



ORGANIZADORES
EDER JOSÉ DE LIMA
ANA CLÁUDIA NÉRI BASTOS

AUTORAS
ELAINE APARECIDA BERNARDO
ELAINE APARECIDA BERNARDO
MONIQUE FERNANDA FERREIRA DA SILVA

DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.^a Edição
ISBN- 978-65-6054-018-7

SÃO PAULO | 2023



ORGANIZADORES
EDER JOSÉ DE LIMA
ANA CLÁUDIA NÉRI BASTOS

AUTORAS
ELAINE APARECIDA BERNARDO
ELAINE APARECIDA BERNARDO
MONIQUE FERNANDA FERREIRA DA SILVA

DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.^a Edição
ISBN- 978-65-6054-018-7

SÃO PAULO | 2023

Organizadores

Eder José de Lima
Ana Cláudia Néri Bastos

Autoras

Elaine Aparecida Bernardo
Eliane Matos de Moura Pinheiro da Silva
Monique Fernanda Ferreira da Silva

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO**

ISBN- 978-65-6054-018-7



1.ª edição

DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2023

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D111 Da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental [livro eletrônico] : alfabetização e letramento / Organizadores Eder José de Lima, Ana Cláudia Néri Bastos. – São Paulo, SP: Arche, 2023.
97 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN- 978-65-6054-018-7

1. Educação infantil. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Bastos, Ana Cláudia Néri.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

2ª Edição- *Copyright*© 2023 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutorando. Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kimhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorzano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Fajardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira E. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francine de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bistencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Santes Braga, UFTM

Revista REASE chancelada pela Editora Arche.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

APRESENTAÇÃO

Este livro pretende analisar a continuidade do processo de leitura e alfabetização após a criança concluir a pré-escola e ingressar no ensino fundamental, bem como estudar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Valorizar o conhecimento trazido pelos alunos e depois trabalhar o conhecimento sistematizado e construído pela humanidade é considerado importante.

As escolas e os professores que não compreendem esta importância da alfabetização continuam muitas vezes a utilizar de forma inadequada ferramentas como os cadernos, quase sempre irrelevantes para a criança.

Deve-se notar que a leitura e a escrita não podem ser adaptadas sem considerar a alfabetização. Para isso, o referencial teórico tem como base as ideias de pesquisadores sobre o tema, e também traz um olhar reflexivo para o ambiente do processo de alfabetização escolar e sala de aula.

O tema está relacionado à capacidade de leitura e alfabetização da criança após terminar a pré-escola e iniciar o ensino fundamental. Tais reflexões nos fizeram pensar que ainda há muitas dúvidas sobre a implementação do ensino

fundamental de nove anos.

Segundo Coraggio (1998), para se adaptar às expectativas desta nova legislação, as reformas educativas e curriculares devem continuar com a educação para a cidadania de crianças e jovens. Por isso, é necessário dar-lhes informação, para que possam participar e usufruir dos bens e serviços da sociedade atual e integrar-se no processo produtivo, que exige uma mão-de-obra cada vez mais qualificada.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	11
A EDUCAÇÃO INFANTIL	
CAPÍTULO 2	27
ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL	
CAPÍTULO 3	36
A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	
CAPÍTULO 4	44
ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO	
CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS	83
ÍNDICE REMISSIVO	89

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A EDUCAÇÃO INFANTIL

No meio acadêmico, não faltam discussões a respeito da dicotomia educar-cuidar na educação infantil. Durante muito tempo (e ainda hoje) costumava-se associar o trabalho em creches e pré-escolas aos cuidados com as crianças pequenas. Associação devido a própria história das instituições de educação infantil que em seu surgimento foi marcado inicialmente pelas atividades ligadas ao cuidar.

Dentre as conquistas e dificuldades encontradas, o tema do educar e cuidar aparece – com grandes contradições [...] Alguns relatos acentuam o fato de que a importância educativa passou a ser reconhecida; outros apontam que o professor se sente desvalorizado ao fazer tarefas relacionadas ao cuidar; nesses casos, o cuidar aparece separado do educar e a visão das responsáveis pela educação infantil (coordenadoras e diretoras) é que os professores acreditam que tais práticas desvalorizam o profissional; para outros, ainda, o cuidar e o educar caminham juntos. Vários profissionais falam da dificuldade do cuidar por questões práticas (KRAMER E NUNES, 2007, p. 434).

Mas será que o cuidar não envolve o educar? De que maneira educamos enquanto cuidamos? Sobre o cuidar, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (1998, vol. 1, p. 18):

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo

de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto.

Nessa visão a criança parece ser uma tabula rasa que necessita estar sempre recebendo os cuidados dos adultos. Essas práticas minimizam o desenvolvimento da autonomia e da independência das crianças, e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. (ibidem):

Para o RCNEI (ibidem) existem também concepções mais abrangentes nas quais:

[...] os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

A partir desta perspectiva, o cuidar está relacionado com o educar. Como vimos, a partir da fala da mãe de aluno que espera da escola que: “Que promova um bom cuidar e educar parece que não é mais possível dissociar a educação infantil dos cuidados e da educação das crianças:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir

conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica (RCNEI, vol. 1, 1998, p. 24).

Assim, compreendo as atividades do cuidar inter-relacionadas ao do educar. Enquanto cuidamos e oferecemos oportunidades às crianças de que elas próprias se cuidem autonomamente, que cuide do outro e do ambiente acredito que também estamos educando, contribuindo para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Mas a que educar estamos nos referindo? Seria a interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta¹¹ na qual o RCNEI se referia? Seria [...] o estudar... escrever com lápis, brincar, cantar música, fazer dever, desenhar...¹² da fala da Letícia na primeira epígrafe deste capítulo? Ou há algo para além desses aspectos?

1.1 A educação infantil

Ensinar a criança a permanecer sentada, a escutar a professora, a não gritar, a não falar na hora que não deve, a não bater nos colegas, a não sair correndo e a fazer a fila do

trenzinholl sem empurrar e tropeçar são os ensinamentos esperados das professoras. Assim, o papel da pré-escola é desenvolver hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à sua vida escolarll (ESTEBAN, 1993, p. 23).

Nessa educação voltada para a formação de hábitos as aulas acontecem a partir da sequência de uma rotina inflexível onde a hora de brincar é hora de brincar e não de ler um livro, a hora de fazer o dever não é a hora de conversar, é hora de prestar atenção na professora e seguir o que ela orienta (ou até exige) [...].

Mas as aprendizagens de hábitos não possuem apenas um lado negativo. Ela também permite maior tranquilidade às professoras durante suas aulas: aprender o hábito de fazer o trenzinholl contribui para que a criança não corra e acabe não se machucando, aprender o hábito de ouvir é de grande importância não apenas para a vida escolar das crianças que sempre terão que ouvir suas professoras, mas também saber ouvir o próximo é uma tarefa importante para vida cotidiana e que não é fácil, etc.

Acredito que o que vai determinar o lado positivo ou negativo das atividades que envolvam a aprendizagem de hábitos e atitudes é a forma como você encara o ensinamento desses hábitos: é preciso que os objetivos sejam claros. Mas a educação infantil não é apenas um espaço para a aprendizagem dos hábitos.

1.2 A educação infantil: um espaço para brincar e socializar?

Se de um lado encontramos professoras que a partir desta concepção acredita que seus alunos aprendem e se desenvolvem a partir das brincadeiras e das interações e socializações que estas permitem; de outro há professoras que buscam ensinar seus alunos de maneira lúdica, a partir de jogos e brincadeiras. Será que no brincar as crianças não constroem aprendizagens? Será que é apenas brincando que a criança aprende?

Para Secchi e Almeida (s/d, p. 3):

[...] as atividades que privilegiam o brincar constituem possibilidades reais para as crianças interpretar e compreender o mundo adulto. Nas brincadeiras, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa, que se

constitui em função interpretativa e compreensiva da realidade.

Desta maneira, é por meio das brincadeiras que as crianças procuram ler e interpretar o mundo em que vivem, que interagem com os objetos e sujeitos envolvidos em sua brincadeira e em sua imaginação. Além disso, para as autoras:

[...] a interação é um fator preponderante na relação desenvolvimento/aprendizagem, pois é através de suas inter-relações com os outros que a criança se desenvolve cultural e individualmente. Assim, por ser um ser social, a criança necessita do outro para seu desenvolvimento e aprendizagem (SECCHI e ALMEIDA, s/d, p. 8).

Por isso, a brincadeira e a interação, ou socialização, são atividades de grande importância na educação infantil. Mas não basta apenas oferecer brincadeiras dirigidas onde a criança precisa responder e agir de acordo com o que a professora espera, para que aprenda determinados conteúdos ou até comportamentos, mas é preciso que a criança interaja com autonomia, expressando seus pensamentos e opiniões, criando e transformando brincadeiras, se escrevendo no mundo, com o mundo e para o mundo. Mas a educação infantil é um espaço apenas para brincadeiras e interações?

1.3 A educação infantil: um espaço para preparar para o ensino fundamental?

Acreditamos que a maioria das escolas brasileiras para as crianças menores de seis anos realizam atividades de leitura e escrita a partir de uma concepção mais tradicional de alfabetização: aprender as vogais minúsculas e depois as maiúsculas e os encontros vocálicos, em seguida aprender as consoantes e dificilmente, formar palavras, a não ser a escrita do próprio nome. Além dos exercícios de habilidades de coordenação motora, lateralidade, percepção sensorial, etc, consideradas fundamentais para a maturação do indivíduo para então ser alfabetizado no ensino fundamental. Assim, primeiro a criança se desenvolve para depois aprender.

Nessa concepção de educação infantil preparatória para o ensino fundamental ensinase às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.¶. (VIGOTSKI apud SECCHI e ALMEIDA, s/d, p. 7-8)

Há também outras abordagens a respeito do processo de

alfabetização na educação infantil, que será discutido mais a frente no Capítulo III. Mas o que questiono-me aqui é sobre 30 a visão de que a educação infantil prepare o aluno para a vida escolar futura. É inegável que essa etapa de ensino traga inúmeras contribuições para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, mas é preciso compreender que o ensino não pode ser voltado apenas para o futuro, pois a criança vive o hoje, o agora, logo o processo ensino-aprendizagem deve trazer também contribuições para a vida da criança no presente.

Não basta saber hoje cubrir pontilhados para formar a vogal a se a criança não compreende que esta marca gráfica é uma letra, que compõe um sistema alfabético e que aprender a leitura e a escrita da mesma tem uma importante função social: a comunicação. É preciso uma educação que faça sentido para criança tanto para o presente quanto para o futuro. Mas ainda parece haver uma outra visão de educação infantil, discutida a seguir.

1.4 A educação infantil: um espaço para o desenvolvimento integral?

Talvez a concepção da educação infantil como um espaço de desenvolvimento integral das crianças surja como uma crítica a ênfase dada a preparação para o ensino fundamental em sua concepção como etapa preparatória para a vida escolar. Inúmeras atividades relacionadas ao aprendizado da linguagem escrita permeiam as instituições de educação infantil, mas a criança não é apenas um sujeito que necessita alfabetizar-se, como diz a LDB 9.394/96 é preciso o desenvolvimento integral, da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Acredito que a educação escolar não promova isoladamente o desenvolvimento integral da criança, mas pode trazer contribuições para a mesma. Mas de que maneira podemos fazer essas contribuições? Que atividades podemos desenvolver com as crianças com esse objetivo?

Segundo Garcia (1993, p. 18-19):

O discurso da educação infantil escolar, como a

curvatura da vara, oscila de uma escola desinteressada', em que as crianças devem desenvolver-se integralmente', sem jamais ser explicado o que, efetivamente, significa desenvolvimento integral em quatro horas na escola; a uma escola preparatória', referida apenas à aprendizagem da leitura e da escrita. [...] Na primeira, as crianças ficam [...] desenhando, pintando, recortando, cantando, brincando, sem que qualquer das atividades se articule com as demais. São atividades soltas que, magicamente, levariam ao desenvolvimento integral. [...] Na segunda, as crianças são preparadas, algumas com exercícios psicomotores, outras com exercícios para passar da fase pré-silábica até chegar à alfabética. Quando adquirem a prontidão, seja por um caminho, seja por outro... começa, num caso, ou continua, no outro... a alfabetização.

É uma importante crítica que Garcia (1993) faz a educação infantil. Atividades sem objetivos, ou com objetivos que não são claros nem para os alunos nem para as próprias professoras são desenvolvidas cotidianamente nas escolas com a intenção principal de desenvolver a criança integralmente. Primeiro cantamos porque cantar é uma maneira lúdica de aprender a cultura popular musical, depois desenhamos porque é preciso que o aluno desenvolva sua criatividade. Em seguida, pintamos um desenho pronto, porque é preciso ter noção de limites espaciais e brincamos, pois é brincando que aprendemos e interagimos com o outro. E assim as crianças

desenvolvem-se integralmente, realizando inúmeras tarefas com objetivos isolados, fragmentados e específicos. Mas, será que são esses os objetivos e os sentidos dessas atividades?

A pedagogia de projetos é uma alternativa que vem sendo cada vez mais recorrente para desfragmentar as atividades educativas nas escolas. A meu ver, integrar conhecimentos, assuntos e atividades com objetivos claros e que façam sentido para as crianças é um importante recurso para conseguir (ou pelo menos tentar) contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

Outra alternativa, discutida no RCNEI (1998, vol. I) é a Sequência de Atividades que:

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas seqüências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico (p. 56).

O documento deixa mais claro o que é a Sequência de Atividades ao exemplificar:

Por exemplo: se o objetivo é fazer com que as crianças

avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, pode-se planejar várias etapas de trabalho para ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir destas observações; atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador etc.

Desta maneira a Sequência de Atividades permite integrar de maneira mais objetiva as atividades desenvolvidas a partir de um tema mais específico, constituindo ou não parte de um projeto de trabalho.

1.5 Mas afinal, educação infantil: que espaço é esse?

As concepções de educação infantil aqui apontadas demonstram diferentes visões sobre qual ou quais a(s) finalidade(s) desta etapa de ensino. Muitas dessas concepções até se mesclam nas teorias e nas práticas de vários professores. Assim aparece um paradoxo sobre a educação infantil em que, segundo Esteban (1993, p. 29):

Na pré-escola há espaço para brincadeiras, mas é preciso ensinar a ordem; há espaço para o canto, mas é preciso ensinar o silêncio; há valorização do lúdico, mas deve ficar bastante claro que as brincadeiras possuem objetivos sérios; há tentativa de trabalho criativo, mas este não deve atrapalhar futuramente a cópia e a

reprodução; há preocupação com o desenvolvimento das crianças em sua multiplicidade, mas é necessário que este múltiplo seja fragmentado, individualizado e reduzido ao que cabe no modelo aceito [...].

A autora com este trecho faz uma crítica que aparenta ser negativa, mas aqui de modo diferente, me indago: afinal a vida não é isso? saber brincar e colocar em ordem, cantar e silenciar, criar mas também copiar e reproduzir e quantas vezes temos que nos enquadrar ao modelo aceito!?!

Por isso, acredito que a educação infantil seja um espaço da brincadeira e da ordem, do canto e do silêncio, da fala e da escuta, do lúdico e da seriedade, da criatividade e da reprodução, do individual e do coletivo, da emoção e da razão, pois é essa a complexidade da vida e do mundo, portanto são essas as aprendizagens que devemos buscar oportunizar aos pequenos. E talvez esse seja o ponto de partida para o tão almejado desenvolvimento integral das crianças: considerá-las como sujeitos complexos em um mundo complexo, que buscam ler, interpretar e escrever do/com/para o mundo.

A respeito das atividades direcionadas para o desenvolvimento integral dos alunos, o RCNEI (1998, p. 13)

afirma que:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: • o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; • o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; • o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; • a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; • o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Desta maneira, concordo com a finalidade de desenvolvimento integral apontadas pelos documentos oficiais na medida em que ela se concretize em atividades reais e objetivas para esse fim. E para mim a educação infantil é também espaço de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, do educar e do cuidar a partir de atividades que oportunizam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças tanto para a aquisição de hábitos e atitudes que a meu ver são sim necessárias; quanto para a interação e para a

brincadeira, de valor fundamental para as leituras, interpretações e escritas das crianças do/com/para o mundo; quanto para atividades de leitura e escrita que contribuem efetivamente para o processo de alfabetização das crianças; mas não apenas a linguagem escrita, mas também, as diferentes linguagens: musical, plástica, cinematográfica, gestual, da informática, da matemática, científica, histórica, geográfica, etc. E desta maneira as instituições de educação infantil não desenvolvem a criança, mas contribuem para o processo de formação constante desses sujeitos.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo oportuniza refletir e conhecer um pouco mais sobre os documentos oficiais que normalizam o Ensino Fundamental bem como compreender as várias leis que periodicamente definem a sua estrutura, principalmente as leis referente às mudanças atuais na transição dos oito para nove anos.

1.1. Leis que Modificaram a duração do Ensino Fundamental no Brasil

No Brasil, historicamente, a idade mínima para ingressar na escolarização, durante muito tempo, foi de sete anos. Hoje, em função das mudanças trazidas pela LDB 9394/96, a obrigatoriedade passou para seis anos e assim, aumenta o período de duração do Ensino Fundamental, de oito para nove anos.

Esta intencionalidade pode ser constatada por meio das sucessivas leis que amparam o Ensino Fundamental, no sistema de educação brasileira:

- A lei de nº 4.024/1961, que estabelece a obrigatoriedade do ensino primário para quatro séries anuais, e ainda, de acordo com seu Art. 26. Parágrafo único: “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.” O acordo de Punta Del Leste a Santiago/ 1970, que estende para seis anos o ensino para todos os brasileiros;

- A lei nº 5. 692/1971, que em seu Art. 18, institui a obrigatoriedade do então ensino de 1º grau, para oito anos letivos, contemplando pelo menos 720 horas de atividades por ano:

- A lei nº 9.394/1996, estabelece o Ensino Fundamental obrigatório de oito anos, com iniciação aos sete anos de idade; por meio de seu Art. 32: “o ensino fundamental terá duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito”.

- A lei nº 11.114/2005, que altera a nº 9.394/1996 e tornou obrigatório o início do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, e por fim, a lei nº 11.274/2006, que

instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com inclusão das crianças de seis anos de idade.

A mudança, principalmente na idade de ingresso da criança no ensino fundamental, com base nessas últimas leis, trouxe grandes desafios às escolas e aos educadores.

Dimensionar a complexidade e sua implantação, apontando aspectos da estrutura e funcionamento das escolas, do currículo, da formação e envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais e de outros atores, enfim, da cultura da escola, que são profundamente afetadas [...] um confronto que tradicionalmente tem faltado de modo dominante a organização escolar (BARRETO, 2004, p. 15).

O Ensino Fundamental de nove anos é necessário no momento atual, pois novas tecnologias, maior acesso às informações, as leituras são necessárias para que se concretizem, e tais mudanças, exigiram a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, uma reelaboração de Proposta Pedagógica pelos órgãos competentes em nível nacional, e pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Além da atualização do projeto político pedagógico pelas escolas. A decisão sobre notas, conceitos, relatórios descritivos ou até

mesmo o misto conceito/nota é uma decisão dos sistemas de ensino.

É importante criar um diálogo produtivo entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo essencial que o professor esteja envolvido no processo para definir as atividades que as crianças vão desenvolver no 1º ano e quais são as expectativas de aprendizagem, que se tem em relação a elas. Só assim as crianças têm condições de avançar e nessa perspectiva, é essencial que o professor seja portador ou esteja preparado para trabalhar com o aluno na sua totalidade, respeitando suas necessidades emocional, social e afetiva.

1.2 A Formação da Criança no 1º ano do Ensino Fundamental

Como já vimos, de acordo com a lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos no Brasil, e incluem obrigatoriamente na escola as crianças de seis anos.

Ambos envolvem conhecimentos afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso, o cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também.

E nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2006, p. 810).

Para maior riqueza de aproveitamento e sucesso do processo ensino aprendizagem, as escolas precisam estar atentas para que essa passagem da pré- escola para o 1º ano não se torne uma ruptura e acabe influenciando negativamente no processo de alfabetização. Sobre essa importância da escola atender as necessidades básicas dos alunos.

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna (KRAMER, 2006, p. 811-812).

É importante que no trabalho com crianças de seis anos de idade, as afirmações de Kramer (2006) sejam concretizadas, a fim de assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando impactos negativos no seu

processo de escolarização.

Santa Catarina (2005), diz que no Brasil de ontem, a Educação Infantil não era vista pelo poder público como uma modalidade importante e fundamental para a formação da criança. Esse fato contribuiu muito para o descaso e omissão de todo o poder público, sejam eles Municipal, Estadual ou Federal. No entanto, é preciso reconhecer que hoje os pais têm dado significativos passos no sentido de valorizar e investir na educação infantil, por entenderem que essa modalidade de ensino é fundamental para a formação dos seres humanos no futuro.

De acordo com Barreto (2004) hoje o governo federal já tem assumido com maior rigor as políticas públicas para a educação infantil, considerando que a alfabetização e a socialização devem ser trabalhadas em primeiro lugar, por se constituir em fatores que influenciam fortemente na vida da sociedade. Acredita-se sobre este mesmo viés, que no Brasil, os avanços qualitativos adquiridos dos últimos tempos em relação à educação infantil, em qualidade e eficácia, se constituem em importantes instrumentos de inclusão social.

Passou-se a reconhecer que na Educação Infantil deve ser prioritário o ato de ensinar, de aprender, de transformar pessoas, revolucionar sistemas, reavaliar posturas e comportamentos e buscar novas perspectivas de vida.

Kramer (2006) ainda declara que a inclusão de criança de 6 anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diálogo pedagógico dentro da escola e entre as escolas buscando alternativas curriculares claras, no qual o planejamento e o acompanhamento feitos pelos adultos que atuam nessas classes levem em conta as particularidades das ações infantis. Também devem ser respeitados, o direito à brincadeira, à produção cultural, pois tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, as crianças devem ser atendidas em suas necessidades.

Neste sentido, o documento curricular Projeto Marista para o Ensino Fundamental (2010), propõe que a mediação pedagógica seja um meio na qual o professor possa auxiliar os alunos a se apropriar de valores, conhecimentos e saberes, ou seja, implicando que haja a existência de bons

relacionamentos, encontros e diálogos. Proporcionando um ato de intervenção intencional que cria condições para que o aluno aprenda sobre o mundo.

CAPÍTULO 3
A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Ressalta-se que a escola é uma instituição social, e como tal tem sua função pautada no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, através da aprendizagem dos conteúdos entendidos como: conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, e valores. Esse conjunto de conhecimento por sua vez não pode ser trabalhado de forma fragmentada, descontextualizada, mas de maneira contextualizada possibilitando ao educando o desenvolvimento de suas capacidades, o que por sua vez favorece a construção de cidadãos mais participativos no meio em que vivem.

Desta forma, é importante que as apropriações dos saberes por meio de práticas pedagógicas priorizem atividades significativas e lúdicas, permitindo que as crianças tragam suas experiências e seus conhecimentos espontâneos . A partir daí, o professor passa orientá-las na compreensão das formas de pensar, sentir e agir, estabelecidas em sua cultura e proporcionadas pelo ambiente escolar como um todo. No

cotidiano educativo, o espaço e o tempo são vistos como essenciais, pois as crianças vivenciam momentos de situações livres. Assim “as significações que venham a ser elaboradas pela criança têm como referência o universo das experiências que lhes foi possibilitado” (SANTA CATARINA, 1998, p. 24)

Nesta perspectiva, a organização espaço temporal nas instituições de Ensino, torna-se relevante, pois este ambiente é exatamente propício para as crianças vivenciarem momentos de situações livres em que podem expressar seus sentimentos e emoções, por meio de brincadeiras, jogos educativos, imitações. O educador deve estar atento às suas atitudes e aos papéis que cada um assume.

A interação entre as crianças e entre elas e o professor proporcionada por essas atividades atende a um dos eixos da Educação Infantil de extrema relevância para a aprendizagem porque a mesma proporciona momentos de troca de experiências, de culturas e vivências, por isso, a interação é de grande valia. Entretanto, esse processo nem sempre é fácil, podendo haver enfrentamentos e é preciso que o professor adapte sua prática a partir da realidade e necessidades de seus

alunos.

Com relação ao processo de avaliação são imprescindíveis os registros diários os quais fornecem elementos necessários para a compreensão da avaliação.

Por meio da observação e do registro, o educador acompanha o processo de desenvolvimento da aprendizagem, permitindo-lhe uma visão integral das crianças, revelando assim suas especificidades. “Deste modo, sustenta-se a necessidade de rever as posturas das investigações sobre as crianças, propondo-se um novo olhar que as considere como sujeitos empíricos, com voz, vez e expressões próprias” (ALTINO, 2005, p. 14).

O primeiro ano da criança na escola vai muito além da necessidade dos pais em deixá-la sobre os cuidados de educadores enquanto vão trabalhar. Cabe à Educação Infantil oportunizar o desenvolvimento de aspectos sociais, físico, psicológico e intelectual da criança, contribuindo para a formação de sua identidade pessoal, inclusive como um cidadão consciente.

Conforme Áries (1978) as crianças são cidadãs, pessoas

detentoras de direitos, que produzem cultura e nelas são produzidas. É nesse modo de ver as crianças que há o favorecimento de compreendê-las e também de ver o mundo através do seu ponto de vista. A infância é mais do que um estágio, é uma categoria da história, pois somente existe uma história humana porque o homem tem infância.

Nas diversas situações do cotidiano é importante as crianças manifestarem suas opiniões, ouvirem o outro, descreverem situações, recordarem fatos, darem recados, relatar acontecimentos históricos, passeios, brincadeiras; ouvir e cantar fábulas, trava-línguas, adivinhações, parlendas, contos; produzir e comparar as escritas (SANTA CATARINA, 1998, p. 23).

É na brincadeira que a criança interage, vive experiências, cria, imagina e por meio dela, estabelece o vínculo entre o imaginário e o real. Portanto, é extremamente importante pensar na brincadeira como sendo fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O educador deve incluí-la em sua prática pedagógica, pois “A brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade” (SANTA CATARINA 1998. p. 23).

No cotidiano da educação infantil, a brincadeira deve fazer parte constantemente de suas atividades, de modo que a criança possa também fazer parte de sua organização, construindo os mais diferentes materiais. Ao participar do processo de construção desses materiais a serem utilizados na brincadeira, ela desenvolve sua autonomia, aspectos psicomotores, cognitivos e percebe que existem regras, o que favorece o convívio grupal.

Partindo deste pressuposto, a brincadeira favorece a auto-estima da criança, permitindo o ato de recriar e repensar os acontecimentos do cotidiano. Nesse sentido, o faz-de-conta, torna-se necessário para que a mesma utilize objetos para exercer a brincadeira e por meio dela construir significados, enriquecendo assim sua imaginação.

Por meio das atividades lúdicas, acontece também a construção e ampliação do conhecimento, necessitando da mediação do professor. Ele deve interferir na zona de desenvolvimento proximal, que na concepção de Vygotsky, refere-se àquelas funções da criança que ainda não estão amadurecidas, mas que se encontra em processo de

amadurecimento. Essas são funções que, em um amanhã próximo, alcançarão sua maturidade. Segundo sua teoria, esta zona de desenvolvimento é a que vai determinar o diagnóstico real do processo de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Segundo esses conceitos, a Educação Infantil tem que assumir uma postura pedagógica com o intuito de contribuir para que a criança realmente faça parte da sociedade, visando à promoção da cidadania. O educador consciente de seu papel precisa redefinir sua prática, a fim de elaborar projetos que tragam contribuições significativas para as crianças, percebendo-as como sujeitos da aprendizagem.

Fica evidente a importância da função social da escola, como alicerce da cidadania e cultura. A escola, enquanto instituição ética e socializadora, é reconhecida como um dos principais meios para a formação crítica e cidadã do indivíduo. E para o exercício dessa incumbência, as instituições educativas precisam assegurar a realização de atividades que tenham relação com todos os aspectos que envolvem a tarefa maior da escola, que é a qualidade em educação, a inclusão

social e a preparação para a vida.

CAPÍTULO 4
ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO

ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO

Quando a criança deixa o ambiente da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em muitos casos, há uma ruptura no processo ensino aprendizagem, pois se tem mais que a troca de ambiente. A maneira como este processo é trabalhado influencia diretamente na apropriação do conhecimento. Entende-se que é preciso olhar detalhadamente o espaço educativo, isto é, a sala de aula, considerando que educando possui sua história, seus saberes, sua bagagem de conhecimento e vivências nas quais devem ser valorizadas.

Este capítulo descreve de modo resumido a raiz histórica da escrita, os métodos de alfabetização mais utilizados e a questão hoje tão discutida sobre a alfabetização e letramento. Destaca-se ainda que o letramento propicia condições para que o educando se aproprie dos conhecimentos científicos tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas também de iniciar a construção de novos conhecimentos, de acordo com sua realidade, dando sequência às séries subsequentes a alfabetização.

1.1 A origem da escrita

Uma das necessidades primordiais do ser humano é a comunicação. Desde seu surgimento, o homem tem deixado marcas impressas que representam suas vidas, anseios, desejos, medos, lendas etc. Um bom exemplo é a arte rupestre, que são os desenhos e esculturas que nossos ancestrais na pré-história deixaram registrados nas cavernas. Esses símbolos, embora simples, caracterizaram suas épocas e devem ser reconhecidos como início de um processo que a cada época, cada geração, cada cultura se modifica e se aprimora mais e mais (JEAN, 2002),

De acordo com o Jean (2002) a escrita acompanha lentamente a evolução do homem. Com o passar dos milênios, a humanidade se desperta para a necessidade de registrar com clareza suas idéias e expressões significativas. Para isso, cada cultura cria uma simbologia e uma forma de registro própria, sendo que cada código é distinto um da outro.

Essas escritas eram representadas por signos, ou seja, desenhos que, combinados sequencialmente, em meio aos

costumes e hábitos culturais da época, transmitiam uma ideia e eram denominados pictogramas (JEAN, 2002).

De acordo com Trindade (2010) escrever por meio de pictogramas não era uma escrita simples e poucos sabiam interpretá-la. As pessoas que dominavam a leitura e a arte de escrever eram os escribas e por isso detinham grande poder. Eles eram pessoas muito cultas, poderosas que exerciam grande influência entre os soberanos.

Jean (2002) diz que os escribas também deram início à fonética, unindo símbolos com os sons para facilitar a leitura. Assim puderam distinguir língua falada de objetos. Essa distinção na escrita propiciou o registro de pensamentos, conhecimentos, história entre outros.

A escrita mais usada durante séculos era a cuneiforme (cuneus, do latim cunha). Vários povos a usaram, embora as simbologias mudassem de acordo com a língua de cada civilização e as ferramentas eram adaptadas ao suporte da escrita. Para tal procedimento, usava-se para as plaquetas de barro, as ferramentas de madeira; para as plaquetas de metal, usava-se um buril. Assim, cada país ou região habitada criou a

forma de melhor comunicar-se entre eles, por exemplo: no Egito, segundo o mesmo autor, os escribas criaram os hieróglifos (Hieros = sagrado e gluphein = gravar; escrita dos Deuses) por volta de 3.000 a.C. Sua simbologia era capaz de exprimir, com clareza, qualquer coisa. Com ela os egípcios deixaram seus registros em todas as áreas de conhecimento que possuíam, contemplando desde a medicina até a educação, da agricultura aos reinados, dentre outras. A China, em 2000 a.C., desenvolveu sua escrita, que perdura até os dias de hoje. Assim como os egípcios atribuem o surgimento da sua escrita aos deuses, os chineses atribuem seu surgimento a lendas de imperadores e sacerdotes em busca de suas respostas e sonhos (TRINDADE, 2010).

Através da invenção das várias formas de escrita, utilizadas pelos nossos antepassados, que hoje podemos conhecer suas histórias, as condições sócio-culturais em que viviam. Bem como toda evolução que historicamente marcou a vida do ser humano ao longo dos séculos. Essa é uma das características mais importantes atribuídas à escrita: o registro das ideias, culturas, crenças que marcaram e marcam os

principais fatos históricos da humanidade.

1.2 A Importância da Escrita e da Leitura

Saber ler e escrever por muitos anos aqui no Brasil, era o sonho da maioria dos brasileiros, que até então eram excluídos do processo ensino aprendizagem. Tratava-se de um país praticamente de analfabeto.

Por longos anos foram desenvolvidos programas e projetos que pudessem erradicar do país a marca de analfabeto, pois aprender a ler e a escrever era privilégio de poucos. Surgiram então programas como o MOBRAL, Ciclos de Cultura e outros que tinham como principal objetivo alfabetizar a população brasileira (ARANHA, 2005).

Hoje, em pleno século XXI, ainda temos muito que caminhar e conquistar. Embora o acesso à escola e ao Ensino Fundamental seja um direito garantido nas leis nacional, muitas pessoas passam pela escola e saem sem saber ler e escrever como deveriam, isso tudo por uma série de fatores sócio-culturais e econômicos que interferem diretamente no processo de escolarização.

Não há dúvida quanto à importância da alfabetização com letramento. Sem ler e escrever tudo fica mais difícil, desde a leitura de uma simples receita até à mobilidade social, ou seja, do ir e do vir, tornando-se um tormento para uma pessoa analfabeta. O mercado de trabalho então é outra aflição. Sem saber ler ou escrever os sujeitos estão no mundo, mas ao mesmo tempo, estão à mercê do mesmo porque se tornam excluídos ou são privados de viver plenamente sua cidadania.

Atualmente as sociedades estão centradas cada vez mais na escrita. Contudo o simples saber codificar e decodificar as palavras, por meio do código linguístico, isto é, ser apenas alfabetizado sem letramento, tem-se constituído condição insuficiente para responder com autonomia e consciência às exigências e necessidades do mundo contemporâneo.

De acordo com Santa Catarina (2005, p. 23) para o indivíduo exercer sua cidadania, “é necessário ir além da simples apropriação do código escrito; é preciso exercer as práticas sociais da leitura e escrita demandadas nas diferentes esferas da sociedade”.

Desta forma entra em jogo a questão do letramento. Não

que seja algo novo, nem tampouco é um tipo de método. É uma palavra que dá novo sentido ao processo alfabetizador. Por isso, é emergencial estudar e compreender seus significados, pois até então era um conceito fenômeno pouco discutido.

Na procura da solução para as dificuldades no processo de alfabetização, muitos educadores começam a defender a importância do letramento como ponto chave no processo de apropriação da leitura e da escrita. Há um entendimento geral de que letramento refere-se à prática social da leitura e da escrita e junta-se ao conceito de alfabetização, no sentido de se dar conta não apenas da dimensão do processo de apropriação do código da escrita, mas de suas consequências na vida social dos indivíduos (SANTA CATARINA, 2005).

Ainda na Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) pode-se verificar que a difusão e o emprego do termo letramento passaram a ter relevância no meio educacional, a partir da década de 1980. Trata-se de um processo em que se deve permear as ações pedagógicas da reorganização do ensino, a reformulação e ressignificação dos novos modos de

ensinar, que ganhou espaço e credibilidade no discurso de teóricos, de especialistas e de professores alfabetizadores.

É necessário superar o sentido restrito de alfabetização concebido como um simples processo de apropriação do sistema de escrita para que o indivíduo seja letrado. Isso, quando se faz uma distinção entre alfabetização e letramento como explica Soares (2003, apud SANTA CATARINA, 2005), escrevendo que: a alfabetização em sentido restrito refere-se apenas a aquisição do alfabeto escrito, sua estruturação para ler e escrever, enquanto que o letramento refere-se ao processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais da sociedade que nos envolve. Ou seja, constitui conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas sociais que requerem habilidades mais complexas.

O objetivo central desse processo não está voltado somente para garantir inclusão do sujeito letrado no processo escolar, mas reconhecer que um indivíduo não letrado possui maior possibilidade de ser mais um excluído da sociedade

em que vive (SOARES, 2004).

Soares (2004) destaca que a leitura é um dos principais instrumentos de comunicação e interação social, e por isso afirma que não se trata de garantir ao sujeito letrado a inclusão social, mas considerar que a falta de letramento determina a sua exclusão.

Segundo Ferreiro (1999, p. 44-47), é preciso compreender bem o que significa alfabetizar e letrar, pois implica no domínio de algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização inicial como: restituir à língua escrita seu caráter de objeto social; (inclusive na pré-escola), pois todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível desde que lhes sejam oportunizadas situações desafiadoras em que possam interagir com a língua escrita, nos mais variados contextos. Dessa forma, permite-se o acesso, o quanto antes possível à escrita do próprio nome, sem supervalorizar a criança, supondo que irá compreender de imediato a relação entre a escrita e a linguagem.

De acordo com Ferreiro (1999) de todos os grupos

populacionais as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto que os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de se modificar. Contudo, mesmo entre os grupos de crianças sabe-se que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

Pode-se dizer então que a compreensão e concretização do processo de alfabetização vão muito além dos métodos de ensino. Muitos fatores determinam uma compreensão maior ou menor da língua escrita como sistema. Por isso, a maioria das crianças, conforme a idade, já chegam à escola com suas hipóteses de escrita, com movimento em direção às características da escrita, vistas nos textos socialmente significativos. Por exemplo, a criança reconhece rótulos de produtos por ela consumidos, levando-as a construir por si próprias, estratégias e hipóteses cada vez mais relevantes para

a elaboração de leitura e escrita.

As concepções e imagens que as crianças vão formando dos vários tipos de textos, de suas partes, de suas organizações espaciais no papel e de suas características discursivas, exercem um papel fundamental na escrita de seus próprios textos.

É interessante perceber a criança buscando e descobrindo diversas maneiras de representar sua escrita. As estratégias utilizadas por ela vão-se redesenhando de acordo com a transformação em que se operam tanto no seu aprendizado como no objeto em que se está aprendendo.

Conforme Ferreiro (1996), a linguagem escrita, por razões históricas, transformou-se em um objeto de propriedade da escola, instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos às novas gerações. Por isso, as instituições de ensino necessitam superar urgentemente a metodologia de alfabetização, evitando tratá-la como simples atividade que tem fim em si mesma, destituída de suas significações e das funções que justificam a leitura e escrita

como objetos sócio-culturais.

Na abordagem sócio-interacionista, o processo de aprendizagem é entendido como apropriação e reelaboração do conhecimento historicamente construído. Nessa visão, aluno e professor devem apropriar-se daquilo que é patrimônio coletivo da humanidade e, a partir daí, na interação entre as demais pessoas e de acordo com o momento histórico em que vivem, seguem (re) elaborando e (re) construindo novos conhecimentos (VIGOTSKY, 1989).

Vigotsky (1989) defende a ideia de que a participação do professor é importante para a aprendizagem da língua escrita, pois implica, no domínio e desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a memória, a atenção, a percepção e a própria linguagem (VIGOTSKY, 1989).

Vigotsky (1989) destaca, a importância do papel do professor, que além de mediador do conhecimento, é aquele que planeja, organiza propõe desafios aos alunos de modo que estes se apropriem significativamente do conhecimento. Por esta razão, a linguagem deve ser praticada por meio de

atividade em que participam alunos e professores. Esta prática deve ser utilizada pelos professores, pois a apropriação da linguagem escrita e falada não podem ficar restrita a exercícios repetitivos.

Segundo Monte (2004), nesse processo de alfabetização e letramento, alunos e professores são parceiros, já que ambos precisam desenvolver ações coordenadas e compatíveis com o processo, para assim alcançarem resultados produtivos. Essa é uma peculiaridade da atividade educativa: o aluno não deve ser tomado como objeto passivo, inanimado, a ser transformado pela ação de alguém. Ele é sujeito dotado de personalidade, portanto, de consciência de si, de afetividade, de vontade e necessidade que se desenvolve em condições concretas e sociais de vida. Nesse sentido, o aluno é um sujeito ativo, podendo se tornar capaz de assumir, juntamente com o professor a direção de sua própria aprendizagem.

A proposta Curricular de Santa Catarina (2005), enfatiza que a apropriação da língua escrita requer interações específicas que acontece, normalmente, por meio da escolarização indispensável e fundamental a todo cidadão.

Um dos desafios que se coloca hoje aos professores é trabalhar na perspectiva da alfabetização e do letramento, de forma a assegurar uma ação pedagógica coerente e adequada à contemporaneidade. Isso possibilitará ao aluno a apropriação do sistema linguístico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e das diferentes linguagens produzidas culturalmente.

A criança, ao ter contato com as diferentes linguagens e ao compreendê-las e utilizá-las, apropria-se dos recursos de textualidade que lhe permitem expressar-se com maior clareza e criatividade. A mediação pelas diferentes linguagens na e pela escola possibilitará o aprendizado de leituras mais críticas e das mais variadas possibilidades de organização textual.

É preciso considerar que cada texto que circula socialmente, tem suas especificidades e atende aos objetivos propostos para o uso a que se destina. Diferentes objetivos no uso da linguagem exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, requer uma modalidade diferente de leitura (REGO, 1999).

Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária àquele momento; outros precisam ser lidos exaustivamente quando se deseja compreender e apreender um determinado conhecimento; a outros se recorre várias vezes na busca de informações adicionais do cotidiano. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão de quem lê, ora voltando atrás no texto, ora acrescentando informações, para a certificação do entendimento e aprofundamento de conceitos, e, em outras situações, tem-se a leitura pelo prazer de ler (REGO, 1999).

Para Orlandi (2003, p. 11): “considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas”.

Assim, quanto maior a interação do aluno com a diversidade cultural, maior será suas possibilidades de conhecimento para a leitura do mundo. Nesse sentido, pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento significa experienciar situações que envolvam as diferentes concepções

de leitura e escrita de formacrítica e dialógica, sendo os professores os mediadores e concretizadores dessa proposta.

O papel do professor é o de condutor do processo, de mediador atuando na zona de desenvolvimento proximal. Sua intervenção é direta, pois deve ajudar a criança a avançar. O professor acompanha cada aluno para auxiliá-lo na superação das dificuldades. E quando se trabalha diretamente com o conceito de desenvolvimento proximal, é o professor que precisa conhecer o desenvolvimento real da criança, mas não pode parar por aí. É pelo auxílio direto, com explicações, pistas e sugestões, que o aluno avança, consolidando o desenvolvimento que era apenas potencial (REGO, 1999).

Ainda com base nos desafios pedagógicos reservados principalmente ao professor, no processo de alfabetizar letrando, ressalta-se o respeito à heterogeneidade, às diferenças e necessidades individuais dos alunos e a consideração do erro, na elaboração da escrita, como inerente ao processo de construção textual.

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do

processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita (SOARES, 2004, p. 12).

Assim sendo, registra-se que o processo de alfabetização é a base de todo o processo ensino-aprendizagem.

O processo de alfabetização vai muito além de decodificar símbolos, signos. Ele envolve a história de vida, a história social, a visão de mundo. Alfabetizar tem, pois um sentido muito maior que deve ser levado em conta para então superar a fragmentação, a decoreba e tornar-se na escola um oásis de saber.

A alfabetização, é o elemento essencial do letramento, pois orienta o indivíduo para apropriar-se do código escrito sem o qual seria impossível aprender a ler e escrever e ao mesmo tempo conviver e participar de práticas reais de leitura e escrita. Nesse sentido: “[...] letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998 apud SANTA CATARINA, 2005. p. 24).

A alfabetização e letramento são inseparáveis e indispensáveis na apropriação das diferentes linguagens e na inserção do indivíduo na cultura escrita. Sabe-se que não se tratar de uma tarefa fácil de concretizar esses processos no cotidiano em sala de aula, mas segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998.p.39), mesmo sendo “uma tarefa difícil, esta atividade deve ser exercitada, vivenciada na sala de aula pelo potencial que oferece na dinâmica de apropriação da língua escrita”.

Embora esses processos sejam interdependentes, indissociáveis e simultâneos, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, exigem formas de aprendizagem e procedimentos de ensino diferenciados. Por isso, torna-se necessário refletir um pouco sobre os métodos de alfabetização mais conhecidos e suas principais consequências na vida social dos indivíduos alfabetizados.

1.3 A Alfabetização e os Métodos Tradicionais

No chamado modelo tradicional, a escrita é entendida como simples representação da linguagem oral, ou seja, como mera codificação da fala. Daí o processo de alfabetização escolar ficar reduzido ao ensino do código alfabético, centrado na mecânica da leitura e da escrita.

A alfabetização dos alunos nos métodos tradicionais, geralmente ocorre por meio de cartilhas, em que os alunos aprendem primeiramente as vogais e na sequência as letras do alfabeto com suas respectivas famílias silábicas. As frases ou textos são constituídos somente por palavras já conhecidas. Em seguida passa-se à combinação das vogais com uma das consoantes. Se a consoante for B, por exemplo, primeiro ensina-se a forma da letra; a seguir as sílabas formadas por essa consoante junto com as vogais formando: BA BE BI BO BU. A partir daí segue-se a formação por combinação dessas sílabas e, quando há outras já aprendidas anteriormente, estas também são incluídas, até que se esgotem todas as "famílias silábicas" e suas combinações.

Alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social (GOULART, 2003, p. 106).

Na visão tradicional, os métodos podem ser sintéticos ou analíticos. Tanto o sintético quanto o analítico, partem do pressuposto de que a criança nada sabe a respeito da língua quando inicia o processo de alfabetização na escola regular.

Os processos sintéticos partem de elementos menores que a palavra, podendo ser os fonemas, letras e sílabas. Assim a alfabetização se inicia fazendo correspondências entre sons e letras, entre a linguagem oral e a escrita.

De acordo com Kato (1984) os processos analíticos se preocupam com a coerência do que vai ser lido ou escrito, restringem-se à cartilha e não propiciam o uso social da língua escrita. Percebe-se assim que tanto o método analítico quanto o sintético não permitem a exploração, a escrita de novidades, o uso de palavras que ainda não foram aprendidas em sala de

aula, impedindo, por exemplo, que o alfabetizando explore e se aproprie do objeto conceitual que é a língua escrita.

Do ponto de vista escolar, o método analítico se diferencia do sintético no sentido de que o educando vai além da decoreba das famílias silábicas, e se alfabetiza a partir de frases de efeitos ou já com algum sentido, a criança decorava frases que o educador selecionava por achar interessante, ou aquilo que as cartilhastraziam, frases como do tipo: “EVA VIU A UVA”, ou ainda, “A LARANJA É AMARELA” e assim por diante. O importante é ressaltar, que as frases prontas, muitas vezes não faziam sentido, pois não eram do conhecimento ou da vivências dos estudantes.

Por isso, do ponto de vista conceitual, seu desenvolvimento é restrito, pois a aprendizagem é descontextualizada, centrada em situações artificiais, dificultando ao aluno o raciocínio e a transferência de seus conhecimentos para outros contextos, ou seja, a sua generalização para a vida.

As atividades propostas tanto pelo método analítico como pelo sintético, não dão oportunidades para as crianças

criarem e testarem suas hipóteses infantis em relação ao mundo da escrita e da leitura a ser descoberto, explorado e internalizado. Os textos são elaborados aleatoriamente pelo professor ou retirados das cartilhas que, privilegiam o domínio do sistema gráfico. Vale dizer, que as cartilhas têm como único objetivo colocar em evidência a estrutura da língua escrita tal como é concebida por esses métodos de alfabetização.

Verifica-se que ao trabalhar com a cartilha, a criança é levada a desenvolver a idéia de que, quando escrevemos o fazemos por meio de frases soltas, desarticuladas. Para Ventura (2003), muitas dificuldades apresentadas pelas crianças ao escreverem um simples bilhete, porque não sabem trabalhar com a articulação dos conceitos.

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamentos contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra (LURIA, 1988, p. 180).

Segundo Ferreiro (1996, p. 24): “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”.

Kato (1984) destaca que a grande preocupação que os educadores têm em utilizar este ou aquele método, deve-se ao fato de os mesmo sentirem-se mais seguros para ensinar a ler e a escrever trabalhando com o que conhecem ou com o que eles próprios se alfabetizaram.

1.4 Alfabetização e Letramento

O desafio lançado hoje no interior das escolas passa fundamentalmente pela mudança da práxis educativa, pela forma de planejar, interagir e agir nos espaços educativos. O primeiro passo é a leitura do contexto, e o olhar sobre a realidade dos educandos, suas necessidades e possibilidades de se posicionar e intervir no mundo. Sem conhecer esta realidade não há como alfabetizar, não há como trabalhar numa perspectiva emancipatória. Por isso, nessa pesquisa buscamos levantar alguns dados juntos aos professores que atuam com os

processos de alfabetização e letramento, tendo em vista o que pensam e de que forma dão continuidade a esses processos, junto às crianças que saem da educação infantil e ingressam no primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Os professores, de modo geral, têm se preocupado, nos últimos anos, com as possíveis implicações que a entrada de crianças de seis anos na escola fundamental traz para a organização dos processos de ensino da leitura e da escrita.

É claro que aprender a ler e escrever são elementos essenciais do processo de alfabetização, mas não basta reconhecê-los como um fim em si mesmo, sem reconhecer a insuficiência desta concepção de alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem mecânica de ler e escrever.

O processo de alfabetização é um momento único, onde coletivamente se pode criar, inovar e construir e de forma compartilhada pode-se ressignificar os saberes cotidianos e científicos. Por isso, está também associado ao ato de letrar.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no

mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 15).

Quando o processo de alfabetização se despe das roupagens tradicionais, permite aos educandos o doce sabor do desvelar do saber, aguçando curiosidades, estimulando a descoberta, vibrando com pequenos e com grandes progressos.

Por isso, o desafio que se coloca para a escola é o de alfabetizar letrando, isto é, fazer com que a criança se aproprie do sistema alfabético e ortográfico da língua, garantindo-lhe, ao mesmo tempo, plenas condições de usar essa língua nas práticas sociais de leitura e de escrita.

O resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas

práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 16).

Neste sentido, alfabetizar é muito mais que dar aulas, é mais do que repassar conteúdos, é mais do que estar ali para atender as exigências legais do mundo escolarizado, é sim querer atuar neste espaço de forma interativa, meditado pela história, cultura e sociedade, é construir uma escola mais inclusiva, mais humana e solidária e querer estar no mundo e nele fazer história.

No chamado modelo tradicional, a escrita é entendida como simples representação da linguagem oral, ou seja, como mera codificação da fala. Daí o processo de alfabetização escolar ficar reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita.

Geralmente estes métodos são ainda utilizados pela escola, pois de modo geral facilitam o trabalho do professor em sala de aula, por isso perguntamos às professoras pesquisadas; se nessa nova visão de alfabetizar e letrar elas

encontram algumas tipo de dificuldades.

O resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade (SOARES, 2003, p. 16).

A alfabetização com letramento em uma visão sócio-interacionista só ocorre na interação efetiva de todos os segmentos que constitui uma instituição educativa. Nesse caso a família também é responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança, principalmente quando estamos enfatizando a necessidade de interiorização da leitura e da escrita com função social.

Segundo Vygotsky (1989), o processo de aprendizagem é entendido como apropriação e reelaboração do conhecimento historicamente construído. O aluno e o professor devem apropriar-se daquilo que é patrimônio coletivo da humanidade e, a partir daí, na interação entre as demais pessoas e de acordo com o momento histórico atual, seguir (re) elaborando e (re) construindo novos conhecimentos.

A participação do professor é importante para a aprendizagem da língua escrita, pois implica, segundo Vygotsky,(1989), no domínio e o desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a memória, a atenção, a percepção e a própria linguagem. É muito importante o papel do professor, que além de mediador do conhecimento, é aquele que planeja, organiza propõe desafios ao aluno de modo que estes se apropriem do conhecimento.

Por isso, o desafio que se coloca para a escola é o de fazer com que a criança se aproprie do sistema alfabético e ortográfico da língua garantindo-lhe, ao mesmo tempo, plenas condições de usar essa língua nas práticas sociais de leitura e de escrita.

1.5 Avaliação Diagnóstica dos Alunos da Pré-escola

A criança, por viver numa sociedade letrada, tem diferentes tipos de contatos com a escrita. Em seu cotidiano, faz perguntas sobre a escrita e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da língua escrita, na experimentação de modos de ler e escrever, no contato ou na

intervenção direta dos adultos. A criança, portanto, muito antes de ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, começa a aprender o que é a escrita, para que serve e como ela funciona. Mas nem todas têm as mesmas oportunidades e por isso nem todas chegam à escola com o mesmo nível de aprendizagem.

A realização da avaliação diagnóstica durante as primeiras semanas do ano letivo é extremamente importante para o professor alfabetizador que atua no primeiro ano do Ensino fundamental. Através dela, poderá conhecer os seus alunos e, a partir desse conhecimento, definir a organização de seu trabalho, considerando quais são as capacidades já dominadas e quais as que devem ser introduzidas e trabalhadas de forma sistemática, para que, ao final de um ano letivo, estejam todas consolidadas.

Na realização dessa tarefa, o professor precisa reunir informações sobre como e quando a criança interage com a escrita, fora da escola, de que práticas culturais seus alunos participam e quais os conhecimentos e capacidades que as crianças já dominam sobre esse objeto de estudo. Enfim, esse

é o momento em que os profissionais da escola precisam buscar elementos que dêem suporte para sua práxis.

1.6 Alfabetização e letramento na Educação Infantil

A organização do trabalho de leitura e escrita pode ser iniciada já na educação infantil, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita em seus espaços familiares, sociais e escolares. Assim, é preciso criar contextos significativos, trabalhando com temas de interesse e com o amplo mundo da escrita, que desafia as crianças a lidar com as diversidades de textos que elas conhecem e de outros que precisam conhecer sem perder de vista os conteúdos que se pretende atingir.

O professor deverá lidar com dois desafios: aproveitar a experiência que as crianças já têm com a cultura escrita, as necessidades de ler e escrever de cada turma e, também, saber que pode se organizar como professor, estabelecendo um conjunto de procedimentos que podem ser adaptados a cada contexto.

Não há dúvida de que a ludicidade contribui para melhor

promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que se deseja serem construídas pelas crianças nessa faixa etária. Mas isso não significa deixar de propor um trabalho pedagógico estruturado para crianças que antes estariam apenas brincando. Neste sentido é importante planejar os momentos de brincadeiras, de histórias e de trabalho com outras linguagens, juntamente com a aprendizagem da leitura e da escrita.

1.7 As dificuldades em continuar a alfabetização iniciada na Pré-escola

Educar assim, passa a ser muito mais que uma simples tarefa de repassar conteúdos e cobrar o que o educando decorou. Avaliação, hoje, é entendida como parte integrante do processo educativo, tendo como real função diagnosticar e apontar como se dão os processos de construção das aprendizagens. Somente por meio dessa avaliação, considerada processual e contínua, educadores assumem o papel de investigadores envolvidos com a mediação significativa para o avanço da construção das aprendizagens, sejam individuais ou

coletivas.

1.8 Principais Atividades desenvolvidas em Aula

Ao receber as crianças de seis anos nas salas de aula do Ensino Fundamental, a escola precisa considerar que essa criança já é um falante da língua e que, por isso, já está inserida numa comunidade que faz determinados usos dessa língua. Partindo daquilo que ela já sabe, dos conhecimentos que já construiu, das capacidades que já desenvolveu, o professor como mediador e desafiador do processo, deve planejar atividades de modo a contribuir com seu processo de aprendizagem.

Por tudo o que já se refletiu, não há dúvida de que aprender brincando é muito mais interessante, prazeroso e significativo. Oliveira (1998), chama a atenção para a importância do jogo imaginário e as possibilidades de ser usado para facilitar a aquisição da linguagem, tanto oral como escrita, sendo que, para isso acontecer, deve existir um paralelo entre a linguagem e a ação que envolve relação entre dois modos de atuar, o lúdico e o linguístico.

O trabalho de alfabetização por meio de jogos é possibilitar que as crianças façam determinadas abordagens do sistema, como as relações entre sons e letras, o reconhecimento do alfabeto ou mesmo de palavras. Permite com que sejam trabalhadas situações desafiadoras e lúdicas, sem recorrer a exercícios repetitivos de memorização e análise.

O cotidiano da escola é rico em situações em que a escrita e a leitura são necessárias e fazem sentido. Trabalhar atividades significativas, lúdicas, de pesquisa, literária é imprescindível para que a criança compreenda a abordagem dos aspectos formais do sistema de leitura e escrita. Algumas atividades devem ser previstas para desenvolver atitudes e valores nos alunos em relação à leitura, como gostar de ler livros diversificados, frequentar bibliotecas, valorizar a leitura como fonte de entretenimento, cuidar dos livros e demais materiais escritos, bem como, procurar informações em jornais e revistas.

Nesse contexto, letrar é mais que alfabetizar, visto que a alfabetização se desenvolve em um contexto de letramento

com o início da aprendizagem da escrita, com o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever o mundo, ou seja, no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

No final deste livro, ficou claro o quão complexo é o processo de alfabetização, principalmente no que diz respeito à sua compreensão e desenvolvimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Há muitos conflitos por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente por parte dos professores.

Alguns professores são aconselhados a repensar as suas práticas, papéis, métodos e a tornarem-se participantes no processo com os alunos. A ênfase está no desenvolvimento interativo, criativo e lúdico, incluindo a capacidade de aprender a ouvir diferentes opiniões e contra-argumentos, para criar comparações objetivas entre diferentes textos e os usos sociais da escrita.

É necessário também incentivar a troca de experiências para desenvolver valores como a cooperação e a reciprocidade. Vale lembrar aqui que o objetivo deste estudo foi entender se há continuidade no processo de alfabetização quando uma criança passa da pré-escola até a 1ª série do

Ensino Fundamental e constatou-se que ainda existem dificuldades. Porém, já há evidências de que as mudanças nesse processo são mais positivas do que negativas, sendo assim, essa continuidade no processo de alfabetização e alfabetização precisa ser melhor compreendida, pois a maioria dos professores do estudo afirma que suas práticas são baseadas na compreensão histórico-cultural, mas em outros momentos da pesquisa utilizam expressões. o que contradiz esta afirmação.

Surge a pergunta: como eles implementam esse processo nas aulas? Isso exigiria mais pesquisas visando uma compreensão muito melhor desse tema relacionado à vida escolar das crianças. Defendemos a opinião de que é necessário oferecer à criança a possibilidade de expressar seus pensamentos, enfatizando o processo dialógico, e a partir dessa interação se compreende a função social da linguagem e da escrita. Ressalta-se também que a criança tem muitas oportunidades de inculcar os conhecimentos necessários em relação ao meio ambiente e à brincadeira. Os profissionais da educação, especialmente aqueles que trabalham com

alfabetização, são incentivados a buscar melhorias neste campo complexo, mas educacionalmente rico.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALTINO. José Martins Filho. **Criança pede respeito: temas em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

ARANHA. Maria Lucia de Arruda. **Historia da Educação e da Pedagogia.** São Paulo: Editora Moderna, 2005.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARRETTO. Elba Siqueira de Sá Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação. Pesquisa.** v.30, n.1, São Paulo: jan./abr. 2004.

BEUREN. Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos: Teoria e Prática.** São Paulo: Atlas. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. I, II e III.

BRASIL. Lei 4.024/1961. Disponível em <http://www.diariooficial.hpg.com.br>. Acessado em 02/10/2023.

_____. **LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em

02/10/2023.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <http://www6.senado.gov.br>. Acesso em 02/10/2023.

. **LEI Nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 02/10/2023.

_____. **LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Disponível em. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 02/10/2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental** . Brasília/DF:MEC/SEF,1998.

CORAGGIO, Jose L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1995.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Jogos de encaixe: Educar ou formatar desde a pré- escola?** In: GARCIA, Regina Leite (org.) Revisitando a pré-escola – São Paulo : Cortez, 1993

GOULART, Cecília M. A. **A noção de letramento como horizonte ético-político para trabalho pedagógico**:

explorando diferentes modos de ser letrado. Projeto de pesquisa, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1996. FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999.

JEAN, Georges. **A escrita – Memória dos homens.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

GARCIA, Regina Leite. **Discutindo a escola pública de Educação Infantil – a reorientação curricular.** In: GARCIA, Regina Leite (org.) Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

KATO, Mary. **Aquisição da escrita e métodos de alfabetização.** São Paulo:Revista: Nova Escola, 1984.

KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil** In: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 423- 454, maio/ago. 2007.

KRAMER, Sonia e LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas:Papirus, 2006.

LURIA, Alexandr. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Romonovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Icone, 1988.

MONTE, Jaime Bezerra do. **Psicologia II**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2004.

PROJETO MARISTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. Província Marista CentroSul. São Paulo:FTD.2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.

REGO, Tereza Cristina. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**.Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**, Florianópolis: COGEN,1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Uma caminhada coletiva na direção de uma educação de qualidade para todos**. Florianópolis: COGEN, 2005.

SECCHI, Leusa de Melo e ALMEIDA, Ordália Alves. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar**. s/d. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 03/10/2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos.** Pátio, n°. 29. AnoVII, editora Artes Médicas Sul Ltda, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRINDADE. Ana Paula Pires. **O processo histórico da escrita e sua importância na formação do sujeito.** Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br>. Acesso em 02/10/2023.

VENTURA, Lidnei. **Alfabetização.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ÍNDICE REMISSIVO

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aconselhados, 80

Adultos, 34

Afeto, 13

Alfabético, 19

Alfabetização, 45, 80

Alfabetizado, 18

Almejado, 24

Aluno, 13

Alunos, 37

Ambiente, 13, 38, 67

Analfabeto, 49

Aprendizagem, 25

Aprendizagens, 14, 16

Apropriação, 45

Articulação, 66

Associado, 68

Associar, 12

Atitudes, 37

Atividade, 62

Atividades, 12, 16, 22

B

Brincadeira, 17

Brincadeiras, 13, 75

Brincar, 16

C

Campo, 82

Capacidades, 37, 76

Capítulo, 19

Chave, 51

Cidadania, 42

Científica, 26

Cinematográfica, 26
Código, 46
Cognitivas, 75
Combinações, 63
Competentes, 30
Complexo, 24, 82
Comportamentos, 17
Compreender, 19
Comunicação, 19
Concepção, 16, 68
Concepções, 13
Condições, 35, 69
Condutor, 60
Conhecer, 74
Conhecimentos, 37, 45
Considerar, 76
Constituído, 50
Construção, 37
Construir, 68
Contemplando, 29
Contribuições, 20
Contribuir, 76
Coordenação, 18
Copiar, 24
Cotidiano, 72
Criança, 15, 16
Crianças, 12, 31
Cuidado, 13
Cuidados, 13
Cuidar, 12, 13, 14
Cultura, 74
Cultural, 34
Curricular, 12

D

Desarticuladas, 66
Descoberta, 13
Descoberto, 66
Desconstrução, 25
Desenhar, 18
Desenhos, 23

Desenvolvidas, 23
Desenvolvimento, 14, 22,
42, 60
Desvalorizado, 12
Determinadas, 77
Determinados, 17
Determinar, 16
Diagnóstico, 42
Dicotomia, 12
Diferentes, 62
Dificuldade, 12
Dirigidas, 17
Discussões, 12
Discutida, 19
Diversificados, 77
Domínio, 66
E
Educação, 12, 13, 30, 42,
68
Educando, 75
Educar, 12
Educativa, 71
Elementos, 64
Encontros, 18
Ensinamento, 16
Ensinar, 78
Escola, 13
Escrever, 47
Escribas, 47
Escrita, 18
Esculturas, 46
Espaço, 16, 17
Essencial, 31
Estimulação, 13
Estratégias, 55
Evolução, 48
Excluídos, 49
Exemplificar, 22
Existência, 34
Explicações, 60

Expressando, 17
Exteriorizar, 40
F
Facilitar, 47
Famílias, 63
Favorece, 37
Fenômeno, 78
Formação, 63
Fragmentados, 22
Fundamental, 18, 26, 34
G
Geográfica, 26
Gestual, 26
H
Habilidades, 37
Hábitos, 16
Histórica, 26
Hoje, 19
I
Ibidem, 13
Imaginação, 17
Implicações, 68
Importância, 15
Indago, 24
Independência, 13
Infância, 40
Infantil, 12, 13, 16
Infantil, 80
Informática, 26
Iniciar, 45
Intelectual, 20
Interação, 13
Interações, 16
Interaja, 17
Interativo, 80
Interferir, 41
Interiorização, 71
Interpretações, 26
Investigações, 39

L

Lateralidade, 18

Leitura, 77, 78

Leituras, 26

Letrado, 52

Letramento, 51, 61

Letras, 18

Ligadas, 12

Língua, 47

Linguagens, 26

Lúdicas, 77

Lúdico, 80

M

Mãe, 13

Marcado, 12

Marcou, 48

Matemática, 26

Maturidade, 42

Mecânica, 18

Milênios, 46

Minúsculas, 18

Modo, 70

Momento, 40, 71

Mudanças, 28

Mundo, 17, 35

Musical, 26

N

Necessárias, 25

Necessário, 62

Necessidades, 50

Novo, 39

O

Objetiva, 23

Objetivo, 66

Obrigatoriedade, 28

Opinião, 81

Opiniões, 17

Organização, 41

Ortográfico, 69

P

Palavras, 18, 64

Papel, 72

Parágrafo, 29

Partir, 71

Patrimônio, 71

Pedagógica, 14, 42

Pequenas, 12

Pequenos, 24

Período, 28

Personalidade, 57

Pesquisa, 77

Pessoas, 71

Plástica, 26

Positivo, 16

Possibilidade, 81

Práticas, 12, 81

Preciso, 74

Preparação, 43

Preparatória, 18

Previstas, 77

Primeiro, 18

Principais, 42

Privilégio, 49

Processo, 31, 32, 41, 51,
80

Processos, 68

Professor, 66, 71

Professoras, 16

Profissionais, 81

Propostas, 53

Psicológico, 20

Punta, 29

Q

Qualidade, 42

Questões, 12

R

Reelaboração, 30, 71

Reorganização, 51

Responder, 17

Responsável, 55

Rico, 82

S

Saúde, 13

Séculos, 47

Seguir, 15

Segurança, 13

Sensorial, 18

Separado, 12

Sequência, 45

Sequência, 22

Seriedade, 24

Signos, 46

Símbolos, 46

Sintéticos, 64

Social, 64

Sócio-Culturais, 56

Sujeitos, 17

T

Tema, 23

Tempo, 12, 38, 72

Trabalhado, 37

Trabalhar, 39

Transformando, 17

U

Utilizados, 45

V

Valores, 77

Vibrando, 69

Vida, 24

Vive, 19

