

CLÁUDIA CONCEIÇÃO DE SOUZA SANTOS

**ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ISBN- 978-65-84809-36-9
São Paulo | 2022



CLÁUDIA CONCEIÇÃO DE SOUZA SANTOS

**ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ISBN- 978-65-84809-36-9
São Paulo | 2022



1ª Edição
Cláudia Conceição de Souza Santos

**ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ISBN- 978-65-84809-36-9



1ª Edição
Cláudia Conceição de Souza Santos

**ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ISBN- 978-65-84809-36-9

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2022

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).
Revista REASE chancelada pela Editora Arche.



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

S237a Santos, Cláudia Conceição de Souza.
Alfabetização no 1º ano do ensino fundamental [livro eletrônico] /
Cláudia Conceição de Souza Santos. – São Paulo, SP: Arche, 2022.
67 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84809-36-9

1. Aprendizagem. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Título.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição - Copyright© 2022 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 referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editora-Chefe Dra. Patrícia S. Ribeiro

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Ana Cláudia Néri Bastos/ Talita Tainá Pereira Batista

Conselho Editorial Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

José Fajardo, Fundação Getúlio Vargas

Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

María Valeria Albardonedo, Universidad Nacional del
Comahue, Argentina

Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

Pablo Guadarrama González, Universidad Central de
Las Villas, Cuba

Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela,
Venezuela

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 apresenta algumas considerações apoiadas por autores que têm como foco a alfabetização de crianças de 6 a 9 anos.

À luz da produção relacionada, este livro tem como objetivo avançar nos processos formativos de alfabetizadores.

O mesmo objetivo geral pode ser refletido em pesquisas sobre a divulgação de práticas educativas, especialmente no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, enfatizando sua contribuição para a formação de futuros alfabetizadores.

Foram utilizados os seguintes termos de busca: “Alfabetização nos nove anos do Ensino Fundamental; Experiências de alfabetização nos nove anos do Ensino Fundamental; Ensino Fundamental de nove anos”.

Como resultados, destacamos: a

existência de estudos teóricos que considerem a necessidade de leitura e alfabetização em um contexto multilíngue sem alfabetização; colocamos algumas reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas e/ou em desenvolvimento na perspectiva da alfabetização, que podem gerar nos protagonistas o desejo de aprender a falar, ouvir, ler, escrever, e a escassez de trabalhos voltados para isso. perspectiva avaliação com Reflexões sobre a inclusão de crianças de seis anos na 1ª série do ensino fundamental.

Também foi revelado que o estudo é omissos quanto às características especiais de uma criança de seis anos, como ela aprende, quais cuidados ela precisa e o que é ensinado. Partindo do pressuposto de que a infância é um período, uma etapa vivida de acordo com a cultura das civilizações, acreditamos que as crianças de seis anos são crianças, e as brincadeiras, brinquedos e brincadeiras

permanecem como necessidades pedagógicas.
professor de alfabeto no primeiro ano da classe.



Figura 1. Dia Nacional da Alfabetização: Respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança é essencial

Fonte: <https://m.blogs.ne10.uol.com.br>

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, agora uma lei, que visava garantir condições para as crianças, principalmente as crianças da classe trabalhadora, oportunidades diferenciadas de aprendizagem, acesso a referências culturais historicamente produzidas pela humanidade com extensão de um ano. da educação escolar. nos anos iniciais do ensino fundamental.

A aprovação e implementação da Lei nº.

11.274, de 06 de fevereiro de 2006, passou a assegurar o direito à matrícula para as crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento compatível (BRASIL, 2007).

Ressaltamos que falta o questionamento de um atendimento compatível, dadas as inseguranças docentes, deficiências físicas estruturais das escolas, currículos e debates metodológicos, apesar do investimento público na formação de professores, por exemplo. PNAIC (Programa nacional de Alfabetização na Idade Certa).

No entanto, apesar das boas intenções, o que nos torna problemáticos são as consequências e implicações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças alcançadas através dos “benefícios” e/ou oportunidades desta lei.

Por isso perguntamos: até que ponto é bom que as crianças planejem seu ingresso em uma educação infantil que ofereça um ano de

Educação Infantil? Por que achamos que esta é uma boa oportunidade? A criança já ouviu falar desta opção? Se você pudesse escolher, o que você faria? A escola, órgão oficial responsável por esse processo de acolhimento e ensino, estava adequadamente preparada para receber essas crianças menores em termos de mobiliário, espaço físico, recursos, metodologia, linguagem/conteúdo ensinado.

Abramowicz (2002) já enfatizava a necessidade de cuidar das crianças de zero a seis anos, levando em consideração suas características de desenvolvimento e aprendizagem, o que não é um fato recente, mesmo antes da implementação da lei do ensino fundamental de nove anos. instituições de acolhimento e formadores.

No entanto, na última década, em decorrência da expansão do ensino fundamental de nove anos para a alfabetização de seis anos, a iniciação é diferente, o que é motivo forte o suficiente para

nos direcionar a essa busca. sobre o que fizemos e como fizemos, e os efeitos de fazê-lo; para as crianças e para a formação/eficácia dos professores de alfabetização.

A autora,

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 OBSTÁCULOS À ALFABETIZAÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO 2 ALFABETIZAÇÃO | 27 |
| CAPÍTULO 3 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 39 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 66 |

CAPÍTULO 1



Figura 2. Alfabetização: quais são os principais desafios para os educadores?

Fonte: <https://www.google.com.br>

Os conceitos e métodos de alfabetização mudaram historicamente em decorrência dos desafios e demandas da sociedade moderna, assim como em outros momentos da história da nação desde 1500, movimentos políticos.

Na última década, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças de seis anos na alfabetização, temos outros desafios

econômicos que, apesar de as crianças terem a oportunidade de acessar a cultura, aprender a ler e escrever e efetivamente ler as obrigações do sistema econômico, criando um ambiente produtivo prazos.

No atual momento de mudança e tentativas de mudança, temos de um lado cientistas e especialistas que atentam para o assunto/problema; por outro lado, vemos a divulgação do analfabetismo, a minimização da participação do setor público na responsabilidade compartilhada das informações anunciadas, a oferta de inclusões e exclusões simultâneas: a falta de condições físicas e estruturais decorrentes da fragilidade da profissão, entre outros, o abandono da Educação Básica.

Observou-se que a alfabetização tem sido amplamente discutida em programas

acadêmicos e científicos nas últimas décadas, e o analfabetismo é um dos maiores desafios enfrentados pela academia e educadores neste campo. Portanto, neste estudo procuramos abordar as considerações feitas na última década sobre a mudança na lei que incluiu crianças de seis anos na alfabetização do ensino fundamental. Como questões emergentes da alfabetização, queremos também compreender os pressupostos que orientam a pesquisa e seus resultados do ponto de vista da formação básica e continuada de alfabetizadores.

Garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania. A escola tem um papel importante a desempenhar na concretização desse direito, contribuindo na construção do conhecimento de crianças e de adultos e ajudando-os a nunca esquecer a história, a sempre lembrar o esquecido, para que se torne possível – mais do que nunca – mudar a história. Para isso, ler a

história é crucial. Por isso, escrever e reescrever os textos e a história, enquanto sujeitos da história que somos, tecendo – cada qual – os fios desta trama, neste ou em outros cursos (KRAMER, 2001 *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 15).

Soares (2000) destaca que as razões para o fracasso da alfabetização são apresentadas a partir de diversas perspectivas, resultantes do envolvimento de diferentes áreas do conhecimento e das múltiplas abordagens utilizadas por professores e alunos em seus diferentes contextos culturais, métodos, materiais e ferramentas.

[...] aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um ‘instrumento’ para a obtenção de conhecimento, e que a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político (SOARES, 2000, p. 22).

Este desafio é que se pretende associar o

protagonismo na alfabetização e o letramento como compromissos políticos da cidadania ensejada.

Soares (2000) mostra que o processo de alfabetização envolve características culturais, econômicas, tecnológicas, políticas e éticas que são cruciais para professores e alunos. Defendendo as funções e objetivos da alfabetização, esse debate se caracteriza como um fenômeno complexo e multifacetado que visa explicar as razões pelas quais o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes especialistas e priorizado. Também varia de acordo com a área de conhecimento a que pertencem os autores. Vale destacar que uma teoria da alfabetização que considere o engajamento social que sustenta esse processo requer a articulação e integração de múltiplas linguagens e suas interfaces.

Vale destacar também que o processo de alfabetização é um processo linguístico: “[...] um processo em que a sequência temporal da fala é transferida para a sequência espacial da escrita, e a forma sonora da fala é transferida para a . de escrita.” (SILVA, 1981 apud SOARES, 2007, p. 21.) É um processo que cria conexões entre sons e símbolos gráficos ou fonemas e grafemas, imagens, sons e significados, leituras e releituras. controle gradativo diário das regularidades e irregularidades da relação entre os sistemas fonológico e ortográfico da língua portuguesa e os processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras da comunicação.

Segundo Pelandré (2001), o alfabetizador deve promover a criação de relações mediadoras entre o conhecimento de mundo dos alfabetizandos e as diferentes categorias da linguagem falada, lida e escrita, atuando como

parceiro conversacional nesse processo. Essa oportunidade fomenta uma relação pedagógica de movimento interdiscursivo, intertextual e dialógico que permite aos alunos atuar em diferentes papéis em relação à alfabetização.

Em um exercício de caracterização conceitual aplicada, chamamos a atenção para a história da alfabetização de Mortat (2006), que ele dividiu em quatro momentos. O primeiro momento, denominado metodologia do ensino da leitura, data de 1876 ao início da década de 1890, quando "as práticas de ensino da leitura utilizam os métodos da marcha sintética: ortografia (alfabética), começando pelos nomes. letras; som (da os sons correspondentes às letras); e silabificação (a emissão de sons), a partir de uma sílaba" (MORTATTI, 2006, p. 5). Quanto à escrita, esse período limitava-se à caligrafia e à ortografia.

Segundo o autor, o segundo momento, da década de 1890 até meados da década de 1920, é denominado de institucionalização do método analítico. Eles foram ensinados a ler sobre o “todo” e depois analisar suas partes constituintes. A inscrição e o tipo de fonte usada na caligrafia.

O terceiro momento caracterizou-se como alfabetização, que foi medido da década de 1920 até o final da década de 1970, quando se evidenciou a resistência dos professores ao uso do método analítico. Nesse momento, Mortat (2006, p. 10) dá origem a outra nova tradição de ensino da leitura e da escrita: a alfabetização adaptada, que resulta em um ensino subordinado ao nível de maturidade da criança que está sendo ensinada. Há sinais de entusiasmo entre alunos e professores, pelo menos em teoria.

O quarto e último momento proposto por Mortati (2006) é Alfabetização: Construtivismo e Desmetodização.

Funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorre da ênfase em *quem aprender* e o como *aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2006, p. 11).

As mudanças conceituais e suas conexões com os movimentos históricos e políticos nos permitem perguntar por que e como alfabetizar sobre cidadania e justiça social, desenvolvimento humano integral no contexto de diferenças sociais, econômicas, culturais, historicamente rastreáveis e injustiças?

1.1 Alfabetização: aspectos legais

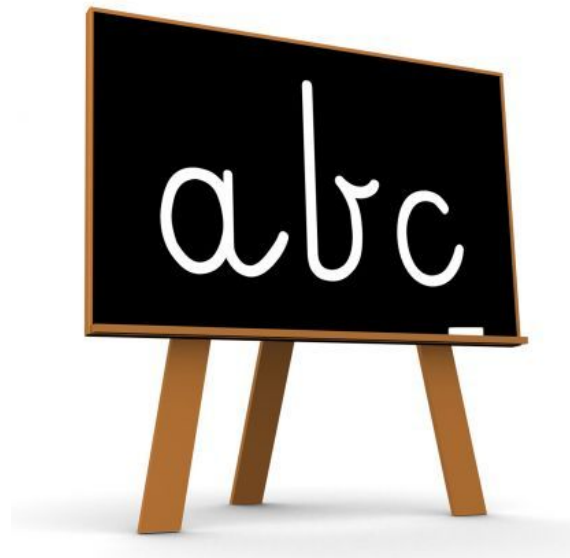


Figura 3. 10 vantagens de uma boa alfabetização - Educação e Pedagogia - Cursos iPED

Fonte: <https://www.google.com>

A lei nº 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituída em 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 27º destacava que: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e somente será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderá ser formado classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”.

Em 11 de agosto 1971 foi instituída a segunda LDB, com a Lei nº 5.692/71, a qual em seus artigos 18º e 19º destacava que: “O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades” e “para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos”.

Em 1996, a Lei nº 9.394/96, LDB vigente, trouxe o ensino com nova nomenclatura, o qual foi instituído como Ensino Fundamental, com os primeiros vestígios de uma possível ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Consta no título IX Das *Disposições Transitórias* que “I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental”.

A Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, ao

aprovar o PNE - Plano Nacional de Educação, fez constar em seus objetivos e metas para o Ensino Fundamental o que já constava como possibilidade na Lei 9394/96. Meta 2: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”.

A Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 alterou o Art. 6º da LDB Lei 9394/96, tornando facultativa a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Na sequência, em fevereiro do ano subsequente, foi aprovada a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a seção III em seu artigo 32º, tornando o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, tendo como objetivo a

formação básica do cidadão.

A partir do ano de 2006, a criança de seis anos obrigatoriamente passou a fazer parte do Ensino Fundamental de nove anos. Documentos do MEC passaram a reiterar que, com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, estar-se-ia proporcionando oportunidade de escolarização por um período maior às crianças carentes, garantindo-lhe mais tempo na escola, para obter melhor nível de aprendizagens (Brasil, 2006^a).

A Lei nº 11.274/2006 instituiu um prazo máximo, até 2010, para implementação do ensino fundamental de nove anos. Brandão (2009) destaca que o período foi de quatro anos de adaptação, de modo que os sistemas de ensino não fossem objeto de modificações inesperadas, o que poderia causar prejuízos às crianças em processo de ensino-aprendizagem.

Visto que em 1996 isso já fora anunciado: que no futuro próximo, a criança de seis anos passaria a fazer parte do ensino fundamental. Cabe destacar que o Artigo 6º da LDB sofreu novamente alteração a partir da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória a matrícula da criança a partir dos quatro anos de idade na educação básica.

O PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, define para os próximos dez anos a contar da data de publicação, tem na Meta 2: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”.

Para Bordignon (2015, p. 91): “[...] é possível compreender as políticas públicas

como um conjunto de medidas e procedimentos dispostos que traduzem a orientação política do Estado, os quais visam regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público”. Pode-se destacar, ainda, que são projetos datados, atentos a particularidades priorizadas pelo poder público. Em razão disso, “a alfabetização é entendida e assumida como processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita na língua materna. [...], portanto, são políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão [...]” (MORTATI, 2010, p. 329).

É importante questionar que a convicção temos de que esta política pública de ingresso na alfabetização ao seis anos enseja a cidadania e que isso será viabilizado igualmente a todas as crianças brasileiras?

No Brasil, um dos efeitos que o

conjunto dessas medidas parece causar é a tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação, sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária [...] (CAMPOS, 2010, p. 11).

No passado, era esperado que todas as crianças de seis anos (com o tempo, com base no ciclo do alfabeto) tivessem acesso à aprendizagem, acesso universal e sucesso em aprender a ler, escrever, contar, etc. aquisições, utilizando todos os idiomas de forma abrangente e colaborativa.

CAPÍTULO 2



Figura 4. Olimpíada de Língua Portuguesa- Trabalho com alfabetização em séries avançadas - Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
Fonte: <https://www.google.com>

O documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007, p. 8) ocupou-se da definição de uma concepção de criança como sujeito, como protagonista deste processo de inserção.

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da

educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos para essa etapa de ensino.

Independente de participarem ou não da educação infantil, seus direitos são garantidos desde o ingresso da criança no ensino fundamental, cabendo à instituição de ensino e ao professor organizar esse ingresso e garantir a oportunidade . enfrentar os direitos sociais por meio do trabalho pedagógico e torná-lo obrigatório no currículo escolar.

Kramer ressalta, no documento acima citado (BRASIL, 2007, p. 20), que: “[...] do ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a

singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental”. Não se trata de supressão de etapas, de negação do brinquedo e da brincadeira, trata-se de um processo formativo no qual o professor precisa levar em conta o conhecimento que cada aluno traz para a sala de aula.

Para Silva (2013, p. 33): “A profissão de professor foi percebida de diferentes modos no decorrer da história, pois à medida que havia mudanças na organização das sociedades, eram atribuídas à profissão docente novas demandas”. Isso evidencia que aprovação da Lei do Ensino Fundamental de nove anos trouxe consigo alterações, particularmente na concepção de criança, na metodologia de ensino, no projeto político pedagógico da escola, entre

outras.

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras (BRASIL, 2007, p. 8).

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2013), destaca no “§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano”.

Mello (2007, p. 11), neste sentido, contribui dizendo que:

Ao considerar os planos de desenvolvimento funcional e

evolutivo, parece clara a importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes.

Os novos motivos de condutas e as novas atitudes dos envolvidos no processo educativo demandam olhar e assumir a criança como “[...] um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam” (KRAMER, 1999, p. 277).

A criança como sujeito histórico, é precisotomar cuidados com a transição da

Educação Infantil para os Anos Iniciais, de modo que esta seja prazerosa para a criança, sem tirar-lhe o encanto acerca da escola. Neste sentido, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007^a, p. 89) orientou a passagem zelando pelo planejamento de ensino, ou “(...) apresentando-o como fruto de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é [sempre] a aprendizagem das crianças”.

2.1 Planejamento



Figura 5. A importância do Plano de Aula - Brasil Escola
Fonte: <https://www.google.com.br>

A importância do planejamento como exercício de preparação para o ensino com base nas exigências das disciplinas, currículo, contexto e processo de aprendizagem, entramos na compreensão e integração do exercício diagnóstico.

O diagnóstico consiste, portanto,

numa das mais importantes e complexas etapas do planejamento. Nele, as pessoas envolvidas na ação, poderão encontrar informações necessárias acerca das decisões que envolvem o planejamento. Um diagnóstico bem elaborado interfere em todas as demais etapas do planejamento, pois é dele que decorrem as decisões em torno ato de planejar e do realizar. Qualquer decisão pode ser modificada frente ao diagnóstico escolar (REALI, 2010, p. 1)

Medeiros, Michel e Vahl (2010, p. 8) trazem a afirmação em suas pesquisas de que as crianças dão sugestões de como agir e desenvolver a aula. A professora citada no estudo destaca que: [...] eu me sentia com medo, insegura, mas ao mesmo tempo eu descobria e os alunos me mostravam formas de estimulá-los e de desenvolver a aula”.

É possível demonstrar as características e necessidades da turma e das crianças. Cruz e

Maraschin (2012, s/p) enfatizam que em determinados momentos da aula, “Precisamos mais de audição do que fala” e “Quem sabe se ouvíssemos mais as nossas crianças, perceberíamos o que elas eles viriam a nos dizer. Resaltando o que desejam, como e porque desejam, e nós, com base nestes conhecimentos, experiências e teorias, acertaríamos mais do que habitualmente acertamos quanto ao processo educativo das crianças”.

É possível problematizar algumas questões que julgamos importantes e necessárias antes, durante e depois do exercício do planejamento, tais como: quem são as crianças de seis anos? Qual sua bagagem cultural e histórica? O que esperam aprender na escola? O que temos a ensinar? Como ensinamos e ou precisamos ensinar?

O documento do MEC *Ensino Fundamental*

de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007, p. 89) destaca que, quanto ao planejamento de ensino, temos várias opções: “[...] os planos de aula, os projetos de trabalho, as sequencias didáticas, são, e ou devem ser [...] frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças”.

É oportuno destacar que o cuidado e a escuta atenta restituam o professor que silencia para ouvir, para observar, para sentir, entre outras habilidades, dispondo o que tem de melhor, tendo em vista práticas diferenciadas de um sujeito que protagoniza a ação docente, mas chama seus alunos aos protagonismos.

[...] o professor progressista ‘deve apresentar-se como sujeito de sua ação’, como sujeito consciente de seu papel social, ‘deve ter’ objetivos claros (conscientizar o educando possibilitando-lhe a apropriação do

saber sistematizado como passos para sua emancipação) e ‘deve ter competência técnica’ para conduzir sua ação na direção desses objetivos. Essa necessária competência crítica e racional é o que lhe permite uma ação ordenada e identificável em favor da transformação social. Ele define, ele planeja, ele dirige, ele controla sua ação, seu dizer, tornando-se visível em suas intenções e objetivos. Apesar de socialmente determinado, ele tem o poder (autonomia, e logo responsabilidade) de compreender e lutar (FONTANA, 1997, p. 25).

A responsabilidade de compreender e de empreender no ato de planejar reforça no professor e nos educandos a necessidade de ações colaborativas, que alcançam a escola, seu entorno, as famílias, enfim, todos os envolvidos no processo educativo.

CAPÍTULO 3



Figura 4. Que relação deve existir entre família e escola?
Fonte: <https://www.google.com.br>

Almeida e Jurussi (2013, p. 13259), em seu trabalho, trazem a perspectiva dos sentimentos revelados pelos professores alfabetizadores com a nova mudança do ensino fundamental de oito para nove anos de duração. Uma das professoras entrevistada pelas autoras revela diferentes

sentimentos, entre os quais destacamos o da preocupação, que tem relação com seus alunos, e o papel da família de dialogar com a escola.

A necessidade da cumplicidade entre família e escola, no sentido de ampararmos a criança emocionalmente, resgatando-a sempre que possível a partir das referências de vida, cultura e história, as quais a constituem enquanto sujeito histórico e situado.

Maraschin e Cruz (2012) destacam que a transição Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dá-se com tranquilidade, quando família e escola atuam juntas e colaborativamente.

3.1 Alfabetização e o processo de ensino-aprendizagem

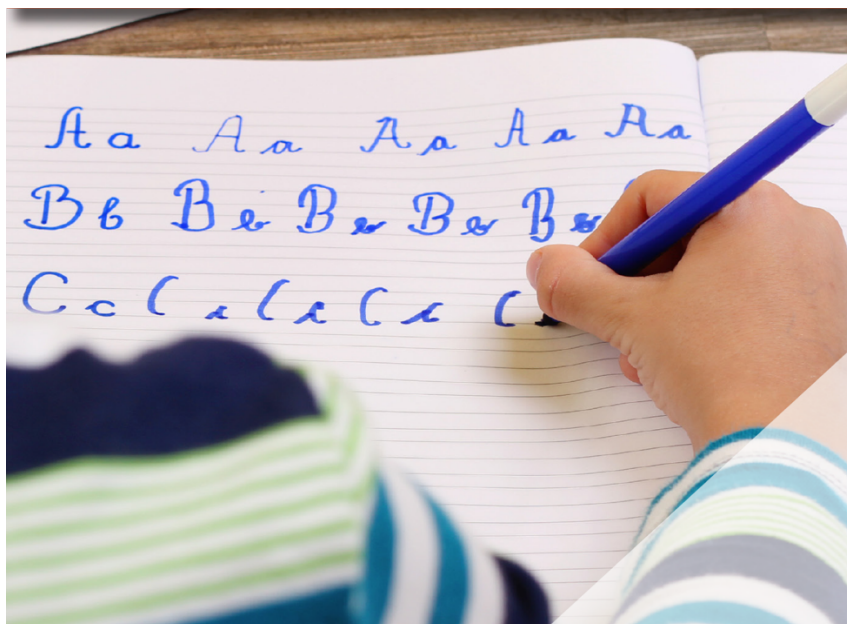


Figura 5. Alfabetização e letramento 1 e-book – Alfabetização
Fonte: <https://www.google.com>

Os estudos catalogados evidenciam a importância da presença, da identificação e compreensão das múltiplas linguagens, as quais precisam ser reconhecidas e trazidas para a sala de aula como parte integrante da vida das

crianças, sujeitos do processo de aprendizagem. Quando nos referimos às múltiplas linguagens, trazemos os sons da natureza, da música, do corpo, os ritmos, os signos, sinais, códigos, imagens, os números, as plantas, as flores, a terra, as artes, enfim, tudo o que cerca a criança nas suas individualidades e coletividades. A diversidade de linguagens e possibilidades que as constituem atua na imaginação, na criatividade, na fantasia.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), no documento de alfabetização, temos que a alfabetização é o processo de aprendizagem das diferentes linguagens

(escrita, matemática, das ciências, das artes e do movimento [...]).

Maraschin e Cruz (2012, s/p) revelaram-se atentas: as demandas de formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Mudar a concepção não é o suficiente, os professores do primeiro ano do Ensino fundamental precisam atuar no sentido de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em todos os seus aspectos, social, de interação, comunicação, etc.

As múltiplas linguagens, as quais precisam estar presentes em sala de aula, a autora Molon (2012, p. 6) traz em sua pesquisa que “As

propostas pedagógicas observadas nas práticas diárias de ensinar e aprender foram vistas como experiências complexas, difíceis, que envolvem diferentes e múltiplas linguagens”. A autora chama a atenção também para outro aspecto importante: os diferentes níveis de aprendizagem, o que implica compromissos entre os sujeitos participantes do processo.

Braz e Magalhães (2013, p. 10.778) falam de uma alfabetização contextualizada, lúdica, feliz, da qual emergem diferentes vivenciadas no contato com os livros, com os jornais, com brinquedos, com cores, formas, expressões, marcadas por relações éticas e estéticas.

Kramer, nos documentos (BRASIL, 2007^a), destaca que os direitos da criança precisam ser assegurados e o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis.

3.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras



Figura 6. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Fonte: <https://www.google.com>

Entre as preocupações que emergem dos

relatos estudados, evidencia-se o compromisso com a alfabetização sistemática, com a aprendizagem da leitura e da escrita, como processos que prescindem particularmente do brincar, entendendo-os fora da compreensão de que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são e podem ser estratégias de aprendizagem dos processos de leitura e escrita. O rigor imposto à aprendizagem da leitura e da escrita focados nas avaliações da larga escala, nas demandas externas à criança, precisam ser repensados, dadas as particularidades de seis anos.

Os estudos de Braz e Magalhães (2013, p. 10.777) evidenciam que o brincar parece ter deixado de ser algo intrínseco às atividades de leitura e escrita. Tem-se constituído em algo separado, marcado por momentos pré-estabelecidos, conforme o exposto nos relatos da professora C e D: “[...] dedicar o último horário

das aulas diariamente para tais atividades.” e “Toda sexta-feira é dia do brinquedo, meus alunos brincam 30 minutos neste dia”.

Os destaques efetuados permitem afirmar que o brincar está presente em sala de aula, mas desvinculado da leitura e da escrita. Kramer (2006) evidencia que o brincar no ensino fundamental com a inclusão da criança de seis anos deve ser contemplado como necessidade tanto quanto o compromisso com o aprender.

Tenreiro e Saveli (2011, p. 9.889), em sua pesquisa, afirmam que os professores compreendem as especificidades do Ensino Fundamental, evidenciam que o lúdico o brincar devem fazer parte da aprendizagem de leitura e escrita. No entanto, há cobranças externas, de pais, da comunidade escolar, marcada pela negação do direito ao brinquedo e à brincadeira, focando na aprendizagem da leitura e da escrita.

Lugle e Aguiar (2009, p. 6.448), em seu estudo, evidenciaram uma situação similar: “[...] Percebemos que a infância está ficando mais curta. Com o currículo escolar cada vez mais exigente, a criança não tem muito tempo para brincar, por muitas vezes, o professor se vê obrigado a cumprir o programa”.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): “O cotidiano escolar é um espaço permeado de contradições sociais, porque nele estão inseridas, pessoas com histórias singulares, individuais ou coletivas [...]”. Neste sentido, são inúmeras as contradições que emergem do cotidiano escolar, atrelados a convicções e histórias singulares.

Além das categorias citadas anteriormente, outros desafios perpassam as discussões efetuadas pelos pesquisadores cujos relatos de experiências catalogamos, entre as quais

destacamos: a não adaptação da estrutura física das unidades escolares e das salas de aula; a improvisação e ou a transposição do currículo da 1ª série para o 1º ano; a falta de formação inicial e continuada compatível com as necessidades e mudanças; o não acompanhamento pedagógico; o saudosismo das crianças, quanto a educação infantil, entre outras particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 7. Armazém de texto: ficha de leitura de livros paradidáticos

Fonte: <https://www.google.com>

Foram feitas reflexões e análises sobre a implantação do ensino fundamental de 09 anos, com foco no 1º ano de alfabetização. Com base no exposto, pode-se dizer que embora a diferença entre 7/6 anos seja de apenas um ano, temos outra criança que ingressa no aprendizado na 1ª série do ensino fundamental, por causa de expectativas, vínculos culturais, entre outras

coisas.

É importante que na antecipação do ensino fundamental deste ano não tenhamos a mesma convicção que as estratégias formais sobre as práticas educativas de retirada de brinquedos, brincadeiras e brincadeiras necessárias à preservação da vida/infância das crianças.

Ressaltamos também a necessidade da escuta atenta como estratégia para conhecer as necessidades e interesses das crianças e mostrar o que, como e por que fazer. Essas decisões apoiam as atividades educacionais no planejamento anual/diário baseado em múltiplas vozes e idiomas. Exercícios, oportunidades reais e importantes para a criança e o professor.

Localização, leitura e análise das experiências refletidas mostram que a liderança pessoal e profissional requer exercícios de várias ordens educativas, que são o diálogo família-

escola, o diálogo universidade-escola, o diálogo com as crianças com quem acreditamos que é fundamental. Além disso, diálogos teóricos que apoiam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e práticas educativas.

A partir desse ponto de vista, surgem outros problemas, como a leitura e a alfabetização por múltiplas vozes e linguagens, que, segundo a proposta curricular de Santa Catarina (1998), ainda representam uma atividade interdiscursiva interativa para a aquisição de diversas linguagens produzidas culturalmente. .

Embora o professor entenda que as necessidades das crianças penetram em várias linguagens, brincam, fazem de conta, os professores repetem ao realizar atividades educativas que a criança não pode mais brincar, deixando o jogo, o brinquedo e a presença do jogo. O processo de desenvolvimento da criança

desde a 1ª série do ensino fundamental até outros momentos que muitas vezes só se revelam recompensadores. Nallin apud Nicolau (1988, p. 78), afirma que:

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo [...]. O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar.

Isso nos permite afirmar que as práticas educativas atreladas ao brinquedo, o jogo e a brincadeira não são uma atividade simples e aleatória apenas para ocupação do tempo, constitui-se em uma atividade necessária a construção do desenvolvimento integral da criança de forma a tornar a aprendizagem mais significativa e construtiva.

É importante mencionar que, apesar da pequena quantidade de estudos publicados no gênero acadêmico “relato de experiência”, podemos assim concluir lendo e analisando os estudos que: garantir o acesso à educação básica não basta, é necessário. garantir uma educação de qualidade com base nas características e nos direitos das crianças [...]. Esse exercício nos permitiu refletir sobre nossa formação acadêmica, nossa posição como profissionais e como futuros alfabetizadores. Essa oportunidade mudou a aparência, a postura e alimentou desejos, conhecimentos, desenvolvimento profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Pesquisas em políticas públicas na educação infantil.** 25^a Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca Paschoal, Jaqueline Delgado (organizadores). **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula.** São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2^a ed. Brasília, DF: MEC, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. **A educação infantil como direito.** In. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

Escrita acadêmica. **Gênero acadêmico: O relato de experiência.** Disponível em <http://www.escritaacademica.com>. Acesso em 25/09/2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores?:** aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Campinas, SP : [sn], 1997.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944-2009)**. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 25/09/2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30º, 32º e 87º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar

obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25/09/2022.

Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25/09/2022.

Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25/09/2022.

Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25/09/2022.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em 25/09/2022.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br>. Disponível em 25/09/2022.

Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25/09/2022.

Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25/09/2022.

MELLO, Sueli Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br>. Acesso em 25/09/2022.

MORTATTI, M.R.L **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista brasileira de educação, 2010.

NALLIN, Claudia Góes Franco. Memorial de Formação: **O papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Alfabetizar letrando:** um desafio. Comunicação apresentada no Congresso Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos (UFSC). 2001. Disponível em <http://www.cfh.ufsc.br>. Acesso em 25/09/2022.

Resolução CNE/CEB nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010 f. Disponível em <portal.mec.gov.br>. Acesso em 25/09/2022.

REALI, Noeli G. **Diagnóstico escolar:** implicações político/pedagógica e questões metodológicas. Chapecó, 2014.

RICHTER, Santra & FRONCKOWIAK, Angela. Alfabetização, letramento e experiência política: a seriedade da alegria: In: FERREIRA, Valéria Silva. Infância e linguagem Escrita: práticas docentes. (Org.). Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Diálogo Educacional (PUCPR), v. 6, p. 37-50, 2006.

Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio:** Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Sandra Cristina Oliveira da. **Cotidiano escolar:** como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico? Recife: O autor, 2013.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização.** Caderno de Pesquisa, São Paulo (52):19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n.1).

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr, 2004, n^o 25.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso à leitura, 13
Ações colaborativas, 38
Ações infantis, 46
Acolhimento, 14
Acompanhamento pedagógico, 50
Alfabetização, 10
Alfabetização ao seis anos, 25
Alfabetização de Mortat, 17
Alfabetização de seis anos, 14
Alfabetização sistemática, 47
Alfabetizadores, 10
Alfabetizar sobre cidadania, 19
Alfabeto, 12
Aluno, 30
Aprender., 48
Aprendizagem, 26
Aprendizagem das crianças”., 34

Aquisições, 26
Aspectos legais, 20
Atividades de leitura e escrita, 47
Aula, 36
Autonomia, 38

B

Barreiras da comunicação, 16
Brincadeira, 30
Brincar, 49
Brinquedos, 46

C

Ciclo do alfabeto, 26
Cidadania, 13
Classe, 12
Colaborativa., 26
Comunicação, 44
Condições físicas, 12
Construtiva, 54
Contradições sociais,, 49
Cotidiano escolar, 49
Crianças, 11

Crianças de 6 a 9 anos,
10
Crianças,, 12
Cuidar, 14
Cultura, 12
Currículo, 34

D

Desenvolvimento e
aprendizagem, 13
Desenvolvimento
humano, 19
Desenvolvimento
profissional, 55
Desmetodização, 19
Dia Nacional da
Alfabetização, 12
Diagnóstico, 35
Diferenças sociais, 19
Direito constitucional
do cidadão, 25
Direito humano”., 32
Direitos, 29
Docentes, 13
Documentos, 23

E

Educação Básica, 12
Educação Infantil, 13

Educadores, 13
Emissão de sons, 17
Ensino fundamental, 14
Ensino Fundamental,
10
Escola, 14, 13, 14, 23,
31, 32, 33, 36, 38, 40,
41, 53
Escrita.”, 16
Espaço, 49
Espaço físico,, 14
Estrutura física, 50
Exercício diagnóstico.,
35
Exercícios, 52
Experiências, 36
Experiências
complexas, 45

F

Famílias,, 38
Fazem de conta, 53
Formação acadêmica,,
55
Formação/, 15
Fracasso da
alfabetização, 14
Futuros alfabetizadores,
55

G

Gênero acadêmico, 55

Grafemas, 16

H

Histórias singulares, 49

I

Idiomas, 26

Imaginação, 43

Infância, 49

Interdiscursiva, 53

J

Jogos, 46

Justiça social, 19

L

LDB, 20

Lei 11.274, 22

Lei 12.796, 24

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20

Lei do ensino fundamental, 14

Lei nº 9.394/96, LDB, 21

Leitura, 11

Letramento, 15

Linguagem/, 14

Linguagens, 53

Lúdico, 48

M

MEC, 23

Meta 2:, 22

Método analítico, 18

Metodologia, 14

Mobiliário,, 14

Movimentos históricos, 19

Movimentos políticos, 11

Múltiplas linguagens, 42

N

Nível de aprendizagens, 23

Nível de ensino, 28

O

Obrigações do sistema, 12

Obstáculos, 10

Olimpíada de Língua

Portuguesa, 28

Ouvir,, 11

P

Práticas diferenciadas,
37

Práticas educativas, 11

Processo de

alfabetização, 15

Processo educativo, 38

Proposta Curricular de
Santa Catarina, 49

R

Reconstruir espaços, 33

Recursos, 14

Recursos humanos, 31

Reflexões coletivas, 34

S

Saudosismo, 50

T

Trabalho pedagógico,
46

Transição Educação
Infantil, 41

Transposição do
currículo, 50

U

Unidades escolares, 50

V

Vínculos culturais, 51

Z

Zelando pelo
planejamento, 33

Zero a seis anos,, 14

