

Cursos Online EDUCA

www.CursosOnlineEDUCA.com.br

Acredite no seu potencial, bons estudos!

Curso Gratuito Alfabetização e Letramento

Carga horária: 50hs



Conteúdo

Introdução

Sons e Letras

Alfabetizando

Alfabetização e Letramento

Métodos Sintéticos: da soletração à consciência fonológica

As cartilhas e a alfabetização

Produção de Texto - Produção e Correção

A aprendizagem da leitura

Avaliação na Alfabetização

Políticas Públicas e o Atendimento às crianças de 0 a 6 anos

Bibliografia/Links Recomendados

Introdução

O QUE É LETRAMENTO?

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

• NÍVEL DE LETRAMENTO

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

• ALFABETIZAÇÃO

O processo de descoberta do código escrito pela criança letrada

é mediado pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização. Antigamente, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada, pensamento este ultrapassado pela concepção de letramento, que leva em conta toda a experiência que a criança tem com leitura, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos. Atualmente, não se considera mais como alfabetizado quem apenas consegue ler e escrever seu nome, mas quem sabe escrever um bilhete simples.

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

Sons e Letras

Aquisição do valor sonoro convencional

Adquirir os valores sonoros convencionais é perceber a correspondência entre grafema e fonema, isto é, apropriar-se do conhecimento de que existe uma relação entre o som /A/ e a letra A, o som /B/ e a letra B, e assim por diante, com todas as letras, que naturalmente estão inseridas em palavras, frases e textos. Um dos pontos fundamentais em relação à aquisição dos valores sonoros convencionais é a ordem de complexidade. Ela é crescente, não-linear, é parcial e com diversos ramos. Isso quer dizer que a aquisição pode ocorrer em diferentes ordens e até simultaneamente, e não há possibilidade de se controlar esse processo.

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

A compreensão desse fato leva a uma mudança em relação à prática pedagógica. Se o professor sabe que a organização e a sequenciação do processo não levam à aprendizagem nessa

ordem, por que organizar e levar seis meses ou mais para regular a apresentação de todas as letras para as crianças? Mais real é apresentar o alfabeto (campo de trabalho) e permitir que as crianças adquiram na sua ordem natural e em muito menos tempo! Quando se desenvolve essa prática, há a “liberação” da criança para reconstruir o sistema linguístico no seu tempo e, na maioria das vezes, esse tempo é pequeno em comparação com o método tradicional organizado.

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

Realizando uma sondagem

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

Atividade essencial, nesse processo, é a sondagem diagnóstica, que capacita o educador a conhecer as hipóteses das crianças envolvidas no processo de alfabetização (pré-silábico, intermediário I, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

Para realizar a sondagem escolhem-se quatro palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, nessa ordem) e uma frase de um mesmo campo semântico (mesmo assunto). Por exemplo: dinossauro, jacaré, gato e boi. O gato dormiu na sala. Pede-se, então, para que as crianças escrevam do jeito que souberem.

O professor pode pedir às crianças que ao lado da palavra façam o desenho, que servirá como índice para a leitura. Quando o professor encontra dificuldade para realizar a leitura da escrita da criança, é importante pedir para que ela leia, apontando as letras e sinais correspondentes à fala. Outro elemento importante que pode servir como sondagem é a escrita de textos espontâneos

(escrever uma história, como souber). Nesse caso, a análise da escrita pode ser feita a partir dos seguintes parâmetros: não-alfabético, nível intermediário II e alfabético).

A partir do material investigado em uma sondagem, pode-se refletir sobre o pensamento da criança e perceber sua hipótese linguística. Isso permite a formação de grupos de trabalho heterogêneos e propostas de atividades diversificadas, que objetivem a desestruturação da hipótese que a criança tem a respeito da linguagem escrita, bem como a construção de uma nova hipótese, culminando na reconstrução do código linguístico.

Uma das formas de contribuir para esse trabalho é utilizar jogos. Jogando se aprende a fazer de conta, representar uma coisa por outra, criar códigos, perceber as letras. Apreende-se o valor sonoro convencional e reconstrói o código linguístico.

Para que se lê?



- Para sentir o texto, dialogar com seu autor ou, simplesmente, para usufruí-lo: sem perguntas, sem questionamentos. É a leitura-prazer.
- Para buscar informações, coletar dados. É a leitura-pesquisa.
- Para ampliação dos conhecimentos – apossar-se do que já foi construído pela humanidade.
- Para esclarecer dúvidas, buscar respostas. Pergunta-se ao texto.

A leitura e a escrita de textos funcionais, científicos e literários, a partir do conhecimento e do domínio das propriedades específicas de cada um; a busca de coerência, interna e externa, de coesão, de harmonia, de movimento e de estabelecimento de paralelos e de ligações, entre o real e o imaginário, possível ou não, em suas produções escritas, são alguns pontos a ser construídos.

Viver em sociedade exige conhecer e utilizar-se de diferentes materiais impressos que circulam ou que atropelam, visualmente, as pessoas: outdoor, propagandas, cartazes, panfletos, jornais, revistas, receituário médico, placas, anúncios, bilhetes, catálogo telefônico, circulares, ofícios, requerimentos, cheques e muitos outros.

Permitir a exploração destes materiais (leitura e produção) significa partir da realidade dos educandos, isto é, do que é cotidiano; significa, ainda, propiciar-lhes a oportunidade de ampliar e aprimorar a sua competência linguística, de se adaptar à sociedade.

As crianças, que vivem num ambiente estimulador, constantemente estão recebendo informações sobre a função social da escrita.

- ampliar a memória; recordar aspectos e coisas que possam ser esquecidos (lista de compras, agenda).
- encontrar informações urgentes (endereços, telefones...);
- comunicar-se à distância (bilhete, recado, carta...).

O texto técnico-informativo exige escritor e leitor interessados em determinado tema.

Permite o crescimento do indivíduo enquanto ser social e de cultura. Os textos científicos/ informativos possibilitam novas formas de pensamento; trazem novos conhecimentos, permitem avanços científicos e a busca de soluções alternativas. São textos relacionados com o conhecimento sistematizado já produzido pelo homem nos diferentes campos da ciência. Permite acrescentar coisas ao que se sabe.

O terceiro tipo de texto inclui um outro aspecto do letramento, que é o prazeroso, o belo, o estético da língua – a literatura.

Envolver-se com literatura é permitir-se conhecer outros padrões linguísticos, enxergar o mundo através de outros olhos e de pensamentos, os mais diversos. É apresentar estilos, o como se utilizar da língua escrita, de forma viva, com muito movimento e harmonia. Permite viagens no tempo – passado e futuro – envolvimento em idéias e acontecimentos de nossa própria escolha.

Buscam-se, em um texto, informações, reflexões, pretextos e prazer.

Alfabetizando

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

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

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

Essa situação costuma ser mais dramática no contexto das primeiras séries do Ensino Fundamental, que é quando são tomadas decisões de importância vital: se o aluno aprende a ler e a escrever nos dois primeiros anos e será promovido, ou se ficará retido ali, ano após ano, até desistir da escola; se, mesmo sem aprender, será promovido e engrossará o número dos que, cada vez mais, chegam analfabetos à 4ª série; se, mesmo precariamente alfabetizados e sem nenhuma competência para compreender textos mais complexos, classes inteiras de 4ª série

iniciarão o segmento da 5ª à 8ª séries para fracassar diante da necessidade de aprender por meio da leitura.

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

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

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

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

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

Receita de alfabetização



Pegue uma criança de 6 anos e lave-a bem. Enxágüe-a com cuidado, enrole-a num uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula. Nas oito primeiras semanas, alimente-a com exercícios de prontidão. Na 9ª semana ponha uma cartilha nas mãos da criança. Tome cuidado para que ela não se contamine no contato com livros, jornais, revistas e outros perigosos materiais impressos.

Abra a boca da criança e faça com que engula as vogais. Quando tiver digerido as vogais, mande-a mastigar, uma a uma, as palavras da cartilha. Cada palavra deve ser mastigada, no mínimo, 60 vezes, como na alimentação macrobiótica. Se houver dificuldade para engolir, separe as palavras em pedacinhos.

Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses, fazendo exercícios de cópia.

Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao fim do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor, aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas. Se isso acontecer, considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita tantas vezes forem necessárias.

Ao fim de três anos, embrulhe a criança em papel pardo e coloque um rótulo: aluno renitente.

Alfabetização sem receita

Pegue uma criança de 6 anos ou mais, no estado em que estiver, suja ou limpa, e coloquea numa sala de aula onde existam muitas coisas escritas para olhar e examinar. Servem jornais, livros, revistas, embalagens, propaganda eleitoral, latas vazias, caixas de sabão, sacolas de supermercado, enfim, vários tipos de materiais que estiverem ao seu alcance.

Converse com a turma, troque ideias sobre quem são vocês e as coisas de que gostam e não gostam. Escreva no quadro algumas frases que foram ditas e leia-as em voz alta. Peça às crianças que olhem os escritos que existem por aí, nas lojas, nos ônibus, nas ruas, na televisão.

Escreva algumas dessas coisas no quadro e leia-as para a turma.

Deixe as crianças cortarem letras, palavras e frases dos jornais velhos e não esqueça de mandá-las limpar o chão depois, para não criar problema na escola.

Todos os dias leia em voz alta alguma coisa interessante: historinha, poesia, notícia de jornal, anedota, letra de música, adivinhações.

Mostre alguns tipos de coisas escritas que elas talvez não conheçam: um catálogo telefônico, um dicionário, um telegrama, uma carta, um bilhete, um livro de receitas de cozinha.

Desafie as crianças a pensar sobre a escrita e pense você também. Quando elas estiverem escrevendo, deixe-as perguntar

ou pedir ajuda ao colega. Não se apavore se uma criança estiver comendo letra: até hoje não houve caso de indigestão alfabética. Acalme a diretora se ela estiver alarmada.

Invente sua própria cartilha. Use sua capacidade de observação para verificar o que funciona, qual o modo de ensinar que dá certo na sua turma. Leia e estude você também.

Obs.: Os textos “Receita de Alfabetização” e “Alfabetização sem receita” têm circulado em cursos para professores, às vezes, sem indicação da autoria. Foram publicados: no Boletim Informativo n.1, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, jul/1989; pelo Boletim Carpe Diem, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Prefeitura de Belo Horizonte, ano IV, n.4, janfev/1994.

Alfabetização e Letramento

No início da década de 1980, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses a respeito da representação linguística; os anos que seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendizado, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da

aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

A concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre:

- a) as dimensões do aprender a ler e a escrever;
- b) o desafio de ensinar a ler e a escrever;
- c) o significado do aprender a ler e a escrever;
- d) o quadro da sociedade leitora no Brasil;
- e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

As dimensões do aprender a ler e a escrever

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do $B+A = BA$, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/ interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas, que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo letramento surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por “alfabetização”.

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais

letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica.

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Magda Soares (In: Colello, 2004: 10910) valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita: “alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.”

Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

O desafio de ensinar a ler e a escrever

Na análise da questão em como conciliar duas vertentes da língua em um único sistema de ensino, destacaremos dois embates: o conceitual e o ideológico.

1) O embate conceitual

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem. Em uma concepção progressista de “alfabetização”, o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido.

É preciso conhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Balizando o movimento pendular das propostas pedagógicas (não raro transformadas em modismos banais e mal assimiladas), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

2) O embate ideológico

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

O significado do aprender a ler

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana.

A história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

O quadro da sociedade leitora no Brasil

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil.

Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações.

Os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever

Se descartássemos as explicações mais simplistas que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; se tudo isso ocorresse, talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

Do ponto de vista dos alunos, o repúdio à tarefa, à escola e muito provavelmente à escrita foi uma reação contra a implícita proposta de fazer parte de um mundo ao qual nem todos podem ter livre acesso: o mundo da medicina, da possibilidade de ser acompanhado por um médico e da compra de remédios.

A desconsideração dos significados implícitos do processo de alfabetização – o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer, a reação dele em face da artificialidade das práticas pedagógicas e a negação do mundo letrado – acaba por expulsar o aluno da escola, um destino cruel, mas evitável se o professor souber instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

Perspectivas das pesquisas sobre letramento

Embora o termo letramento remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir a referência no plural “letramentos”.

Embora ainda não dicionarizado, o termo “letramento” foi usado pela 1ª vez por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (São Paulo, Ática). Dois anos depois, passa a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tfouni em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (São Paulo, Pontes) e retomado em publicações posteriores.

No embate conceitual, a evidência desse paralelismo, é possível porque podemos ter casos de pessoas letradas e não alfabetizadas (indivíduos que, mesmo incapazes de ler e escrever, compreendem os papéis sociais da escrita, distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade) ou pessoas alfabetizadas e pouco letradas (aqueles que, mesmo dominando o sistema da escrita, pouco vislumbram suas possibilidades de uso).

Em uma sociedade como a nossa, o mais comum é que a alfabetização seja desencadeada por eventos de letramento, tais como ouvir histórias, observar cartazes, conviver com práticas de troca de correspondência, etc. No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento (não raro membros de comunidades analfabetas ou provenientes de meios com reduzidas práticas de leitura e escrita) só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização.

Métodos Sintéticos: da soletração à consciência fonológica

Juntando as letras: soletração

A **Carta do ABC** (sem indicação de autor ou data): o livrinho apresenta primeiro os alfabetos de letras maiúsculas e minúsculas de imprensa e de letras cursivas. A ideia é ensinar os três tipos mais comuns de sílabas existentes em português, como

consoante-vogal (ba, na, ma),vogal-consoante (al, ar, na), consoante-consoante-vogal (fla, bla, tra).

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

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

Quanto daria por um daqueles duros bancos onde me sentava, nas mãos a Carta do ABC, a cartilha de soletrar, separar vogais e consoantes. Repassar folha por folha, gaguejando as lições num aprendizado demorado e tardio. Afinal vencer e mudar de livro.

Excerto do poema Voltei de Cora Coralina (2001), poeta goiana, nascida em 1889.

Ba-be-bi-bo-bu: silabação

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

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

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

Métodos fônicos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuidados a considerar na aplicação dos métodos fônicos

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

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

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

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

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

As cartilhas e a alfabetização

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

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

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

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

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

Método de contos

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

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

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

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

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

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

Método ideovisual de Decroly

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

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

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

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

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

Método Natural Freinet

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

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

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

A metodologia de base linguística ou psicolinguística

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

Para dar início à alfabetização propriamente dita, a professora escolhe uma ou duas orações produzidas pelas crianças, que

devem conter palavras cuidadosamente escolhidas para atender a três critérios:

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

2) Critério de alternância entre o fácil e o difícil: o método recomenda que não se deixe para a etapa final do processo de alfabetização as chamadas dificuldades ortográficas.

As letras que podem representar mais um som, conforme o contexto – como s, m, l, x e outras – devem ser alternadas com aquelas consideradas mais fáceis.

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

Alfabetização a partir de palavras-chave

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

Método Natural de Heloísa Marinho

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

Os passos de aplicação são os seguintes:

- 1) A professora usa abundantemente a escrita. Registra, à vista dos alunos, fatos ocorridos na sala de aula, ou algo dito pelas crianças. Escreve bilhetes, convites, avisos destinados aos pais.
- 2) Estimula a percepção dos sons iniciais e finais de palavras

ditas oralmente, utilizando técnicas e materiais que permitam descobrir semelhanças e diferenças entre sons, através da comparação.

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

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

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

Método Paulo Freire

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

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

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

O objetivo é fazer com que os alunos reconheçam a si próprios como criadores de cultura.

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

seguida, apresentase a ficha descoberta, em que aparecem as famílias silábicas correspondentes.

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

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

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

Produção de Texto - Produção e Correção

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

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

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

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

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

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

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

Atualmente, existe uma preocupação maior com a produção de textos desde os primeiros anos de escolaridade e, depois de observar nossos alunos, podemos concluir que a criança pode escrever um texto desde o primeiro dia de aula. Em geral, não é muito fácil o entendimento desses textos iniciais por parte do professor, e para que isso não aconteça, para que o aluno tenha retorno do seu trabalho, é preciso conversar com a criança sobre o que ela escreveu.

Não é preciso fechar famílias silábicas nem desenvolver regras gramaticais antes da produção. A criança deve escrever da maneira como entende que seja a escrita e, aos poucos, ao ser desenvolvidos os conteúdos, ela mesma se corrigirá ou, se um determinado erro persistir, deverá ser direcionado à correção.

Os alunos se interessam mais por uma informação e a retêm melhor se ela fizer parte de um todo: eles vivem o momento tão intensamente que tudo o que é retirado de um assunto central, com significado para eles, fará parte deste momento tão bem vivenciado.

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

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

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

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

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

Nessas ocasiões, as crianças precisam de um estímulo, envolvendo-as de tal maneira que o registro, a produção escrita e/ou a manifestação gráfica sobre determinado assunto da

expectativa do professor sejam considerados importantes, cabendo ao professor direcionar a expressão oral.

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

Sugestões para produção

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

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

- Escrever seu nome e desenhar você mesmo.
- Desenhar o pai ou a mãe e escrever “meu Pai” ou “minha Mãe”, de acordo com o desenho.
- Desenhar sua casa, sua família e escrever os nomes.
- Desenhar seus amigos e escrever seus nomes.
- Desenhar seus brinquedos e escrever seus nomes.
- Escrever a respeito do brinquedo ou da brincadeira de que mais gosta.
- Escrever sobre seu animal preferido e depois fazer o desenho.
- Fazer o desenho de um animal de que tem medo e escrever sobre ele.
- Desenhar sua classe e seus colegas e escrever sobre eles.
- Fazer um desenho com base numa história contada e copiar o título.
- Depois de ouvir uma história, fazer o desenho e escrever o que quiser sobre ela.
- Escrever o que quiser sobre uma data comemorativa.

- Montar personagens com material de sucata e, em grupo, produzir uma história oral. Desenhar os personagens utilizando sucata e transcrever a história.
- Fazer uma história tomando por base um Banco de Palavras. A classe decide sobre o que vai escrever e sugere as palavras que entrarão na história; o professor escreveas num papel manilha ou na lousa para que as crianças possam recorrer a elas durante a produção.
- Recortar letras de jornais e revistas; montar seu nome e escrever uma frase ou texto.
- Recortar letras e formar palavras. Em seguida, fazer um desenho e escrever uma frase ou um texto que se refira à palavra formada.
- Escrever sobre um fato da atualidade (ecológico, social, político, policial, etc.). O professor pode aproveitar uma notícia de jornal ou uma pergunta de um aluno para propor o tema.
- Depois de assistir a um filme em vídeo, escrever a história.
- Escrever sobre “o que gostaria de ser quando crescer” e desenhar.
- Escolher uma figura, recortar e colar em uma folha. Em seguida, escrever sobre ela.
- Fazer uma montagem e escrever sobre ela.
- Escrever sobre uma figura: o professor recorta uma parte de uma figura de objeto, animal, alimento ou brinquedo e cola em folha de linguagem. O aluno deve identificar a figura (distinção parte/todo) e escrever sobre a parte ou sobre o todo.
- Escrever sobre um assunto de Ciências e Saúde e montar um livrinho. O professor promove e coordena uma discussão sobre o tema. Em seguida, as crianças fazem um texto coletivo e o transcrevem para o livro, onde fazem as ilustrações. Ao terminar, cada criança terá o seu livro.
- Fazer um livro sobre o arco-íris: cada folha terá uma cor pintada ou um recorte colorido de tecido, papel, plástico, etc. O aluno escreve o nome da cor e o que ela significa para ele.
- Fazer o Jornal da Classe. Cada aluno faz um trabalho que pode ser produção, cruzadinha, adivinhações, receita, desenho para ser pintado, desenho para ligar os pontos, etc. Sob a orientação do professor, eles selecionam os trabalhos e montam o jornalzinho. Cada aluno transcreve seu trabalho para a folha de estêncil e assina. O professor também pode contribuir com alguma atividade. Com o tempo, o jornal poderá ser feito em nível

- de ano, período ou escola.
- Escrever um livro. O professor dobra as folhas de papel sulfite no meio, formando o livro e grampeia. Cada aluno escreve uma história e transcreve cada frase em uma página, faz os desenhos, elabora a capa, escreve o título e assina.
 - Fazer um desenho com bolinhas de papel de seda e escrever sobre ele.
 - Contar um sonho que teve e escrever sobre ele.
 - Escrever sobre uma experiência vivenciada. Por exemplo, um passeio à feira, ao zoológico, etc.
 - Escrever sobre um animal que foi trazido para a classe. Um aluno, ou alguém da escola, traz, escondido, um animal (ou foto dele) e não diz qual é. As crianças conversam com o dono para saber os hábitos, a alimentação, a utilidade, etc. do bicho e, pelas características, tentam descobrir qual é o animal. As informações são completadas pelo professor como conteúdo de Ciências e saúde e, em seguida, as crianças fazem um Banco de Palavras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

momento, ela intensifica a compreensão de que a escrita tem um valor social muito importante: a comunicação.

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

Sugestões para efetuar a correção

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

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

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

Para corrigir erros ortográficos numa produção o professor pode optar por circular palavras erradas e listá-las corretamente no final; fazer uma marca na margem da linha em que houver erro para que o aluno o descubra; listar na lousa as palavras que aparecem erradas muitas vezes e pedir que os alunos as registrem em ordem alfabética; incentivar e facilitar o uso do dicionário; e, sempre, requerer que o aluno leia o texto e faça a correção. Além disso, pode reunir os alunos em pequenos grupos

e levá-los a descobrir qual seria a maneira certa de escrever as palavras erradas, anteriormente sublinhadas. A sistematização das regras deve ser desenvolvida com base no texto produzido, e não o contrário, isto é, pedir produção de texto baseada em regras pré-concebidas.

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

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

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

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

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

A ortografia é uma parte da gramática que apresenta aspectos regrados (M antes de P e B, por exemplo) e não-regrados (palavras escritas com S, Z, CH, X). Os regrados podem ser reconstruídos pelo aluno, porque fazem parte de um conhecimento lógico-matemático; já os não-regrados se referem a um conhecimento social-arbitrário formando a imagem mental da palavra, ou seja, constituindo o repertório das palavras mais utilizadas e tendo consciência de como são escritas, independentemente da maneira como são faladas. Compreendendo a questão da imagem mental, é possível entender por que a maioria das crianças passa anos fazendo cópias e ditados e ainda assim escreve “errado”.

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

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

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

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

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

A aprendizagem da leitura

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

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

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

Por exemplo, a maioria das crianças lê a palavra CocaCola, decifrando, ou não, sua escrita.

No entanto, na escola, algumas crianças ficam bloqueadas para a leitura, principalmente quando são apresentados textos pouco significativos para elas. A sala de aula deve dar continuidade à leitura prazerosa, aquela que estimula a criança, que aguça sua

curiosidade, sensibilizando-a de alguma maneira. As crianças demonstram ser leitores atentos, curiosos e observadores, desde que o material a ser lido seja interessante e desafie sua inteligência.

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

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

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

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

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

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

Discute-se o uso de textos literários, como se fossem didáticos, em atividades ligadas ao exercício da língua. No entanto, após trabalhar a leitura de várias maneiras, não vimos nem percebemos qualquer impedimento na utilização de qualquer texto, desde que seja agradável ao aluno, em diferentes situações. Ao contrário, os resultados foram surpreendentes bons, visto que, quando o texto não é do interesse do aluno, todo o trabalho fica prejudicado, tanto em nível teórico quanto prático.

Sugestões para leitura

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

A escolha dos textos

Que textos escolher para as crianças?

No momento de começar o ensino sistemático da leitura, o tema e os significados do texto escolhido são decisivos.

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

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

Deve-se trabalhar com os textos das próprias crianças?

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

Como começar a estudar o texto?

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

Como fazer para mostrar os sons das letras?

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

Quando é que elas vão começar a ler realmente?

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

Sugestões didáticas para melhorar a competência textual e a expressão oral

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

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

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

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

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

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

A bruxa tava fazendo comida. Ela botou o dedo no fogão, ela queimou. Aí foi passear na água, viu o jacaré. O jacaré comeu ela, aí ele levou pro mar, aí, ela caiu lá dentro e foi embora. (Teixeira apud Carvalho, 2005: 56)

Avaliação na Alfabetização

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

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

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

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

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

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

- O que queremos avaliar? Memória, atenção, raciocínio, interpretação, leitura, sistematização, criatividade, assimilação do conteúdo.
- Como queremos avaliar? Objetiva ou subjetivamente, de modo parcial ou imparcial, quantitativa ou qualitativamente, visando aos conteúdos ou às fases de desenvolvimento.
- Por que avaliar? Para determinar nossa prática ou para saber os resultados dessa prática com relação aos nossos alunos, para

completar tarjetas e boletins, para colaborar com a estatística da Educação, para detectar nossas dificuldades e/ ou as de nossos alunos, para buscar uma nova orientação nas mudanças teóricas e práticas, para confirmar a eficiência da nossa prática de ensino.

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

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

A coerência da avaliação no que se refere ao modo de sentir e de ser da criança fortalece a relação professor-aluno: o professor colabora com o desenvolvimento do aluno e se sente feliz com o progresso do trabalho dele; o aluno aceita com satisfação as intervenções do professor e se sente produtivo e confiante.

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

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

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

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

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

Regulação é o conjunto de aspectos do processo segundo os quais precisamos corrigir as coisas. Há um objetivo a ser alcançado e algumas ações levam a esse objetivo; outras ações, aquelas que não levam ao objetivo, devem ser repensadas e corrigidas. Assim, a preocupação maior não deve ser o erro; o

que importa é a ação e o feedback que o erro desencadeia no processo.

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

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

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

Em outras palavras:

- O processo de avaliação está relacionado à maneira como professor e aluno vêem o mundo, com o modelo didático que utilizam. Assim, temos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.
- Além de diagnosticar o erro, cabe ao professor ajudar o aluno a reformular suas hipóteses linguísticas.
- O aluno constrói o conhecimento num contínuo processo de autorregulação.

Políticas Públicas e o Atendimento às crianças de 0 a 6 anos

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

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

Pela Constituição de 88, a criança passa a ter direito à educação pública, que deve ser assegurada, desde o seu nascimento e deve ser diferenciada da educação familiar e social. O que antes

era considerado como favor do Estado e direito da família, toma outro sentido, pois a criança, agora, passa a ter garantias fundamentais para o seu desenvolvimento integral, enquanto cidadão, em processo de formação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entretanto, no art. 30, da Seção II que versa sobre a Educação Infantil é explicitado que esse nível de ensino “será oferecido em

[...]”, dando ênfase, mais uma vez, ao descaso para com a educação das crianças pequenas.

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

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

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

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

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

Assim, foram elaborados, no período de 1997-98, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que viabilizou, um certo direcionamento, para esse ensino. Todavia, grande parte das escolas tem usado o documento como método,

com muita ortodoxia, não levando em consideração a cultura organizacional da instituição.

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

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

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

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

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

Geralmente, a creche é destinada às crianças de 0 a 3 anos e, a pré-escola, destina-se à faixa etária entre 4 e 6 anos, mas essa divisão organizativa pode variar conforme regiões, escolas, etc. Essa indeterminação advém, também, das diferentes concepções priorizadas tanto por entidades assistencialistas e educacionais,

quanto por instituições públicas e privadas. Atualmente, se observa certa preocupação, no sentido de se buscar uma homogeneização entre as diferentes classificações.

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

Na Educação Infantil essa divisão por idades vem causando problemas, na medida em que, algumas crianças, são obrigadas a mudar de instituição, principalmente, nas creches, por não pertencerem mais à faixa etária compreendida entre 0 a 3 anos. Como pontua Campos,

essas mudanças provocam, muitas vezes, dificuldades adicionais para as famílias, principalmente nos grandes centros, pois irmãos de diferentes idades têm de frequentar unidades separadas, em horários nem sempre compatíveis. (CAMPOS, 2002, p.29).

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

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

A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 ANOS

Na contemporaneidade, várias mudanças vêm ocorrendo no nível da Educação Infantil, principalmente, no que tange à organização dos estabelecimentos estaduais e municipais que se estruturavam pelo sistema da seriação. Atualmente, tem se dado a prioridade aos ciclos que agrupam os alunos por faixas etárias e, no ciclo inicial, em algumas redes, crianças de 6 anos passaram a ser incorporadas.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, não é explicitada na Constituição Federal de 88 e, nem, na LDBEN. O

artigo 32 desta Lei explicita que o Ensino Fundamental, com duração mínima de 8 anos, é obrigatório e gratuito na escola pública. No entanto, o artigo 87, no seu Inciso I - § 3º, explica que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos, a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”.

Como menciona Rosemberg (2001), entre os anos de 1995 a 1999, o percentual de crianças de 6 anos matriculadas no Ensino Fundamental passou de 19,7% para 22,3%. Entretanto, essa inclusão vem sendo feita, de forma intempestiva, sem o devido planejamento. Apesar de algumas iniciativas, pode-se afirmar, que a grande maioria dos professores, não foi e nem está sendo preparada, para assumir este desafio. Entretanto, atualmente, já é possível perceber uma maior preocupação com essa preparação.

Contudo, depoimentos de profissionais da educação denunciam que essa “inclusão” gera problemas: carência de professores qualificados para trabalhar com a Educação Infantil; falta de mobiliário e recursos didáticos apropriados à especificidade dessa faixa etária e, até mesmo, falta de espaço, em algumas escolas, para instalar salas para a Educação Infantil, havendo inclusive, casos nos quais é usada uma espécie de ensino itinerante; ou seja, uma turma fica no pátio, enquanto a outra fica na sala, havendo, após de certo tempo, um rodízio.

No entanto, pode-se levantar a hipótese, de que essa inclusão seja mais uma “jogada política”, para desviar a verba do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, já que o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), não contempla o nível infantil e, este, não conta com recursos próprios de financiamento.

Como pontua Oliveira (2003a, p.151), “O fato do Fundef não financiar a Educação Infantil [...] tem levado muitos municípios a distorcerem a sua realidade educacional, rebaixando artificialmente a idade do início do Ensino Fundamental”, o que traz muitos prejuízos para os estudantes sendo contrária à idade legal, prevista para a primeira etapa da educação básica, que é de 0 a 6 anos.

É notório que ao incluir crianças de 6 anos, no Ensino Fundamental, faz-se necessária a definição do processo de aprendizagem. Essa inclusão, por outro lado, contraria a LDBEN, de acordo com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (2002), pois se trabalha, novamente, na perspectiva da educação “compensatória”, que tem como meta o combate à reprovação e evasão na 1ª série, sem haver uma real preocupação para com as crianças pequenas.

Dessa forma, a Educação Infantil, prevista nos documentos normativos para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, se reduziria, a apenas um ano, no caso das escolas públicas.

Em decorrência, pode-se afirmar que, o poder público, se desobriga, com essa decantada inclusão, de garantir o ensino, na faixa etária de 0 a 5 anos, que como se sabe, é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Rizzo (1982), João Henrique Pestalozzi já defendia a ideia de que a criança começasse a sua aprendizagem, desde o nascimento e que a infância não é um mero período de latência e espera para se tornar adulto. Diante de pensamentos como esse, percebe-se a importância de investimentos concretos nessa fase do desenvolvimento, pois a Educação Infantil se constitui como o principal alicerce na formação do homem.

Bibliografia/Links Recomendados

- Vídeos: <https://www.youtube.com/user/ceelufpe> e <https://www.youtube.com/user/Cnamarcos>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. Parecer nº 009/2001, aprovado em 08 maio 2001. Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

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

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

_____. Parecer nº 27/2001, aprovado em 02 out. 2001. Dá nova redação
ao

item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAMARGO, Fátima. Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. Revista Criançado Professor de Educação Infantil, p. 12-14, Brasília, MEC/SEB, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil. Brasília, 1994.

_____. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A .(Org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 2002, p.27-34.

CARVALHO, Marília Pinto. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. Ciências e Letras, Porto Alegre: n. 27, p. 49-57, jan/jun, 2000.

_____; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. Ciências e Letras, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan/jun., 2002.

Paulo Ramos. Como desenvolver uma educação de qualidade com os pilares da metadisciplinaridade. 3. ed. Blumenau: Odorizzi, 2011b.

_____.; Magda M. Os caminhos metodológicos da Pesquisa: da Educação Básica ao Doutorado. 6. ed. Blumenau: Odorizzi, 2011a.

CERISARA, B. et al. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOZINHO, J. O.;

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002, CDROM 25 anos ANPED.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M^a Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS, Vanina Costa. O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos: das expectativas à realidade. 2003, 146. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FAGUNDES, L. da C. et al. Projeto OEA/LEC-UFRGS/MEC 2000, Ação de Cooperação Internacional, Rede Telemática de Formação de Professores. In: AZINIAN, H. (Org.) Educação a distância: relatos de experiência e reflexões. Campinas, SP: NIED, 2004.

FANTIN, Mônica. O Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini se diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. 2a. edição. São Paulo: Cortez, 1998, p. 211-234.

FILHO, G. de A. J. Conversando, Lendo e escrevendo com as crianças. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E. P.da S. Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

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

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

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

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

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

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M^a Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ROCHA, E. A. C. A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Internacional da OMEP. Infância

Educação infantil: Reflexões, para o início do século. Rio de Janeiro, 2000, p. 223 –234.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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