser alfabetizado significa dominar o código da língua escrita e, que, para a compreensão do significado de um texto é necessário mais do que isso. Entender um texto envolve além da

decodificação do código linguístico a mobilização de um campo de competências específico ao tema lido. Envolve a capacidade de compreender e interagir com os diferentes gêneros textuais que estão postos na sociedade contemporânea. O indivíduo letrado consegue entender uma charge, uma piada, um anúncio de jornal, enfim, consegue se relacionar nos mais diferenciados contextos sociais, interagindo com discursos escritos e orais que estão postos no mundo, à nossa volta.



## MÓDULO III - DESENVOLVENDO A PROCESSO DE APRENDIZAGEM<sup>3</sup>

### 3. SOBRE O CONCEITO E A APRENDIZAGEM

A aprendizagem, conforme defende Vigotski (2002, p. 115), "pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam".

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, de acordo com o conceito de trabalho de Marx e Engels (1998), ao transformar a natureza, o homem também se transforma.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico do homem se realiza por meio do que Vigotski chamou de processo de internalização (VIGOTSKI, 2001b).

Segundo ele, as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se com base nas relações interpíquicas (atividade coletiva).

---

<sup>3</sup> Autoria desconhecida

É nesse movimento do social ao individual que se dá a apropriação de conceitos e significações, ou seja, que se dá a apropriação da experiência social da humanidade.

Dessa forma, podemos entender que a aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas tomando-se por base as condições biológicas do sujeito, mas que é mediada culturalmente. Nas palavras de Leontiev, modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio histórico do homem e da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 264)

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 claro, 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".

Para isso, faz falta uma atividade especial, cuja finalidade básica é a própria aprendizagem. Essa atividade específica do homem, que tem como fim direto a aprendizagem, se chama estudo. (ITELSON, 1979, p. 220, tradução nossa)

Entre as décadas de 60 e 80 do século passado, Davidov e outros pesquisadores russos realizaram pesquisas, por meio da reestruturação de programas experimentais de estudo, que tinham por intenção investigar as condições essenciais para dirigir o desenvolvimento psíquico dos escolares, bem como suas possibilidades intelectuais.

Ao considerar os pressupostos vigotskianos e da teoria da atividade, Davidov (1988, p.76) dedicou-se à investigação da atividade de estudo dos escolares em diferentes níveis de ensino.

O ingresso na escola marca, assim, um novo lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais.

Davidov 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.

Assim, de acordo com os pressupostos de Leontiev, ele entende a atividade de estudo como a atividade dominante da criança em idade escolar.

A unidade fundamental da atividade de estudo para Davidov é a tarefa de estudo que tem por finalidade a transformação do próprio sujeito, transformação essa que não é possível fora das ações objetivas que este realiza.

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).

Também compõem a atividade de estudo as ações de estudo. Para Davidov (1987), são as ações de estudo que permitem ao estudante ter condições de individualizar relações gerais, identificar idéias-chaves da área de conhecimento, modelar relações, dominar procedimentos de passagem das relações gerais à sua concretização e vice-versa.

O outro componente da atividade de estudo são as ações de autoavaliação e regulação.

É por meio dessas ações que o estudante estará apto a avaliar suas próprias condições no início de seu trabalho, seu percurso e os resultados alcançados no decorrer da atividade.

Esses três componentes (tarefas de estudo, ações de estudo e ações de autoavaliação e regulação), trabalhados de forma integrada, e mediados pela ação do professor, permitem que o estudante se aproprie de conceitos historicamente construídos, de forma sistematizada e intencional, e se desenvolva intelectualmente com vistas ao pensamento teórico.

Assim, acredita -se que um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de toda a potencialidade do sujeito se encontra na possibilidade de apropriação dos conhecimentos teóricos, representada nas interrelações entre o interno e o externo, entre a totalidade e a aparência, entre o original e o derivado (DAVIDOV, 1982)

Para o autor, o método que permite que se reproduzam teoricamente as formas de representação e contemplação sensorial, o concreto real, é o método de ascensão do abstrato ao concreto. As abstrações se alcançam por meio do desenvolvimento do objeto e permitem expressar a essência do objeto concreto.

Já o concreto é o resultado mental da associação das abstrações e nele o objeto se apresenta em unidade com o todo. Assim, não se entende um conceito como uma abstração; ele é, na verdade, o concreto gerado com base na associação de abstrações.

Por isso, Davidov 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.

#### **4. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

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. Os conteúdos do currículo têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdos 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, email, texto informativo em forma de hipertexto entre outros), verbete e entrevista.



## MÓDULO IV – A ALFABETIZAÇÃO

### 5. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL<sup>4</sup>

#### EXPLICAÇÕES NECESSÁRIAS

A fim de contribuir para o debate a respeito do tema deste evento, apresento nesta conferência uma síntese de alguns dos resultados de pesquisas que venho desenvolvendo, 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

---

<sup>4</sup> Autoria desconhecida

alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa.

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

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

não é, certamente, o objetivo maior e o "fim último" deste evento e de todos os que dele participam.

## **6. ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO**

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

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola



obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

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

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

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que

hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

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

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

O que é esse “tradicional”? Quando e por quê se engendra um tipo de ensino de leitura e escrita que hoje é acusado de "tradicional"? O que representava para a(s) época(s) em que ocorre seu engendramento? Qual sua relação com a tradição que lhe é anterior? Quanto desse “tradicional” subsiste

nas práticas alfabetizadoras, mesmo nas dos professores que querem superá-las? Como se pode explicar sua insistente permanência? Como dialogam entre si a tradição e os repetidos esforços de mudança em alfabetização?

## **7. A METODIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA**

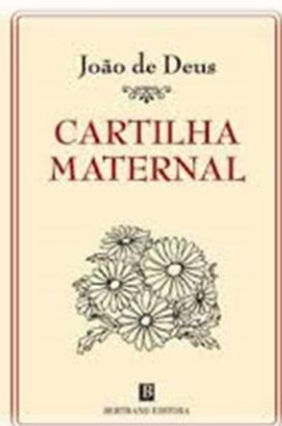
Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias”, já mencionadas. Em decorrência das precárias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

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da

leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

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

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

## **8. POLÍTICAS PÚBLICAS E O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS**

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

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

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

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

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

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

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

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

Com a conscientização do direito à educação e o reconhecimento de que a criança de 0 até 6 anos necessita de uma formação integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que extrapola os limites da educação familiar, abre-se caminho para toda uma nova perspectiva educacional. Dessa forma, constata-se uma relativa valorização dos profissionais que exercem a função de educar e cuidar, nas instituições de Educação Infantil.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

defender a importância da Educação Infantil, inclusive, para a melhoria do Ensino Fundamental.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## 6.1 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 V - MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PROCESSO SINTÉTICO E PROCESSO ANALÍTICO<sup>5</sup>**

Franciele de Azevedo Rangel

Emmily Cristina Firmino de Souza

Ana Carla de Azevedo Silva

---

<sup>5</sup> Módulo V reprodução total - MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PROCESSO SINTÉTICO E PROCESSO ANALÍTICO - Franciele de Azevedo Rangel/ Emmily Cristina Firmino de Souza / Ana Carla de Azevedo Silva – Disponível em : <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:euV5zakgk8J:https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/download/7427/pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

## **Introdução**

O tema que iremos discorrer nesta pesquisa envolve os métodos tradicionais de alfabetização, a saber, o analítico e o sintético que desde há dois séculos aqui no Brasil são discutidos para os processos da leitura e escrita na concepção de métodos de alfabetização e que, apesar do modelo construtivista em vigor atualmente, esses métodos ainda persistem em sala de aula. Ao decorrer de décadas, o conceito de alfabetização tem se modificado, para corresponder às necessidades de um contexto social cambiante. Nessa busca de aperfeiçoamento, muitos métodos e processos de alfabetização foram criados, modificados e adaptados para um melhor desenvolvimento do processo de ensino. Essa pesquisa foi fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, a qual aborda os métodos tradicionais, sintético e analítico, na busca de compreender como se deu e como ainda se orienta o processo de alfabetização utilizando esses métodos tradicionais.

## **Referencial Teórico**

No Brasil, em meados do século XIX, a educação adotou um método tradicional de ensino e a escola assumiu um papel de caráter político-social para esclarecer às massas iletradas sobre a necessidade da alfabetização. Nesse

contexto, saber ler e escrever era considerado privilégio, e esse “saber” permitia o acesso para um desenvolvimento social, considerado como cultura de poucos. A alfabetização que era ministrada apenas nos lares passou a ser pautada como obrigação dentro das escolas gerando objetos de aprendizagem para poder atingir a universalização do letramento, com métodos facilitadores que pudessem alcançar a todos. “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” (MORTATTI, 2004, p. 2).

No decorrer do processamento da leitura e da escrita, a criança passa por um estágio de escolarização que a capacita para as situações reais de interação social, de conhecimento do eu e do outro e do engajamento à cultura letrada uma vez que isso traz novos contornos de ligação dos sujeitos com seu entorno. Então, discorreremos sobre os métodos tradicionais de alfabetização (o analítico e o sintético) explicitando sua eficácia no processo de alfabetização e no atendimento às necessidades do sujeito enquanto ser de construção identitária.

### **Analítico versus Sintético: dissensões e contribuições**

A educação até os anos 80 nos apresenta três métodos diferentes de alfabetização infantil para guiar os profissionais docentes, são eles: sintético,

analítico e misto, porém iremos frisar uma maior atenção no Sintético e Analítico.

O método sintético é o mais antigo, com mais de 2000 anos de existência, perdurou por toda a Antiguidade e chegou também na Idade Média, quando foi adotado também em países da Europa, como, por exemplo, a França, que utilizava esse método para ensinar inicialmente o Latim, para depois inserir a língua materna. Almeida (2008, p.4234) fala que os métodos sintéticos "seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores". "Em outras palavras, primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita." (FONTES & BENEVIDES, 2012, p. 3). Esse método se divide em três processos: alfabético, fônico e silábico.

Já no método Alfabético a criança aprende o nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, a sequência do alfabeto e encaixa as letras entre si, formando sílabas ou palavras.

O método alfabético ou de soletração caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado, pois, de acordo com Carvalho (2010, p.22), "[...] o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. [...]". Esse método

tem como objetivo a combinação entre letras e sons. (ALMEIDA 2008 apud FONTES e BENEVIDES, 2012, p. 3)

Fontes e Benevides (2012, p.3) expõem que no método fônico o processo se dá de outra forma, em que a criança começa pelo som das letras, unindo som da consoante ao da vogal, pronunciando a sílaba formada.

[...] a atenção está direcionada à dimensão sonora da língua, assim, inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, unindo a outro, formam-se as sílabas e depois as palavras.

No processo silábico ou silabação, a criança aprende a fazer a análise das sílabas, para formar as palavras. São propostas palavras-chave em cartilhas com a finalidade de apresentar as sílabas e conseqüentemente formar as frases. Frade (apud FONTES E BENEVIDES, 2012, p.3) explica que o desenvolvimento dessa técnica “segue uma seqüência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis, destacadas de palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras”.

Já o método analítico teve uma grande influência da pedagogia norte-americana e [...] baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em



comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. (MORTATTI, 2016, p.7)

O desenvolvimento do método Analítico dava-se a partir do processo intuitivo, ou seja, iniciando-se do simples para o profundo. De acordo com Fontes e Benevides (2012, p. 4) esse método “tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial” defendendo que a leitura é um ato global e audiovisual e que também está dividida em três processos: Palavração, Sentenciação e Global.

No processo de palavração, palavras significativas são apresentadas em agrupamento retiradas de um texto ou de uma história e os alunos aprendem a partir da visualização e pela configuração gráfica, ou seja, o mesmo faz a relação da palavra com a imagem elaborando uma análise dos dois elementos.

Morais, Albuquerque e Leal (2008, p. 17) enunciam que esse processo se dá da seguinte maneira:

[...] a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construir sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas/letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons.

Já no processo da sentenciação, o alfabetizador utiliza a comparação das palavras, no entanto, ele isola os elementos conhecidos dela ampliando, assim, o vocabulário. Dessa forma, irá surgir novas palavras e fazer a leitura delas. “Na sentenciação, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas” (BORGES, 2008, p. 3).

Quanto ao processo global, ele parte de pequenas histórias, em seguidas decompõem-se do texto frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas, para no final, a formação de novas palavras com as sílabas estudadas.

Esses métodos também são conhecidos como tradicionais ou cartilhescos, pois são expressos apenas por cópias, ditados, lista e exercícios da conformidade de “seguir o modelo”. Dessa maneira “[...] quando o professor solicitava aos alunos que lessem o alfabeto (todos liam) e ao pedir para escreverem ou formar uma palavra, esses não sabiam. Percebe-se aí, que o (re) conhecimento das letras que formavam as famílias silábicas eram “decoradas” na sua ordem” (ALMEIDA, 2003, p. 4235).

### **Sobre as cartilhas**

No século XVI, com a necessidade de materiais didáticos que propiciassem o processo de ensino de leitura e escrita, surge o silabário, a

primeira versão de cartilha. As primeiras cartilhas Brasileiras foram importadas de Portugal, como por exemplo, a Cartinha para Aprender a Ler do escritor João de Barros. As cartilhas traziam como teor o alfabeto escrito de várias formas, tendo a grafia como item fundamental na escrita. Uma das cartilhas que se tornou destaque na época foi a Cartilha Maternal, do Poeta João de Deus, que era contra métodos de alfabetização que utilizassem a soletração e silabação para o ensino da leitura.

Este sistema funda-se na língua viva: não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada das palavras inteligíveis. (...) Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vezes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo (SÃO PAULO, 2011 apud DEUS, 2005, p. 5).

No Brasil, as primeiras cartilhas foram produzidas por professores fluminenses e paulistas, iniciando com o método sintético para posteriormente, chegarem ao método analítico. Em 1892, foi publicado o 1º Livro de leitura do autor Felisberto de Carvalho, abordando o processo de silabação. Em 1907, é lançado a cartilha Analytica de Arnaldo Barreto, marcando a ascensão do

método analítico. Nos anos seguintes, surgem as cartilhas Sodré (1940), de Benedita Stahl Sodré, e caminho Suave (1948) de Branca Alves de Lima, da qual é proposta a silabação dentro do método sintético no processo da leitura e escrita.

O processo de alfabetização foi desenvolvido através das cartilhas durante um grande período, mas com a evolução de outros métodos de alfabetização, essa metodologia tornou-se insuficiente para suprir as exigências sociais. Nos dias atuais não basta o sujeito codificar e decodificar sinais, pois não é o suficiente para a produção textual, existe a necessidade de uma comunicação profunda por meio da escrita, e com a utilização de diversos tipos de discurso. Dessa maneira, torna-se primordial aproveitar cada processo da criança e estimulá-la a contar histórias como ponto primordial de desenvolvimento de produção textual. Não podemos deixar de enfatizar a importância do respeito e afetividade do profissional docente que desenvolve práticas alfabetizadoras, pois "o respeito pelo aluno é o princípio norteador da alfabetização. Um aluno que tem seus limites respeitados agirá também com uma postura respeitosa, amigável e de admiração pelo professor" (MENDONÇA, 2011, p. 33).

## **Metodologia**

Nossos apontamentos para a construção dessa pesquisa partiu de uma revisão bibliográfica e se desenvolveu a partir do diálogo com Mortatti (2015), Almeida (2010), Fontes e Benevides (2012) e também a partir das publicações nas principais revistas científicas brasileiras de educação.

## **Resultados e Discussões**

Os resultados adquiridos durante a pesquisa apontam que os métodos tradicionais de ensino foram utilizados por muito tempo, atuando como protagonistas da alfabetização. O uso da repetição e memorização através das cartilhas eram eficientes para o contexto vivido, no entanto, com o aperfeiçoamento das práticas alfabetizadoras, constatou-se que era necessário articular novos modelos para auxiliar no processo de ensino aprendizagem do aluno e a partir disso foram propostas novas ideias aos docentes, como por exemplo, o construtivismo, que é o atual método de alfabetização utilizado no Brasil, que trazia consigo propostas diferenciadas e modernas e que procurava atender a criança em sua totalidade, explorando suas diversas áreas de conhecimento e não apenas a mecanização da aquisição do código da língua.

No entanto, o que ainda percebemos é que apesar de serem considerados “ultrapassados”, esses procedimentos tradicionais (o método analítico e sintético) ainda atuam fortemente dentro das escolas, principalmente o processo

silábico, uma ramificação do método sintético, que consiste na associação das letras a um objeto ou animal, como (“E” de Elefante), que é bastante utilizado pelos professores de educação infantil. Também detectou-se que as cartilhas foram retiradas do material didático escolhido pelas escolas e passaram a ser consideradas como ferramentas pouco ricas em atribuições contextuais para as crianças, uma vez que o conteúdo proposto por elas não apresentava uma sequência coerente e que pudesse agregar sentido ao que o estudante estivesse assimilando, portanto, com o passar do tempo foram trocando o material e descartando o uso das cartilhas.

De uma forma mais ampla, pode-se observar que sempre que surgem novos mecanismos eles são unidos aos que estão sendo utilizados no momento, para que haja uma melhor adaptação e possa haver a opção de escolher para a forma de aprendizagem mais eficaz dos discentes.

## **Conclusão**

O conceito de educação sofreu alterações no decorrer das décadas, o que antes era o suficiente para uma mera decodificação linguística, hoje com as mudanças da sociedade não atende a necessidade dos sujeitos, apesar de não ter um método totalmente eficaz passou-se a se a ter uma maior reflexão sobre a eficácia dos métodos vigentes. Diante de tais transformações e da percepção de

que a língua está em constante transformação é necessário que o alfabetizador tenha um olhar sobre os efeitos de sua metodologia. Não podemos deixar de reconhecer os pontos positivos de cada método como também suas limitações, pois cada um deles teve e têm sua relevância para o processo educacional tendo que ser analisado de acordo como contexto social de sua época sendo imprescindível para os que surgiram posteriormente fossem alterados.

Diante do que já foi apresentado durante o decorrer do trabalho é necessário que o professor esteja preparado, pois alfabetizar não é uma tarefa fácil e o docente necessita de respaldo para que ele possa mediar sua prática pedagógica em sala de aula para que seus discentes possam se desenvolver de forma plena. Além disso, se faz necessário mencionar que o alfabetizador utilize uma variação dos métodos para que um possa suprir a necessidade do outro.

Portanto, é preciso que o processo de alfabetização seja único e que a criança possa pensar, agir, refletir, se posicionar e aprender a ser o sujeito ativo e que constrói suas concepções sobre mundo e que não é através de cartilhas e longos exercícios que os alunos irão aprender e nem de forma mecanizada, mas dando oportunidades, estímulos para que demonstrem suas capacidades como ler, escrever e ter criticidade e assim assegurando seu papel na sociedade.



## MÓDULO VI – MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO<sup>6</sup>

Autora: Márcia Lúcia Miranda Ribeiro

Resumo:

O processo de alfabetização é mais complexo do que se imagina, pois é a partir dele que milhares de pessoas aprendem a ler e escrever. O mais preocupante é que para se alfabetizar usa-se métodos como o tradicional que engloba o analítico e sintético, e construtivista. A dúvida é, qual deles seria mais indicado para alfabetizar, criar alunos capazes de construir seu próprio conhecimento, ser participante e crítico na sociedade.

A alfabetização teria que partir do pressuposto de que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever através de um método que a cartilha propõe, e sim formar alunos críticos e capazes de interagir na sociedade, propiciar aos

---

<sup>6</sup> Módulo VI – reprodução total - ALFABETIZAÇÃO E SEUS MÉTODOS - Autora: Márcia Lúcia Miranda Ribeiro – Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/alfabetizacao-e-seus-metodos/>



alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social.

## **1. Introdução:**

O objetivo principal deste artigo é discutir e refletir sobre o espaço ocupado pela cartilha nas salas de aula de primeira série. Mostrando a importância atribuída à cartilha pelo professor de alfabetização e o uso que se faz desse material em sala de aula.

Geralmente o método de ensino das cartilhas são feitas por etapas exigindo que os alunos a sigam, de acordo com sua ordem, usando palavras chaves, e sílabas geradoras, ou seja, o famoso método do “bá-bé-bi-bó-bu”. Cada capítulo da cartilha apresenta uma unidade silábica, as lições são organizadas do mais fácil para o mais difícil e finaliza com um texto que resume tudo o que ela tentou ensinar.

São quatro os métodos de alfabetização tratados neste artigo, que são os métodos tradicional que abrangem o sintético e analítico e o método construtivista. Porém será feita a análise de apenas dois dos mais importantes métodos o tradicional e o construtivista.

As cartilhas chamadas de métodos construtivistas tendem a conter o ensino mais claro e objetivo, pois trata o aluno como um ser pensante. Ou seja, levando-o a pensar e agir por si próprio, esta cartilha não se preocupa com a perfeição da ortografia, não se prende a escrita, e sim, com a interação no seu aprendizado, sendo um aluno participativo e crítico.

Já a cartilha do método tradicional, tem seu ensino baseado na ortografia perfeita, ensinada através de regras gramaticais, confundindo ainda mais a aprendizagem do aluno, e deixando às vezes seus textos escritos de forma ortograficamente correta, porém sem sentido. A cartilha de método tradicional cria seus próprios ideais, que o aluno tem por obrigação segui-lo, aprendendo uma lição após a outra.

Pode-se perceber o quanto é confuso e difícil à aprendizagem através da cartilha, pois por mais que a cartilha seja considerada do método construtivista ela sempre terá alguma atividade do método tradicional desestabilizando o processo de aprendizagem da criança. Não existe uma cartilha cem por cento tradicional e ou construtivista, ela sempre será mista.

Esse recurso didático tende a absorver e centralizar o trabalho de alfabetização, na medida em que essa prática se encontra pautada e direcionada pela cartilha, tornando duradoura a concepção de ensino de língua escrita que cristaliza e neutraliza a linguagem, deslocando sua dimensão de interação, e construtivista do conhecimento. Espera-se que os resultados deste estudo possam somar-se a outros na área da alfabetização e venham a contribuir para

uma reflexão dos professores de alfabetização, sobre a necessidade de um redimensionamento do uso das cartilhas.

## **2. Referencias teóricas**

### **2.1 Alfabetização**

Jaqueline Moll em seu livro “Alfabetização Possível”, diz que a alfabetização é um processo mecânico, na qual ” ‘alfabetizar-se’ está vinculado a habilidades de codificação (ou representação escrita de fonemas em grafemas) e decodificação (ou representação oral de grafemas em fonemas)”. Ou seja, a representação da fala oral em escrita, e o inverso, a representação da fala escrita em oral. Tanto a leitura quanto a escrita são vistas como decifração de códigos.

As alfabetizações nos dias atuais persistem na repetição excessiva de exercícios visando à memorização de letras, sílabas para formação de palavras, frases e textos, e a assimilação da criança, de que há uma ligação correspondente entre fala e a escrita.

Alfabetização é muito mais que decodificação e codificação de códigos, a alfabetização é a relação entre aluno e seu conhecimento de mundo.

O processo de alfabetização se inicia muito antes da criança entrar na escola, pois antes disso ela já possui contato com seu meio social, que lhe permite adquirir conhecimentos como a própria linguagem verbal, entre outros.

Enfim, alfabetização é aprender ler e escrever, para fazer parte do meio social.

## **2.2 Método de alfabetização.**

Com a necessidade de saber como se dá o processo de aprendizagem de leitura e escrita, surgiram os métodos de alfabetização, que impõem regras que devem ser seguidas pela criança a ser alfabetizada.

Os métodos de alfabetização evoluem fazendo o avanço do conhecimento de acordo com as necessidades sociais, pois com a evolução da sociedade, cada vez mais vai se exigindo um tipo de letrado diferente.

E com todas as evoluções surgiram vários métodos de alfabetização como: o método tradicional que incorpora o método sintético e analítico e por fim o método construtivista.

Alguns desses métodos colocam em risco o processo e capacidade de aprendizagem do aluno por passar insegurança tanto para o aluno quanto para os professores, por isso se percebe, que apesar de ser muito usado e de uma certa forma ter alfabetizado milhões de pessoas, esses métodos de alfabetização

consistem na memorização do que é ensinado, colocando em dúvida a qualidade do aprendizado do aluno.

### **2.3 Método tradicional**

O método tradicional de alfabetização é centrado no professor, que tem a função de “vigiar o aluno”. Ou seja, observar se o aluno está seguindo a risca o que lhe foi pedido.

Esta metodologia tem a concepção de que a aula deve acontecer apenas dentro da sala, em que o professor ensina a matéria, passa os exercícios, e depois a corrige, seguindo com a matéria à frente, fazendo sempre a mesma coisa, tornando a aula mecanizada, dando a entender que o aluno só irá aprender através do conhecimento do professor.

Este tipo de aula faz com que o aluno aprenda através de repetições de exercícios com exigência do uso da memória, levando o aluno a decorar e não aprender, e como consequência a escola forma alunos desinteressados, desmotivado pelos estudos.

O método tradicional tem seu aprendizado de forma dividida, ou melhor, por partes, primeiro aprende as vogais, depois as sílabas até chegar às palavras e as frases, para daí por diante construir textos. Como o que importa é a

montagem silábica, e não o conteúdo surge frases com poucos sentidos do tipo “O rato roeu a roupa do rei de Roma” ou “A menina gosta de rosa e boneca”.

O aluno só consegue produzir textos depois de dominar boa parte da família silábica e o processo de formação das palavras, criando assim textos sem sentidos, pois o aluno nesse momento está preocupado com a escrita ortográfica e não com o sentido lógico do seu texto.

Há uma valorização maior no uso das cartilhas e uma preocupação com a quantidade, esquecendo assim da qualidade. O professor fala o aluno ouve e aprende. Não deixa o aluno ser participativo na construção de sua própria aprendizagem. Muitas vezes não leva em consideração o que a criança aprende fora da escola, seus esforços espontâneos, a construção coletiva, e o que é pior, muitas vezes, ignora o meio social o conhecimento de mundo que o aluno trás de fora para dentro da escola.

Neste método tradicional a cartilha muitas vezes é o único material de trabalho, os textos para leitura são curtos com frases simples desvinculados da linguagem oral, buscam o uso das sílabas já estudadas. Raramente usam materiais extras, como revistas, jornais, livros de história e músicas.

Este método sobrecarrega o aluno com informações, que muitas vezes não conseguem entendê-los tornando o processo de aquisição do conhecimento, muitas vezes burocrático, e sem significação. Mantendo uma postura conservadora.

O seu processo de alfabetização, apoia-se nas técnicas de codificar e decodificar da escrita. A escrita da criança em fase de alfabetização não é levada em conta, sendo a cartilha sequencialmente seguida, formando assim a base do processo de alfabetização.

O método tradicional de alfabetização procura desenvolver as habilidades básicas que a criança deve ter para tornar-se um leitor habilidoso. Porém, somente a presença dessas habilidades não garantem sua utilização em tarefas mais complexas, como a leitura de um livro, a escrita de um poema, ou mesmo a execução correta de receitas culinárias. O contexto social que incentiva o interesse em aprender, independentemente da educação formal é a chave para a utilização dessas habilidades em qualquer atividade humana, especialmente as que envolvem a leitura e a escrita.

## **2.4 Método sintético**

O método sintético estrutura-se dentro da teoria do behaviorismo, e é considerado um dos mais rápidos, simples e antigo método de alfabetização, podendo ser aplicado a qualquer tipo de criança.

Insiste fundamentalmente numa correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia.

O seu ensino, inicia-se de um grau de dificuldade mais simples percorrendo até chegar a um mais complexo, ou seja, o sistema de ensino parte das partes para um todo.

A criança para iniciar nesse método de alfabetização, primeiro domina o alfabeto (letra por letra), depois as sílabas, as palavras, frases e finalmente os textos. E este método não permite que a criança prossiga para uma nova fase se não dominar a que está.

O método sintético, foca seu ensino em lê letra por letra, ou sílaba por sílaba, e palavra por palavra, acarretando em pausas durante a leitura, motivando o cansaço e prejudicando o ritmo e a compreensão da leitura.

Baseando-se no ponto de vista mental, o indivíduo é capaz de perceber os símbolos gráficos de uma forma geral, ou melhor, como um todo, dando-lhes significados, para posteriormente ser capaz de analisar suas partes. O método sintético leva o aluno a perceber partes isoladas, sem significação, impedindo sua compreensão e percepção da leitura.

A aprendizagem pelo método sintético, é feita através da memorização e repetição, de uma certa forma acaba prejudicando o aluno, pois impede que ele consiga pensar e agir por si próprio, ou melhor, de produzir seus textos e seus conhecimentos através de sua imaginação, pois ele é alfabetizado por regras que devem ser seguidas passo-a-passo, traz um conhecimento pronto faltando apenas por em prática. Com isso, o aluno tem dificuldades de compreender e criar textos, o prazer pela leitura dura pouco, porque logo o



aluno consegue dominar a leitura e a escrita deixando de ser algo novo em sua vida, oferece um vocabulário pobre e restrito, o método sintético considera a língua escrita um objeto de conhecimento externo ao aprendiz.

Ainda nesse método, podemos encontrar alguns conceitos positivos, como os de alunos adquirem a ortografia perfeita por ser um ensino de regras e repetições, ele consegue com o tempo fazer sua tarefa sozinho, e por fim, permitir a compreensão da língua.

## **2.5 Método analítico**

O método analítico se desenvolve a partir da teoria do “sincretismo infantil” que foi fundamentado pela teoria da gestalt, e acredita que a aprendizagem se dá pelo insight.

O método analítico tem por objetivo, fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto, não ensina a leitura através da silabação, incentiva os alunos a produção de textos prestando atenção ao uso da pontuação, estimula a leitura e deixa o aluno à vontade para expor suas idéias. Este método ajuda a criança no desenvolvimento e organização de seus pensamentos.

Do ponto de vista linguístico, neste método o ensino deve começar por um nível menos complexo, para aos poucos ir dando continuidade para um nível mais avançado, pois a língua falada é bem diferente da língua escrita, e a criança no início de sua aprendizagem se baseia na língua falada para desenvolver a

língua escrita e isso só confunde a cabeça da criança por elas serem bem diferentes.

Partindo do ponto de vista mental, o método analítico é um método constituído por palavrção (leitura de palavra por palavra), e que assim como os métodos tradicionais e sintéticos trabalham com elementos isolados, o que não favorece para a compreensão de um texto, tornando-se cansativo e desestimulante, por impedir que a criança possa entender o texto como um todo.

## **2.6 Método construtivista**

Este método construtivista é um dos mais indicados e usados para alfabetização, por permite que a própria crianças construam seus conhecimentos de acordo com seu desenvolvimento cognitivo, pode ser aplicado de forma individual ou coletiva, trabalha com o conhecimento que a criança traz para escola, faz a união da língua falada, escrita e a leitura em um único processo, e pode ser aplicado a qualquer criança. E a partir deste método a criança se sentirá mais segura e será capaz de criar seu próprio conhecimento tornando-se um aluno consciente e responsável.

O método construtivista baseia-se nas pesquisas de Jean Piaget, sobre a construção do conhecimento, afirmando que este é o resultado da construção do próprio indivíduo. Essas conclusões são derivadas das suas pesquisas sobre “a

origem e evolução da inteligência” que também se constrói na interação do sujeito com o mundo, considerando os fatores biológicos, experiências físicas, a troca social, e os processos de equilíbrio e desequilíbrio.

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, a criança antes de entrar na escola já possui alguns conhecimentos como, por exemplo, a linguagem verbal. Toda aprendizagem na escola tem uma pré-história, a atividade de criar é uma manifestação exclusiva do ser humano que tem a capacidade de criar algo novo a partir de um conhecimento já existente. Através da memória o ser humano pode imaginar situações futuras e formar outras imagens a partir dela. Com isso, ação de criar deixa clara que o indivíduo pode e deve sempre estar criando algo novo a partir de seus conhecimentos pré-existentes, buscando através do imaginário e da fantasia, um equilíbrio, bem como a construção de algo novo. E é nisso que o método construtivista consiste em o aluno construir seu próprio conhecimento.

Do ponto de vista linguístico o construtivismo deixa claro que para se aprender algo tem que praticar. Ou seja, para aprender a ler tem que ler e a escrever tem que escrever, para isso não são necessários métodos, por exemplo, para aprendemos a falar não tivemos que seguir um método, para ler e escrever não deve ser diferente.

O método construtivista possui muitas vantagens, pois incentiva a criança a expressar o que sente, e a escrever e falar o que pensa, desperta a curiosidade e leva o aluno a buscar soluções para resolução de seus problemas,

tornando-o um aluno crítico e capaz de responder pelos seus atos, estimula também o ato da leitura e escrita, trabalha com a língua escrita com todas as dificuldades que nela existe a partir da produção de texto do próprio aluno, no processo de aprendizagem da escrita não exige a ortografia e a sintaxe perfeita, dá valor à interação dos alunos em grupo, enfim, o método construtivista, não tem uma regra básica a ser seguida, pois parte da idéia de que o ensino tem que se basear na vivência de vida que o aluno trás para escola.

### **3. A escrita**

Escrever é diferente de falar, o aprendizado da escrita requer tempo, paciência e maturidade.

As crianças quando vão para escola conhecem muitas coisas sobre o sistema da comunicação verbal, e isso ajuda muito no seu aprendizado da escrita.

Uma das tarefas principais da alfabetização é ensinar o aluno a escrever, e a escrita passa a ser algo novo na vida da criança, por isso que se deve ter uma atenção especial a ela, não dando atenção para a forma ortográfica da escrita, e sim, ao modo de como a criança escreve.

A leitura tem um objetivo que é a compreensão do leitor, e o objetivo da escrita é a comunicação, que dá acesso a leitura. Escrita e Leitura estão ligados

um ao outro, ou melhor, um depende do outro, porém a sua forma de uso é que são diferentes.

João Batista A. Oliveira no livro ABC do Alfabetizador, diz que “Mesmo sendo atividade paralela à leitura, a aprendizagem da escrita possui características e objetivos específicos que devem ser ensinados de forma paralela, porém separada e autônoma do ensino da leitura” Para escrever o aluno ouve um som e tenta codificar esse som em letra para escrever as palavras.

As formas de escrita são diversas, ela possui inúmeras grafias, o que pode acarretar em confusão na aprendizagem da criança, pois de uma para outra há uma diferença considerável, e para que não se tenha problema na aprendizagem do aluno é muito importante que o alfabetizador esteja atendo.

### **3.1 O sistema de escrita**

Como Cagliari diz em seu livro “Alfabetização & Linguística”, “A escrita tem como objetivo a leitura. A leitura tem como objetivo a fala. A fala é a expressão linguística e se compõe de unidades, de tamanho variável, chamadas signo se que se caracterizam em sua essência pela união de um significado a um significante”.

Os sistemas de escrita podem ser divididos em dois, o primeiro em escrita ideográfica que se baseia no significado e o segundo em escrita fonográfica que é o sistema de escrita baseado no significante.

O sistema de escrita que se baseia no significado para ser entendido depende da formação sócio cultural do indivíduo, pois é através desse conhecimento que ele conseguirá decifrar a ideia ou mensagem que o sistema estará tentando passar. Esses sistemas são representados por sinais de trânsito, logotipos e logomarcas de empresas e produtos, são também obras de artes, entre outros, e é por isso que sua decifração depende da formação sócio cultural, pois cada um pode interpretar de uma forma diferente.

Já o sistema baseado no significante para ser decifrado depende exclusivamente do elemento sonoro de uma língua, dependendo da língua padrão que se fala.

Os sistemas de escrita possuem sons de uma língua, e como já sabemos nossa língua vive em constantes mudanças, e com isso a forma de pronúncia a forma fônica da palavra muda, e assim como ela vai perdendo seu uso, vai ficando difícil de entendê-la.

Os dois tipos de escrita exigem certa habilidade do leitor, a escrita ideográfica para ser entendida exige a habilidade lexical, e a escrita fonográfica exige a interpretação semântica.

### **3.2. Desenho na alfabetização**

Muitos desenhos que as crianças produzem podem representar a tentativa de escrita. Esses desenhos são uma forma de construir, organizar, registrar, expressar seu saber, pode representar noção de espaço, tempo, cores e até mesmo noção sociocultural.

Os desenhos que as crianças produzem não podem ser considerados, como algo sem significação, isolado, descontextualizado, pois quando ela desenha algo, ela insere em um contexto que pode estar vivenciando, ou até que seja de sua imaginação.

Esses desenhos podem ser pequenos rabiscos que se misturam entre linhas retas e curvas, e o significado da escrita só a criança pode decifrar, pois é uma representação do que ela imagina o que seja escrita.

Cada criança tem uma expectativa e desempenho na aprendizagem da escrita e leitura, é preciso conhecer a criança e o meio social em que ela vive para tentar decifrar e entender a sua tentativa de escrita.

### **3.3. Processo de construção de leitura e escrita.**

O processo de construção de leitura e escrita são processos que andam juntos, um depende do outro para dar sua significação. Quando a criança inicia no processo de aprendizagem de leitura e escrita ela consegue identificar que números representam quantidades e as letras formam palavras, e através delas podem expor suas ideias. E é a partir daí que elas começam a perceber a diferença que há entre escrita e leitura.

A escrita é uma representação gráfica onde é possível registrar ideias e opiniões.

A leitura deve ser feita como um todo do texto e não por partes, quando pegamos um texto, podemos saber do que se trata quando lemos o título, ou algumas palavras chaves contidas no texto.

É necessário que os alunos tenham contato diário com todo tipo de material escrito na escola para que possam cada vez mais, fazer descobertas sobre as palavras, e ficar curioso sobre elas, sobre seus significados usos e ortografia.

È preciso que incentivem e faça o aluno a ver o quanto é importante o ato da leitura e da escrita, fazer com que eles se interessem a praticá-las, pois só assim eles aprenderam e encontrarão a melhor forma de aprender ler e escrever.

É importante, que o aluno saiba o quê escreve e para que está escrevendo, ou seja, toda produção escrita deve ter um objetivo.



Através da escrita e da leitura, o aluno tem possibilidades de expor criticamente sua relação com o mundo e com o outro. Se a escola permitir o acesso de diferentes leituras, estará automaticamente favorecendo a aquisição da leitura e da escrita de seus alunos.

#### **4. Apresentação do corpus**

No presente artigo, serão apresentadas e analisadas duas cartilhas, que se distinguem nos seus métodos de alfabetização. Uma cartilha parte da idéia de que alfabetizar é apenas ensinar ler e escrever através das tarefas que elas propõem que são as cartilhas do método tradicional, e a outra é a cartilha dita do método construtivista que parte do pressuposto de que para alfabetizar não é necessário ensinar por partes e sim como um todo, e para isso deve-se haver uma interação em grupos.

##### **4.1 Primeira cartilha:**

Coleção Novo Caminho – Livro de Alfabetização.

Autores: José de Nicola e Rosalina Acedo Chiarion

Editora: Scipione

São Paulo, 1998 – 3º edição – 5º impressão.

Livro Comercial

Segmento: Educação Infantil

Observação: Essa cartilha não possui prefácio e não é recomendada pelo PNDL.

Esta cartilha se baseia no método construtivista de alfabetização.

A cartilha é constituída por dez temas. Porém sua primeira atividade é de interação e apresentação de cada aluno.

O livro é todo colorido e trás muitas ilustrações atraindo a atenção do aluno, despertando o interesse pelo uso da cartilha e conseqüentemente, levando-a aprendizagem.

Cada tema trabalha com produção de texto, interpretação, gramática e ortografia.

Além de tudo o que foi citado, o livro também apresenta tarefas, fazendo com crianças interajam em grupo. Propondo também atividades culturais como teatro, construção de brinquedos manuais, brincadeiras que incentivam e auxiliam na aprendizagem da escrita e leitura como stop, forca e palavras cruzadas, que leva o aluno a pensar e agir rápido.

Podemos dizer que esta cartilha é dividida em duas partes, a primeira a que usa em suas atividades apenas a letra de forma maiúscula, quando o aluno está passando o seu primeiro contato com a leitura e a escrita, e a Segunda parte é a apresentação de letras cursivas tanto na forma maiúscula quanto na minúscula, quando o aluno já tem uma familiaridade com a leitura e a escrita.

#### 4.2 Segunda cartilha:

Portal de Papel – Língua Portuguesa I

Autores: Angolina Domanico Bragança

Isabella Pessoa de Melo Carpaneda

Regina Iara Moreira Nassur

Editora FTD

São Paulo, 1996 – Edição renovada – 4º impressão.

Livro Governamental

Observação: Esta obra não possui prefácio.

Esta cartilha se baseia no método tradicional de alfabetização, e dividida em vinte unidades, cada unidade composta por: texto, gramática, ortografia e redação.

O livro é bem ilustrado e colorido, despertando assim a atenção do aluno para o uso.

O tipo de letra que prevalece nas atividades e nos textos são letras cursivas minúsculas.

## **5. Análise do corpus:**

### **5.1 Análise da cartilha construtivista:**

A cartilha analisada “Livro de Alfabetização-Coleção Novo Caminho” faz parte do método construtivista. Pretende resgatar o conhecimento de mundo que os alunos trazem para escola, proporcionando um maior conhecimento ao professor de seus alunos. Sendo assim, as primeiras atividades propostas são de conhecimento geral da sala de aula, onde cada aluno faz uma apresentação de si e da sua família, atividades de recorta e cola e até de leitura de placas e rótulos, mostrando aos alunos que eles já sabem ler, mesmo antes de entrar na escola.

Na primeira parte da cartilha, os alunos são apresentados ao alfabeto e as vogais em letra de fôrma maiúscula, já num segundo momento, quando o aluno tem um contato com a escrita e a leitura e conhecem todas as letras do alfabeto, é apresentada a ele uma nova forma de escrita que seria a cursiva na forma maiúscula e minúscula, e a letra de forma minúscula. Depois dessa apresentação o aluno passa a usar a letra cursiva minúscula nas atividades restantes da cartilha. Um outro ponto que a cartilha trabalha é a coordenação motora do aluno em que ele propõe atividade de cobrir letras pontilhadas, para que ajude o aluno na sua aprendizagem da escrita cursiva.

Os gêneros de textos são amplos, pois ela trabalha com poesia, dicionário, sequência de figuras, e cantigas populares. Tratam do mundo encantado e das brincadeiras de criança, levam o aluno a pensar também no

mundo externo da escola, usando conhecimento para melhor entendimento dos mesmos e discutindo sobre os temas em casa. Por sua vez, as atividades de interpretação de textos, são feitas de forma oral, com o intuito de que os alunos interajam em sala de aula discutindo sobre o assunto tratado no texto, discutindo o que entenderam e formulando respostas através da fala do outro. Esta forma de atividade oral contribui para que o aluno não tenha vergonha de falar em voz alta, em público, tornando um aluno crítico e capaz de interagir e expor suas ideias. Enfim, com a interpretação oral, a professora pode perceber qual a capacidade que cada aluno tem de entender um texto.

As atividades escritas podemos dizer que são construtivistas, pois dão o poder ao aluno para escrever livremente da forma que sabe, sem exigência da ortografia perfeita, respondendo as questões propostas com suas próprias palavras, evitando assim a cópia de partes do texto e respostas desestruturadas, sem sentido.

Uma atividade que vale a pena citar são as atividades de formação de palavras, que os alunos podem fazer sozinhos, usando o alfabeto móvel, e através de brincadeiras, que também são uma forma de aprendizado muito atrativa para criança, como por exemplo, a forca, stop e a cruzadinha, entre outras.

Nesta cartilha a gramática é tratada de forma suave, sem confundir o aluno com regras gramaticais desnecessárias para o período, como separação de sílabas, que pede para que ele a faça de forma oral, por exemplo, ao falar a

palavra cavalo ele perceberá quantas vezes ele mexe com os lábios e a língua, e assim é informado que cada vez que isso acontece, ele estará formando uma sílaba. Também dá uma noção de masculino e feminino, como por exemplo, na atividade em que diz: “Como se chama a fêmea do cavalo? Como fica a poesia se trocarmos a palavra cavalo pelo seu feminino?”, e assim por diante. As atividades de gramática não vão além, favorecendo a aprendizagem do aluno, pois o grau de gramática muito elevada na alfabetização pode vir a confundir o aluno.

Já no final da cartilha começa a ser trabalhada a questão da coesão e coerência, propondo que inicialmente o aluno organize a estrutura de frases inseridas no contexto do capítulo.

A ortografia nessa cartilha não exige tanto do aluno, ela apenas tenta mostrar para ele que existem palavras cuja escrita são com duas consoantes juntas, trabalhando a questão do som. Como por exemplo: nh, lh, s, ss, rr, r, al, el, il, ol, ul, ce, ci, az, iz, uz, ã, x. Não exige que o aluno quando for escrever palavras que contenha essa ortografia saiba e escreva certo, apenas mostra que elas podem aparecer juntas em algumas palavras.

A produção de texto nessa cartilha é feita de forma construtivista, pois pede para que o aluno a partir do que entendeu do texto lido e a partir do seu conhecimento produza um texto sobre aquele assunto e alguns deles, podem ser produzidos em grupo.

Há também duas outras propostas de produção do texto, uma que pede para que o aluno através de uma figura desenvolva uma história e outra onde a cartilha começa uma história e o aluno tem que continuar.

E por ultimo a cartilha possui uma parte chamada “construindo”, que propõe que os alunos se organizem em grupos e construam brinquedos manuais, como por exemplo, a construção de um livro de folclore, em que o aluno deve buscar informações fora da escola a respeito de histórias populares, e a partir dessas conversas desenvolvem a história do livrinho não esquecendo de ilustrar.

## **5.2 Análise da cartilha tradicional:**

A cartilha “Portal de Papel – Língua Portuguesa I” faz parte do método tradicional, pois o seu ensino está ligado à escrita, exclui a possibilidade de ter o aluno como um falante nativo da língua, e criador de suas próprias idéias, não incentiva o aluno a ir buscar informações fora da escola, como pesquisa em livros. A intenção de ensino proposta na cartilha é de que o aluno aprenda uma lição após a outra. Ela é restrita trabalha com palavras chaves e sílabas geradoras, se preocupa, em avaliar e obrigar o aluno aprender apenas da forma que ela propõe.



A cartilha se preocupa com a forma escrita, tentando ensinar o aluno a escrever através das regras gramaticais, confundindo-o e deixando o seu texto escrito ortograficamente de maneira correta, porém, sem coesão e coerência.

Os textos são feitos de rimas, metáforas, e alguns em formas de poemas. Tratam de situações do dia-a-dia das crianças, como por exemplo: “O ano tem doze meses”, que apresenta os meses do ano e as principais datas festivas de cada mês, “Que susto!” trata do medo que as crianças tem do escuro. De uma certa forma esses textos fazem com que o aluno reflita e entenda um pouco mais cada situação explorada no texto. Mas em seguida vem o estudo do texto que apresentam o vocabulário das palavras chave do texto, e os exercícios que criança irá comparar frases que tenha o mesmo sentido, não saindo da ideia que o texto impõe.

Finalizando a parte do texto, vem a interpretação, em que as atividades propostas não se encaixam no construtivismo, pois, os exercícios são feitos de preenchimento de partes vazias do texto, onde para completá-las o aluno só precisará copiar. Esse tipo de exercício pode ser feito com a cópia, ou o aluno recontando com suas palavras o que já está escrito no texto, ou seja, fazendo uma paráfrase.

A parte que designa a gramática apresenta primeiramente as vogais e as consoantes depois o alfabeto inteiro. Nas letras de fôrmas e cursivas, ambas na forma maiúscula e minúscula, ressaltando que são organizadas por ordem alfabética.

O exercício proposto para que a criança aprenda a escrever, é o de completar o alfabeto em letras cursivas maiúsculas e minúsculas, dá também exercícios de coordenação motora, em que aluno tem que ligar as letras do alfabeto em ordem alfabética, formando assim uma figura. Essa cartilha prioriza a letra cursiva que não deixa de ser importante sendo uma forma mais rápida de escrever. Porém a letra cursiva para quem está começando é complexa, pois para desenvolvê-la é necessário uma certa coordenação motora para escrevê-las, se tornado mais fácil para quem já tem um conhecimento com a escrita e leitura. Para quem está aprendendo, é importante usar a letra de fôrma maiúscula, por seus traços serem mais simples de fácil entendimento do aluno.

A parte da gramática nesta cartilha é constituída por: emprego do til sílaba, substantivo próprio, comum, gênero masculino e feminino, número do substantivo, singular e plural, grau do substantivo aumentativo e diminutivo, substantivo coletivo, frases, tipos de frases: afirmativa, negativa, exclamativa, pontuação: vírgula, dois pontos, travessão, acentuação: acento agudo, acento circunflexo, adjetivo, sinônimo, antônimo e por fim verbo. Esse tipo de estrutura da gramática que o aluno como um falante nativo já sabe, só que quando passa a serem apresentados na escola, alguns alunos chegam a entrar em desespero, pois eles não são informados que isso eles já sabem só irão ordenar e dar nome a esses conhecimentos, e os alunos passam a ver todas essas estruturas como novo, cometendo erros drásticos, e desaprendendo o que já sabem, cometem erros como, por exemplo: o feminino de pai passa a ser

“paioa” e não mãe, tio, “tiooa”, e como falantes eles sabem que o oposto de pai é mãe e de tio é tia.

A cartilha preocupa-se muito com a ortografia do aluno, exigindo que ele saiba escrever corretamente, ensinando os alunos a escrever através de palavras soltas palavras, que contenha: (til, p,m,d,c,v,b,l,t,f,n,j,g,z,x, palavras com inicial nh, h, lh, ch, palavras com final m antes de p e b, com consoantes n, r, l, com s inicial, s com som de z, s antes de consoantes, ce, ci, ç, que- qui- qua- quo, quão, ge- gi- gua- gue – gui- guo- com encontro consonantal). Não dão uma explicação para que o aluno entenda o porque de escrever uma determinada palavra usando, por exemplo: o nh, h, lh, ch e sim já dão de inicio exercícios do tipo: “Retire do texto palavras somente com nh”, com esse tipo de exercício o aluno não está aprendendo e sim copiando. Mas essa cópia é uma forma de ele entender? Não, pois a criança não quer saber que palavra está copiando, só que saber que a palavra tem nh e pronto, certamente ele vai acertar, pois copiar é uma tarefa fácil, com isso a professora dirá que ele aprendeu a lição e passará para frente.

## **6. Comparação das cartilhas**

Ao comparar as cartilhas “Livro de Alfabetização da Coleção Novo Caminho” e “Portal de Papel – Língua Portuguesa I”, percebe-se que ambas são mistas, possuem atividades denominadas do método construtivista e tradicional.

A Cartilha da coleção novo caminho, é constituída por atividades de fala, escrita e leitura cada um sendo trabalhada na sua especificidade, porém sem fugir de um contexto proposto em cada unidade da cartilha. Usa uma linguagem moderna, não foca sua atenção para perfeição da escrita, exigindo que seus alunos escrevam ortograficamente perfeito, e sim de como ele organiza suas ideias para produção de texto, deixando o aluno escrever de forma espontânea no processo de leitura não se preocupa exclusivamente em fazer com que o aluno leia apenas textos da cartilha como também vá em busca de outros textos que abordem os mesmos assuntos, tratando um texto como um todo.

Já cartilha da coleção Portal de Papel, discorre totalmente ao contrário, pois ela exige que o aluno se centre apenas na cartilha, não admite erros ortográficos. Divide a cartilha em leitura e texto, ou melhor, não as ensinam partindo de um mesmo contexto. Nas produções de texto os alunos não se sentem livres, tendo que seguir as regras que a cartilha impõem, tratando o texto por partes, preocupando-se com o aprendizado dividido em partes. Primeiro deve-se aprender as letras, sílabas, para daí fazer união de sílabas com intuito de formar palavras, união de palavras para formar frases, e por fim união de frases para formar textos, fazendo com que no final os textos saiam escritos sem erros ortográficos, porém sem sentido, ou melhor, coesão e coerência.

Portanto, conclui-se que ambas as cartilhas analisadas se assemelham na forma de ensinar a ler, pois é através do método de silabação e escrita através de palavras geradoras, porém a cartilha Novo Caminho, não exige tanto, apresenta como possibilidade para o aluno aprender através da sílaba geradora, ela deixa livre a maneira dos alunos escreverem nas tarefas, como na produção de texto.

Em relação à gramática nesta cartilha Coleção Portal de Papel, trata de forma “assustadora”, pois são ensinadas coisas que não são apropriadas para essa fase de alfabetização, se preocupando com gênero, número e grau, quando o aluno ainda nem sabe escrever.

Na ortografia as cartilhas só possuem um item em comum, porém exigem o seu uso de formas diferentes que são os encontros consonantais, só que a cartilha da coleção novo caminho apresenta os encontros consonantais para que o aluno entenda que uma palavra pode haver o encontro de duas consoantes juntas sem exigir isso na hora que o aluno escrever, já a da coleção Portal de Papel, exige que o aluno escreva palavras ortograficamente correta, sendo que a explicação que é dada ao aluno sobre encontro consonantal deixa a desejar, pois se trata de sua sonoridade.

## **7. Considerações finais:**

Algumas escolas adotam como material básico e indispensável para alfabetização a cartilha, que prioriza a escrita ortográfica, com isso essas escolas passam a preocupar-se bem mais com o ensino do que com a aprendizagem.

Existem muitas cartilhas, mas a maioria delas apresentam o mesmo método, pois, elas alfabetizam por etapas, que devem ser seguidas de acordo com sua ordem usando palavra-chave, e sílabas geradoras, ou seja, o famoso método do “ba-be-bi-bo-bu”. Geralmente, cada unidade da cartilha apresenta uma unidade silábica, as lições são organizadas do mais fácil para o mais difícil e finalizam com um texto que resume tudo o que ela tentou ensinar.

A concepção de linguagem que as cartilhas possuem é de que uma sílaba é feita de letras, uma palavra de sílabas, uma frase de palavras, e um texto um conjunto de frases. Isso se resume ao famoso monta e desmonta através de palavras e união das unidades geradoras.

Em lugar do alfabeto, aparecem as palavras-chave, as sílabas geradoras, e os textos elaborados apenas com palavras já estudadas. As famílias de letras passaram a ser estudadas numa ordem crescente de dificuldade.

A concepção de linguagem que a cartilha possui é a de soma de sílabas, onde juntando uma sílaba com outra e com outra e assim sucessivamente formam-se palavras, confundindo o aprendizado das crianças em relação a escrita e a fala.

A cartilha ignora a variação linguística, ensinando através da língua padrão, esquecendo da enorme variação que a língua possui. A variação linguística apresenta os inúmeros dialetos que a língua possui, e esses dialetos apresentam semelhanças e diferenças. A semelhança é constituída de pronúncias diferentes, como por exemplo: “tia” e “tchia”, as duas formas são entendidas do mesmo jeito, o que muda é a forma de pronúncia, já a diferença se dá de acordo com a classe social, que no caso seria a classe social baixa que é vista com preconceito pela sociedade, e por isso a forma de pronúncia dessa classe são vistas como forma “errada” de falar, por exemplo: “dentro” para “drento”.

Alguns alunos conseguem aprender sem problemas a língua padrão, pois, ela faz parte de seu convívio fora da escola, ou porque a cartilha a ensina por etapas, de forma gradual.

Outro problema da cartilha é a silabação, pois ela passa para o aluno a ideia de que ler é silabar, fazendo com que a pronúncia saia perfeita, de forma articulada. A cartilha ensina o aluno a ler em forma de silabação, e ao fim dela cobra do aluno uma leitura compassada, com fluência. Isso acaba sendo contraditório, pois cobra algo que não ensinou.

Como já sabemos para a cartilha, a leitura é feita de forma silábica, e nessa fase de aprendizagem da leitura as crianças se preocupam com a quantidade de letras, usando uma letra para cada sílaba, e depois a criança passa a se

preocupar com a letra a ser usada, usando consoantes e / ou vogais que fazem parte da palavra que ela deseja escrever.

Logo que a criança entra na escola ela fica ansiosa, para aprender ler e escrever, e para isso usa o único conhecimento que tem, que é a fala, e nesse momento observam muito a fala das e pessoas e principalmente a sua própria fala. Porém, a cartilha exclui essa possibilidade que o aluno tem de aprender a ler e escrever usando o único conhecimento que possui, e aos poucos, levam as crianças a interpretarem os fenômenos fonéticos da fala, tendo como modelo a forma escrita da palavra e não a realidade fonética, ou seja, sua própria fala, e depois de pouco tempo a criança passa a não dar mais atenção a forma falada. Resumindo, a cartilha usa a fonética de uma forma tão errada confundindo a fala com a escrita, portanto a oralidade fica quase que esquecida, pois quase tudo é feito em forma de escrita.

Pode-se dizer que a cartilha faz com que a alfabetização se torne desastrosa.

O construtivismo trata o aluno como um ser racional, capaz de pensar, agir por conta própria construindo a partir do seu conhecimento que trazem para a escola, usando a capacidade de reflexão sobre o que faz. O método construtivista é baseado na aprendizagem através da reflexão e entende que a aprendizagem inicial de cada aluno é diferente, porque cada um tem sua história de vida e de conhecimento.



As classes de alfabetização são construídas por alunos que apresentam histórias de vida diferentes, que vivem em comunidade e até em sociedades diferentes, tem alunos que antes de entrarem no processo de alfabetização, já frequentaram a escola, ou melhor, a pré-escola, onde aprenderam uma estrutura inicial da escrita e leitura, e tem incentivo em casa para a aprendizagem, por outro lado, tem alunos que não tiveram nenhuma oportunidade, nunca foram a escola, não sabem nem escrever o seu próprio nome e não são incentivados a aprendizagem em casa. E o construtivismo leva essa diferença em consideração, partindo do pressuposto que não existe uma sala de aula homogênea.

Aprender é um ato individual de cada aluno, aprender de acordo com o seu metabolismo intelectual e ordenada pelo aluno de acordo com sua história de vida. Aprender não é repetir algo semelhante, e sim criar algo novo, ou seja, a repetição de um modelo já pronto não é uma aprendizagem, e sim uma cópia.



## REFERÊNCIAS

A escrita na História da humanidade. Eduardo de Castro Gomes. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Trabalha com pesquisa e ensino no Centro de Educação a Distância da Ufam. Professor de Jornalismo do Centro Universitário do Norte (Uninorte). Disponível em: [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo\\_Aspectos\\_da\\_escrita\\_na\\_Hist\\_Hist\\_da\\_humanidade.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Hist_Hist_da_humanidade.pdf)

LEITURA E ESCRITA: processos que permeiam a História ensinada. Amanda Sangy Quiossa. Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/LEITURA-E-ESCRITA-PROCESSOS-QUE-PERMEIAM-A-HIST%C3%93RIA-ENSINADA.pdf>

MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PROCESSO SINTÉTICO E PROCESSO ANALÍTICO - Franciele de Azevedo Rangel / Emmily Cristina Firmino de Souza / Ana Carla de Azevedo Silva – Disponível em : <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:euV5zakgk8J:https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/download/7427/pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

ALFABETIZAÇÃO E SEUS MÉTODOS - Autora: Márcia Lúcia Miranda Ribeiro – Disponível em: <https://pedagogiaaopedaleta.com/alfabetizacao-e-seus-metodos/>

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*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. *Inclusão: uma realidade em discussão*. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Educação Especial no Brasil - Da Exclusão à Inclusão Escolar*. Faculdade de Educação Universidade Estadual de

Campinas, São Paulo. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os Sentidos da Integração e da Inclusão, no Contexto da Inserção Escolar de Deficientes. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

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

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

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

MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). Inclusão:

compartilhando Saberes. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.

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

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: (Org.) MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia

de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GODOY. Arllda 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: Artmed Editora, 2001.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAVALCANTE, Meire. “Alfabetização – Todos podem aprender.” Revista Nova Escola , março/2006, Editora Abril, pp.2429.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Crianças Especiais. Disponível em:  
<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/crianca-especial.htm>.

## NÃO DEIXE DE SOLICITAR O SEU CERTIFICADO!!

Solicite agora mesmo seu certificado de **80 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!

