UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

Rita Maria Freitas de Almeida

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, NA *CRECHE TIA MOCINHA*, NO MUNICÍPIO DA PRATA-PB

Monteiro-PB
2014

RITA MARIA FREITAS DE ALMEIDA

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, NA *CRECHE TIA MOCINHA* NO MUNICÍPIO DA PRATA-PB

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.
Orientadora: Profª Drª Cristina Bongestab

Monteiro-PB
Junho-2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A447p Almeida, Rita Maria Freitas de

O Processo de ensino/aprendizagem nas turmas de educação infantil, na Creche Tia Mocinha, nomunicípio da Prata-PB [manuscrito] : / Rita Maria Freitas de Almeida. - 2014.

46 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Cristina Bongestab, Departamento de Letras".

1. Educação Infantil. 2. Processo de Ensino. 3. Linguagem. I. Título.

21. ed. CDD 372.24

RITA MARIA FREITAS DE ALMEIDA

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, NA *CRECHE TIA MOCINHA*, NO MUNICÍPIO DA PRATA-PB

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.
Orientadora: Profª Drª Cristina Bongestab

Aprovado em: 19 / 07 / 2014

BANCA EXAMINADORA

Orientadora
Profa. Dra. Cristina Bongestab

Examinador
Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares

Examinador
Profa. Me. Grygena dos Santos Targino Rodrigues / UEPB

Monteiro-PB
Junho-201

DEDICATÓRIA

Dedico esta produção acadêmica àqueles que, com a graça de Deus, permitiram-me a vida, meus pais.
Aos meus filhos, pelo carinho, ternura e amor que me tem dedicado.

AGRADECIMENTOS

Ao pai celestial Deus, fonte de amor e esperança, por ter me conduzido durante toda essa trajetória.

Aos meus pais, pelo carinho e credibilidade na conquista desse título.

Aos meus filhos, pela compreensão.

Aos meus queridos irmãos e irmãs, pelo carinho e apoio.

À minha orientadora, Cristina Bongestab, pela paciência para comigo. Obrigada pela sua atenção, pois tudo que fazemos para ajudar ao próximo, pela própria lei da natureza, nos é devolvido em dobro.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como se dá o processo de ensino/aprendizagem nas turmas de educação infantil, na *Creche tia Mocinha*, localizada na cidade da Prata, na Paraíba. Inicialmente, estudaremos as várias formas de alfabetização, focando principalmente os métodos fônico e o global. Para este capítulo, tomaremos como referencia teórica as autoras Seabra & Dias (2011). No nosso segundo capítulo, no propomos a analisar a linguagem e a construção do conhecimento com o objetivo de identificar como ocorre o desenvolvimento da linguagem e a construção do conhecimento na infância. Como base teórica, nos apoiaremos nos documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PQNI (2006); em Vygotsky (1998), Barreto (2005), Marques (2005). Nosso terceiro capítulo abordará a função social da escrita. Nosso aporte teórico para este capítulo será Cagliari (1989), Kleiman (1995), Soares (1994) e Freire (2007). Finalizaremos nossa pesquisa demonstrando os dados da nossa observação das aulas de alfabetização na *Creche Tia Mocinha*, na cidade da Prata, na Paraíba. Como suporte teórico, neste capítulo, utilizaremos o RCNEI (1998) e o documento do Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica) Ensino Fundamental de Nove Anos: (orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (2007).A metodologia utilizada foi do tipo exploratório-descritivo com abordagem quantitativa, através de técnica de pesquisa de campo.Os resultados foram satisfatórios.Acreditamos que esta pesquisa servirá de subsídios para que outros profissionais estudem o referido tema.

Palavras-chave: Educação Infantil. Processo de Ensino/Aprendizagem. Linguagem

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar como se da el proceso de enseñanza/aprendizaje en las turmas de educación infantil, en la *Creche Tia Mocinha*, ubicada en la ciudad de Prata, Paraíba. Primeramente, estudiaremos las diversas maneras de alfabetización teniendo como foco los métodos fónico y el global. Para este capítulo, tendremos como referencia teórica la autoras Sebra & Dias (2011). En nuestro segundo capítulo, nuestra propuesta es analizar como ocurre el desarrollo del lenguaje y la construcción del conocimiento en la niñez. Como base teórica tendremos como apoyo los documentos Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil – RCNEI (1998) y Parámetros Nacionales de Calidad para la Educación Infantil - PQNI (2006) y los autores Vygotsky (1998), Barreto (2005) y Marques (2005). Nuestro abordaje en el tercer capítulo será sobre la función social de la escritura. Nuestro aporte teórico para este capítulo serán los autores Cagliari (1989), Kleiman (1995), Soares (1994) y Freire (2007). Concluiremos nuestra encuesta con la demostración de los datos de nuestra observación de las clases de alfabetización en la *Creche Tia Mocinha*, en la ciudad de Prata, en Paraíba. Como soporte teórico, en este capítulo, utilizaremos el RCNEI (1998) y el documento del Ministerio de la Educación (Secretaría de Educación Básica) Enseñanza Fundamental de Nueve Años: (orientaciones para inclusión de niños de seis años de edad (2007).

Palabras clave: Educación infantil. Proceso de Enseñanza/Aprendizaje.Lenguaje.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....09

1 ALFABETIZAÇÃO.....11
1.1 DIVERSAS FORMAS DE ALFABETIZAÇÃO.....14
1.1.1 Método fônico.....15
1.1.2 Método global.....17

2 LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.....19
2.1 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA INFÂNCIA.....19
2.1.1 Os gestos e o ato de brincar.....24
2.1.2 Desenho.....25
2.1.3 A Dança e a Música.....26
2.1.4 Manipulação de objetos e materiais artísticos.....27
2.1.5 Escrita.....28

3 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO.....29

4 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA *CRECHE TIA MOCINHA*.....33

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....41

REFERÊNCIAS.....43

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um espaço propício para a iniciação ao mundo letrado, devendo promover experiências significativas com a linguagem oral e a escrita, cuja função e responsabilidade é garantir a todas as crianças o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

O domínio da língua adquire importância, enquanto instrumento de comunicação e expressão de idéias, pensamentos, sentimentos, bem como de acesso às informações, construção de visões de mundo e produção de conhecimento.

A história da educação brasileira apresenta diferentes concepções sobre a educação infantil e o papel da aquisição da escrita pelas crianças. Durante muito tempo, concebida como um espaço de cuidados e recreação, não havia espaço para a intervenção visando a aquisição da escrita. Este processo deveria ter início com a entrada da criança na escola aos seis anos. Em algumas instituições, havia a proibição do contato intencional com a escrita (AZEVEDO, 1994).

A partir da década de setenta, a educação infantil é pensada como forma de contribuir para a redução do fracasso escolar. Vista como pré-escola, deveria compensar carências e déficits perceptivos motores das crianças despreparadas, através de exercícios gráficos chamados de prontidão, antes de iniciar-se a alfabetização.

Em outra perspectiva, a pré-escola antecipava a alfabetização. Esta prática baseava-se em um esquema progressivo de contato dos alunos com as letras e seus traçados. Através de exercícios motores corporais, seguidos da identificação oral das letras, e posteriormente da cópia, os alunos aprendiam primeiro as vogais, depois as consoantes e em seguida as sílabas, até chegar às palavras. Nesta concepção, a alfabetização é concebida como uma técnica. É preciso primeiro aprender a ler e escrever, para depois, poder fazer uso da leitura e da escrita. Não havia a preocupação intencional com as situações reais de letramento das crianças dentro e fora da escola (CAGLIARI, 1997).

O diagnóstico realizado pelo MEC (1996) revelou que dentre a diversidade das práticas de educação infantil existentes no Brasil, há uma ênfase nas atividades de alfabetização, com ausências do lúdico, de atividades corporais, de jogos e brincadeiras e de trabalho com diferentes formas de representação.

As consequências têm sido preocupantes, sobretudo para as crianças das camadas populares, às quais muitas vezes o acesso ao ensino fundamental é impedido por não terem atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e da escrita.

O presente trabalho tem por objetivo Analisar o processo de aprendizagem da Educação Infantil, na *Creche Tia Mocinha* no município de Prata, Paraíba.

No capítulo I, analisaremos a alfabetização e suas diversas formas. No capítulo II, buscaremos discorrer sobre o desenvolvimento da linguagem e a construção do conhecimento na infância. No capítulo III, estudaremos a Função Social da Escrita. No capítulo IV, verificaremos como se dá o processo de ensino/aprendizagem na turmas de educação infantil na *Creche Tia Mocinha*. Finalizaremos com as nossas considerações e referências utilizadas.

1 ALFABETIZAÇÃO

Ainda recém-nascido, os pais são os primeiros alfabetizadores, conversam, brincam e envolvem a criança no mundo mágico da linguagem, e logo ela se torna "falante". Conforme Azenha (1993), a alfabetização começa no ventre da mãe, quando os pais nomeiam e conversam com os filhos ainda em gestação, colocando palavras e letras nesses diálogos informais e afetivas.

Como um "andaime", os pais e as pessoas que lidam com crianças pequenas vão lhes proporcionando as bases estruturais para pensar e observar o mundo a sua volta.

A cada dia, a criança sendo alfabetizada, busca significados e respostas às suas curiosidades nesse processo que se prolonga por toda a vida e não só nos primeiros anos escolares. A alfabetização de uma criança vai além da aquisição da leitura e da escrita. Exige-se do alfabetizado um universo de conhecimento, uma pluralidade de procedimentos, atitudes e valores que lhe permitam compreender e agir no mundo.

É preciso considerar que na construção do conhecimento existe uma psicogênese de vários conhecimentos que vai além da aquisição da língua, quais sejam, o cientifico, o matemático e até mesmo o da moral e da socialização. E isso acontecerá em um ambiente que propicie o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, psicomotor, criativo, através da interação da criança com o seu meio, com as pessoas e com os objetos do conhecimento (AZENHA, 1993).

Por meio da alfabetização se conhece o mundo através da leitura e da escrita. A alfabetização é um processo que se integra ao desenvolvimento da criança, no qual ela vai conquistando gradativamente novas e mais complexas formas de expressão, ao mesmo tempo que vai aperfeiçoando as formas anteriores. A expressão sensório-motora, a fala, o faz-de-conta e o desenho precedem, embasam e acompanham a aquisição da leitura e da escrita, como também "fazem parte do processo de desenvolvimento do pensamento simbólico, da capacidade de representação e da linguagem humana", como afirma Ferreiro (1992).

Alfabetização não é um processo que se restringe à aplicação de rituais repetidos de escrita e leitura. Ela começa no momento da própria expressão da criança, quando ela fala de sua realidade e identifica os objetos que estão ao seu redor. Dessa forma, as atividades realizadas na escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, favorecendo o

processo de alfabetização, no nível de reconhecimento e representação dos objetos (FERREIRO 1992).

As formas de representação e expressão vão se diversificar, tornando-se complexos. Inicialmente, são motoras e sensoriais; em seguida, simbólicas e posteriormente são codificadas (leitura e escrita). Compreender que a alfabetização possui esse caráter dinâmico de construção significa compreender que os mecanismos da leitura e da escrita se constituem como partes integrantes do processo da alfabetização.

Para Foucambert (1975), a descoberta pela criança da palavra escrita é uma forma de expressar idéias, sentimentos e de identificar objetos que estão ao seu redor, que também é a base fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. Segundo Cagliari (1997), a capacidade de perceber, compreender, interpretar e expressar-se faz parte do processo de alfabetização, contribuindo para a leitura do texto escrito. Contudo, esta leitura só terá sentido se contribuir para que a criança se situe melhor no âmbito em que vive.

Para isso, a leitura e a escrita devem ser tratadas nas escolas como conteúdos centrais, tendo como objetivo inserir o estudante na sociedade. Assim, ele será capaz de compreender o significado dessa aprendizagem, para usá-la no dia-a-dia de forma a atender as exigências da própria sociedade, como afirma Frago (1993).

Segundo Freire (1994), a leitura do mundo precede acompanhar e dar significado à palavra escrita, e na escola, o trabalho com a leitura e a escrita não pode ser realizado de forma descontextualizada, separando-se da realidade da criança. Ao contrário, deve corresponder sempre às necessidades reais de interação, a momentos de uso real da linguagem.

Nesse sentido, a linguagem tem uma importância fundamental social, pois como coloca Soares (1986), é através dela que tanto a socialização, como o desenvolvimento da criança são ampliados. Dessa forma, o ambiente em que a criança está inserida atua como fator determinante. É interagindo com pessoas que lêem e escrevem, e, com o universo da escrita, que a criança constrói seu próprio conhecimento. Freire (1987) defende ainda “uma alfabetização direta e realmente ligada à democracia da cultura”, considerando o acesso ao mundo letrado muito mais do que aprender a ler e escrever, mas como um processo de real inclusão, cultural e político.

O papel do professor no processo de construção de conhecimento consiste em facilitar o intercâmbio entre as crianças, responder às perguntas, propor situações concretas de escrita e leitura. Para isso, segundo Felipe (1996), é necessário, primeiramente, ter a convicção de que as crianças podem e sabem escrever (no sentido psicogenético do termo). Também se tornar essencial promover e facilitar as produções sem interferir nas correções ou opiniões a respeito dos possíveis "erros" infantis.

Felipe (idem), também afirma que fundamental aceitar todas as respostas como válidas, deixando que os membros do grupo-classe resolvam entre diferentes alternativas, assim, como se faz necessário promover membros do grupo-classe para a função de consultores, e, na hora certa, colocar-se como alternativa "correta".

Além disso, também é preciso participar dando respostas com o objetivo de esclarecer o que as crianças estavam fazendo; "ressaltar" as opções que permitem fazer avançar as concepções das crianças e intervir dando sua opção, apresentando-a como uma entre as possíveis frente à situação concreta de trabalho.

E, finalmente Felipe (idem) esclarece que todo tipo de atividade ou atitude deve ser discutida com o grupo-classe: copiar, perguntar, ditar, olhar as produções dos outros, corrigir as próprias ou as alheias, ou inclusive declarar-se inibido para realizá-las.

A solução para os problemas da alfabetização das crianças das escolas públicas em nosso país tem sido buscada através da formação dos professores. Implícita está a afirmação: enormes contingentes de crianças não se alfabetizam em um ano porque os alfabetizadores não são qualificados. É preciso, portanto, "capacitá-lo", reciclá-los, expô-los às mais recentes teorias sobre leitura e desenvolvimento cognitivo. Certamente, não há mal nisso: reuní-los em seminários, informar e discutir, será sempre produtivo, a não ser quando (e isto ocorre) for percebido como acusação e desconfiança.

De acordo com Azevedo (1994), a paisagem da década de 90 oferece aos olhares do observador uma grande mudança, em relação aos anos 70, nesta matéria. A "criança carente", necessitada de "educação compensatória", cede lugar ao professor malformado, no banco dos réus. Sem dúvida isto é um avanço: no mínimo traz a responsabilidade para o campo da ação do adulto. Mas esta interpretação acerca da origem da "fabricação do fracasso escolar" continua personalista, e se a instituição escolar começa a assumir a sua parte de responsabilidade, isto tem sido

feito basicamente de forma a colocar sobre os ombros do professor individualmente a culpa: quando ele for competente o problema da alfabetização estará resolvido (AZEVEDO, 1994).

Azevedo (1994) ainda esclarece que o virtuosismo de um professor bem-formado dará conta de alfabetizar classes de quarenta crianças, sozinho, é abusivo, contraria todas as análises psicopedagógicas, contraria o texto original do nosso projeto de LDB (Lei de Diretrizes Básica) que entende "qualidade de ensino" como algo que se mede também em termos quantitativos: não menos de quatro horas de aula por dia, não mais de vinte e cinco crianças nas classes de alfabetização, não mais de cinqüenta por cento do tempo de trabalho do professor dentro da sala de aula etc. Isto sem mencionar a exigência de infra-estrutura escolar, basicamente laboratório e biblioteca, dos quais esta última é equipamento indispensável a qualquer tentativa séria de alfabetizar (AZEVEDO, 1994).

Parece, segundo Azevedo (1994), haver um terceiro tipo de providência que se requer quando há a intenção genuína de solucionar o problema. Trata-se de atividades de apoio à ação do professor, que se adicionam às da sala de aula.

1.1 DIVERSAS FORMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Identificar quais são as várias formas de alfabetização e quais são as mais eficazes, remete a uma discussão antiga e constitui uma das maiores disputas no campo da pedagogia e da educação. Historicamente, o uso e a transição entre diferentes métodos de alfabetização têm sido marcados por períodos de insatisfação e resistência, delimitando conflitos e disputas, quase sempre ideológicas, entre defensores de antigas e novas concepções.

Nos primeiros séculos de ensino de leitura e escrita, havia um predomínio de instruções denominadas sintéticas, conforme descrição anterior. O método mais usado era o método alfabético, iniciado com o ensino das letras e seus nomes (SEBRA; DIAS, 2011).

Conforme Sebra & Dias (2011), o método fônico, que propõe o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e sons, nasceu provavelmente no século XVI, com educadores alemães. Esta proposta à

alfabetização ensina como parte fundamental da sua prática, as correspondências grafofonêmicas, ou seja, entre as letras e seus sons. Por sua vez, o método global nasceu provavelmente no século XVII. Segundo esse método, seria mais econômico ensinar a palavra como um todo às crianças, sem focalizar unidades menores. Assim, era preconizado o ensino direto das associações entre as palavras e seus significados.

Apesar de diversos outros métodos de alfabetização terem surgido, um grande debate tem ocorrido entre o método fônico, de um lado, e o método global, de outro lado. Tal debate tem ocorrido já há algumas décadas internacionalmente, e, no Brasil, tem se intensificado nos últimos anos. Esses dois métodos, portanto, serão descritos mais detalhadamente a seguir.

1.1.1 Método fônico

Esta proposta à alfabetização tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala. Enquanto o ensino das correspondências grafofonêmicas é considerado fundamental desde o início do método fônico, que provavelmente data do século XVI, como anteriormente descrito, o desenvolvimento da consciência fonológica é mais recente, tem sido incentivado principalmente a partir do século XX (SEBRA; DIAS, 2011).

Este método baseia-se na constatação experimental de que as crianças com dificuldades na alfabetização têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Esta dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização.

Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm efeito ainda maior sobre a aquisição de leitura e escrita. Além de ser um procedimento bastante eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, o método fônico também tem se mostrado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita.

Estudos têm evidenciado resultados bastante animadores com o uso do método fônico. Por exemplo, Gersten et al., citados por Seabra & Dias (2011),

relataram benefícios de longo prazo de um programa baseado em instruções fônicas, o modelo de Instrução Direta. Tais benefícios foram evidentes em termos de menor repetência ao longo das séries escolares e, até mesmo, de maior aceitação em faculdades. Estes resultados de longo prazo são explicados pelo fato de que o método fônico fornece às crianças habilidades e conhecimentos autogerativos de decodificação fonológica, o que é concebido por Share como um mecanismo que possibilita o auto-ensino (SEBRA, DIAS, 2011).

Assim, após dominar essa habilidade básica de decodificação, o leitor possui os pré-requisitos necessários para desenvolver suas habilidades de leitura, necessitando basicamente da prática para alcançar fluência e automatismo.

Alguns princípios derivados da abordagem de processamento de informação da Psicologia Cognitiva dão sustentação ao método fônico. Primeiramente, não se sustenta a noção de que a linguagem escrita apresenta uma continuidade em relação a outras formas de representação, como o jogo simbólico e as imagens mentais, conforme proposto por outras abordagens, como a epistemologia genética de Piaget. Logo, um ensino específico deve ocorrer para que a criança desenvolva as habilidades necessárias para dominar a leitura e a escrita, incluindo atividades de consciência fonológica, como síntese e segmentação de fonemas, e o ensino dos sons das letras;

Destacamos que para o ensino dos sons das letras, pode-se começar pelas vogais e pelas consoantes cujos sons podem ser pronunciados isoladamente, como /f/, /j/, /l/, /m/, /n/, /s/, /v/, /x/, /z/. Também ressaltamos que deve haver um ensino dirigido das palavras, ou seja, inicialmente, devem ser ensinadas as palavras com ortografias regulares; posteriormente, com ortografias reguladas pela posição (mesa, em que o "s" intervocálico soa como /z/) e somente então as palavras com ortografias irregulares (por exemplo, flecha ou xale para irregularidade de ch/x; jeito ou gente para irregularidade de g/j). Isto, porque o ensino de palavras irregulares logo no início da alfabetização pode confundir o aprendiz, impedindo-o de desenvolver consistentemente a noção de correspondência entre letras e sons. Somente após essa noção estar estruturada, as irregularidades devem ser introduzidas.

Finalizamos a exposição sobre o método fônico lembrando que os exercícios de coordenação motora são muito importantes. Eles auxiliam o aluno a adquirir as formas ortográficas das letras. Isto permitirá, posteriormente, que o aluno apresente uma caligrafia mais adequada e, principalmente, ajudará na consolidação mental das

formas das letras, o que permitirá a escrita mais automática e a identificação mais fácil das letras durante a leitura.

1.1.2 Método global

O método global ou ideovisual pressupõe que a aprendizagem da linguagem escrita se dê pela identificação visual da palavra. Apesar de haver outros métodos analíticos, como os métodos de 'palavração' e 'sentenciação', o global ou ideovisual é o mais amplamente conhecido, desenvolvido provavelmente no século XVII. Como anteriormente descrito, tal método pressupõe que é mais econômico ensinar a palavra como um todo ao aluno, sem focalizar unidades menores, sendo, portanto, ensinadas diretamente as associações entre as palavras e seus significados (SEBRA, DIAS, 2011).

SEBRA (idem) pressupõe que o todo é maior que a soma das partes, ou seja, que a informação contida na unidade total de significado é maior do que a soma das informações contidas separadamente nos elementos menores. Tal pressuposto, proveniente de estudos basicamente de percepção, foi aplicado à alfabetização, supondo que a forma global das palavras forneceria dicas importantes aos leitores iniciantes. Para os defensores do método global, o conhecimento das correspondências letra-som seria adquirido naturalmente pelas crianças, após o reconhecimento total da palavra estar bem estabelecido.

Para além do nível da palavra, a maioria dos métodos analíticos toma o contexto como absolutamente relevante para a leitura de uma palavra. Assim, angariado nas concepções de Ben Goodman e Frank Smith, em tais métodos considera-se que a aprendizagem de leitura e escrita só pode ocorrer a partir de unidades que sejam significativas à criança. Em geral, métodos globais ou ideovisuais partem de unidades como palavras, textos, parágrafos, sentenças ou palavras-chave (como no método de Paulo Freire).

É a partir destas unidades maiores e, portanto, significativas que, em um segundo momento, o aprendiz chegaria a uma compreensão das unidades menores que compõem as palavras, porém sem necessidade de instrução sistemática e explícita para isso.

O autor sustenta a visão de que as ideias do método global são progressistas e sensíveis às necessidades das crianças e buscam desenvolver a criatividade destas,

permitindo a elas próprias "descobrirem" os princípios subjacentes à leitura e à escrita. Além disso, as práticas do método global evitam a submissão das crianças a programas estruturados e sistemáticos, como os programas fônicos e seu ensino sistemático e explícito de correspondências grafema-fonema (SEBRA, DIAS, 2011).

Assim, o método global propõe o ensino das associações entre palavras inteiras e seus significados (abordagem ideovisual), individualmente ou em textos introduzidos desde o início. Dentre os princípios de sua prática, podem-se elencar, primeiramente, a leitura, compreendida como atribuição de sentido e interação entre o leitor e texto e não focada na decifração.

Em seguida, foca-se a leitura como um "*jogo de adivinhação psicolinguística*". A partir deste foco, as crianças devem ser estimuladas a adivinhar o que está escrito a partir de pistas contextuais. E, finalmente, ressalta-se que a aprendizagem da leitura deve ocorrer a partir de unidades maiores que sejam significativas para a criança (palavras, sentenças, textos), com incentivo à associação direta entre palavras e significados.

2 LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

2.1 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA INFÂNCIA

O desenvolvimento humano ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que vivemos. A escola, nesse sentido, pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça. A sala de aula da educação infantil deve ser um espaço visualmente limpo, claro, permitindo que as crianças sintam-se à vontade para desenvolver suas capacidades de criar e imaginar, bem como, interagir e serem capazes de exercer uma série de atividades.

A idéia central na forma de organizar o espaço para a realização de atividades é que as mesmas sejam planejadas de acordo com a faixa etária das crianças, envolvendo atividades lúdicas, que levem em conta as diversas formas de linguagem: música, faz-de-conta, teatro, imitação, dança, desenhos, literatura, etc. Ao organizar o espaço, o educador deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadoras nas crianças: o imaginário, o artístico, o lúdico, o afetivo e o cognitivo. Este espaço não pode ser visto como um mero lugar da sala de aula.

À medida que o educador pensa em sua ação pedagógica, há uma preocupação também com os materiais a serem utilizados, bem como a realidade pela qual a instituição está inserida. Faz-se necessário que ao definir o espaço a ser utilizado, o educador pense na estratégia de utilização e nas atividades que irá desenvolver. Para tanto, o espaço interno como o externo da educação infantil, deve permitir o fortalecimento da independência da criança, favorecendo o autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades afetivas, cognitiva e social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), a estruturação do espaço, a forma como estão organizados os materiais, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais para um projeto educativo.

Nesse aspecto, é fundamental que ao promover espaços para o convívio social, o educador deve pensar em todos esses aspectos, bem como na privacidade do aluno. Isso implica ter como referencial as crianças institucionalizadas o dia todo.

Sabe-se que a rotina na educação infantil pode ser facilitadora, ou um processo que limite o desenvolvimento e aprendizagem da criança. De acordo com o RCNEI (1998):

> [...] rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa se adaptar a uma nova realidade, ou seja, longe do convívio com seus familiares, de sua casa, de seus brinquedos. Como deve ser, a criança precisa sentir-se bem na escola de educação infantil, pois, como já foi dito, lá é o local onde permanece o dia todo, com um adulto, que no primeiro momento é um estranho para ela. Se não houver mudanças na rotina, a mesma também desconsidera o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo (BRASIL, 1998, p. 73).

O RCNEI (idem) relata que no ato de brincar, as crianças são favorecidas nos diversos aspectos: afetivos, cognitivos e sociais. Dessa forma, ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata, e para tal, o educador deve organizar o tempo/espaço, que possibilite esse ato, bem como, uma rotina que oriente suas ações e as das crianças.

A peculiaridade do brincar e da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e imitação da realidade e, para brincar é preciso que a criança tenha certa independência para escolher com quem e quais os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujo desenvolvimento depende somente da vontade de quem brinca. Verifica-se no RCNEI (1998) que o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiência que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados.

Dentre essas categorias, o RCNEI (idem) destaca o movimento e as mudanças da percepção, resultantes da mobilidade física das crianças, a relação com os objetos e suas propriedades físicas, bem como a combinação e associação entre eles, os conteúdos sociais, os limites definidos pelas regras, entre outros. Essas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com materiais de construção e brincar com regras.

Nesse sentido, o brincar deve se constituir em atividade permanente no cotidiano da educação infantil e a organização do espaço/tempo para o desenvolvimento das atividades se faz necessário e fundamental para despertar o interesse das crianças, nas diferentes faixas etárias.

Quando proporcionamos o brincar, criamos um espaço para que as crianças experimentem e descubram o mundo, de maneira alegre, divertida, dinâmica, criativa e oportunizamos que a criança seja feliz, seja humanizada (RCNEI, 1998).

De acordo com o RCNEI (1998), é válido lembrar que esta organização do espaço deve ser feita em cooperação com a criança que brinca, pois na organização dos brinquedos e espaços a criança já está imprimindo a sua personalidade, seus desejos e sonhos, mas também reconstruindo em pequena escala sua representação de mundo.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PQNI (2006), a qualidade da educação infantil se dá pela definição de papéis e ações delimitadas, tanto na parte financeira, administrativa e pedagógica que respeitem a legislação.

Este documento ressalta o artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que dispõe que a finalidade da educação infantil é "o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (PQNQI, 2006).

Os PNQEI (2006) são organizados em seções distintas, na qual a primeira seção relaciona-se com as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, visam os princípios éticos relacionados com responsabilidade, solidariedade, respeito, bem como ainda os princípios políticos referentes a cidadania – direitos e deveres -, criticidade e respeito à ordem democrática e, por fim, os princípios estéticos que colaboram com a criticidade, ludicidade e diversidade artística e cultural.

As propostas pedagógicas da educação infantil devem organizar as atividades das crianças, sendo estas estruturadas, espontâneas e livres, interagem com as diversas áreas do conhecimento, tanto básicos e conhecimentos e valores, e que os professores devem atender as necessidades e características das crianças (PNQEI, 2006).

Esta ainda prevê que o trabalho da educação infantil deve ter complemento da ação familiar, havendo interação entre as duas. A proposta deve ressaltar a importância de se trabalhar atividades relacionadas à diversidade contra a discriminação de gênero, religião, etnia, necessidades especiais, composição familiar e diversos estilos de vida, bem como, o respeito e valores dos costumes, cultura local e regional (PNQEI, 2006).

Deve visar ainda a inclusão das crianças com necessidades especiais, sendo que a educação infantil deve elaborar estratégias, orientações e materiais que atendam à necessidades especificas da criança, evidenciando a formação continuada da equipe para atender esses alunos, bem como, a adaptação do espaço e equipamentos. (PNQEI, 2006).

As propostas pedagógicas de educação infantil são desenvolvidas baseadas nas leis; isso acontece na escolha das concepções, metodologias e estratégias pedagógicas, respeitando o que ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB 22/98), visando a postura adotada pelos profissionais da educação infantil relacionado ao que foi dito na proposta pedagógica.

No que diz respeito à gestão da educação infantil, estas instituições devem funcionar no período diurno (parcial 4 horas e integral 10 horas no máximo), sem ultrapassar o tempo que a criança passa com a família. Essas instituições por sua vez organizam de sua maneira a proposta pedagógica, o tempo, os espaços, materiais, conforme o período que atendem as crianças, além do calendário não ser elaborado igual os das escolas de ensino fundamental (RCNEI, 1998).

Ao organizar os grupos ou turmas, essas instituições têm autonomia para fazer essa ação da maneira que melhor lhe convém, desde que a mesma esteja explícita em sua proposta pedagógica, o que pode ser por faixa etária (1, 2, 3 anos) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3 anos, etc), considerando sempre o equilíbrio de ambos os sexos, nunca ficando sozinhos, sendo sempre observados pelo professor, visando que para cada professor deve haver na idade de 0 a 2 anos, de 6 à no máximo 8 alunos, 3 anos, 1 professor para cada 15 crianças e, acima de 4 anos, 1 professor para cada 20 crianças, a sala deve comportar esse número de alunos (RCNEI, 1998).

Faz parte da gestão da educação infantil os profissionais que atuam na área de direção, administração, coordenação pedagógica ou geral, estes devem ter no mínimo o diploma de nível médio, modalidade normal, mas preferencialmente curso superior (Pedagogia).

E ainda, devem garantir a realização de um trabalho de qualidade com as crianças que frequentam a instituição, encaminhando casos de maus tratos e violências aos órgãos específicos, organizam junto com os demais profissionais da escola, família e comunidade o registro e avaliação da proposta pedagógica,

divulgam normas e regras da instituição, incentivam a formação continuada dos profissionais, respeitam os direitos e asseguram os deveres de todos os funcionários, respeitando as decisões coletivas, para que aconteça uma educação com qualidade realizam reuniões entre família e profissionais da educação infantil (RCNEI, 1998).

No que diz respeito aos professores da educação infantil, exige-se dos mesmos a habilitação em nível superior, Pedagogia e a formação mínima em nível médio, valorizando sempre seu conhecimento no que diz respeito aos direitos e deveres, ética profissional, aperfeiçoamento (profissional e pessoal) (RCNEI, 1998).

Esses professores devem ainda estar cientes de suas funções relacionadas a garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e habilidades, visando suas necessidades de saúde (nutrição, higiene, descanso e movimentação), bem como proteção, a fim de possibilitar o desenvolvimento de autonomia permitida ao seu estágio, auxílio nas atividades.

Devem realizar atividades ao ar livre, em sala, individual e em grupo, sendo estas de escolhas das crianças e do professor, visando desenvolver a imaginação, curiosidade, capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (gestos, corpo, plástica verbal, musical, escrita, virtual), possibilitando que a criança expresse seus sentimentos e pensamentos (RCNEI, 1998).

Segundo as RCNEI (1998), o desenvolvimento de tais habilidades visa a ampliar o conhecimento a respeito do mundo, natureza e cultura, cria condições favoráveis de construção do autoconceito e identidade, valorizando a diversidade estética e cultural brasileira, realização de brincadeiras correspondentes às faixas etárias, valorizam as atitudes de cooperação, respeito à diversidade, orientando a discriminação de gênero, etnia, religião e crianças com necessidades especiais.

Existem outros profissionais que trabalham na equipe da instituição de educação infantil, caracterizada como equipe de apoio (cozinha, limpeza, secretaria) e especialistas que auxiliam na formação continuada dos professores.

Os professores, gestores, profissionais de apoio e especialistas das instituições de educação infantil devem ter atitudes de confiança, respeito, garantir condições de trabalho necessárias ao desempenho de suas funções: tempo, espaço, equipamentos e materiais (RCNEI, 1998).

A infraestrutura das instituições infantis devem atender às necessidades de saúde, proteção, alimentação, descanso, interação, conforto, higiene, além de

propiciar a interação das crianças com as crianças e crianças com adultos, devem aguçar a imaginação e aprendizagem das crianças (RCNEI, 1998).

Nas paredes, sugere-se que devem ser expostas as produções das crianças, as atividades realizadas, visando ampliar seus conhecimentos. As cores de paredes e mobílias têm a finalidade de deixar o ambiente mais aconchegante. Os mobiliários, materiais e equipamentos devem ser organizados deixando o ambiente confortável. Brinquedos, equipamentos e materiais pedagógicos devem ser escolhidos para não trazer problemas à saúde da criança (RCNEI, 1998).

Todos os espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição infantil, destinam-se não só às crianças, mas também à família e profissionais da mesma, atendendo também as necessidades de saúde, segurança, interação, conforto dos profissionais e da família. Na mesma deve conter um quadro de avisos visível na entrada e nas salas. Deve haver espaços diferentes para atividades das crianças, dos profissionais, serviço de apoio e acolhimento da família.

Ao considerar a importância da organização do tempo e do espaço na educação infantil, destaca-se a importância de uma ação educativa pautada nas múltiplas linguagens. Priorizamos refletir sobre: os gestos e o ato de brincar; o desenho; a dança e a música; manipulação de objetos e materiais artísticos e, a escrita.

2.1.1Os gestos e o ato de brincar

Conforme Vygostky (1998), a escrita tem início com os gestos, é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança: "[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que formam fixados [...]"(VYGOSTKY, 1998, p. 142).

Os gestos são uma representação visual, uma forma de comunicação que a criança utiliza nos primeiros anos de vida. Os rabiscos que as crianças costumam fazer tendem a ser mais gestos do que desenhamos, pois "[...] Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa a fazer os movimentos indicados do pular; o que acaba aparecendo no papel [...]" (VYGOTSKY, 1998, p. 142).

Vygotsky (1998) afirma que a segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para o autor, os jogos fazem um elo entre os gestos e a linguagem escrita. É através dos objetos que a criança consegue

estabelecer símbolos e assim chegar aos signos. De fato, “O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para a função simbólica do brinquedo das crianças” (VYGOTSKY, 1998).

Para a criança qualquer objeto pode ser usado para brincar, até mesmo um pedaço de pau pode ser uma boneca, uma brincadeira simbólica como esta cheia de significados, pois a criança usa de gestos para brincar.

2.1.2 Desenho

Existe uma grande relação entre o ato de desenhar com a linguagem falada e escrita, que esta por sua vez é uma etapa próxima da criança no processo de apropriação do conhecimento. De acordo com Kullmann, citado por Vygostky (1998), a criança consegue desenhar quando a linguagem falada já está bem formada. Seus desenhos são de memória e eles não tem nada em comum com o objeto original. Existem também os “desenhos de raios-X”, expressão usada por Buhler na qual a criança desenha partes que na verdade não se pode ver, como por exemplo, o dinheiro dentro da carteira. E o desenho que exclui partes do corpo como pernas e braços (KULLMANN, apud, VYGOSTKY, 1998).

Segundo Sully, citado por Vygostky (1998): “[...] as crianças não se preocupam muito com a representação; elas são muito simbólicas do que naturalistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com as indicações apenas superficiais” (SULLY, apud, Vygostky, 1998, p. 148).

O desenho é uma simples identificação, sem se preocupar com detalhes de uma representação. Desta forma, podemos dizer que “[...] o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita” (VYGOSTKY, 1998, p. 149).

Vygostky (1998) afirma ainda a dificuldade de transição, mas, esclarece que é através do desenho dos objetos que a criança desloca-se para o desenho das palavras. Ele frisa que esta transição deve ser feita de maneira natural e após este entendimento aperfeiçoar o método da escrita.

2.1.3 A Dança e a Música

No indivíduo, a dança e a música estimulam áreas do cérebro que aguçam a percepção, desenvolvendo a sensibilidade, o raciocínio, a concentração, memória e a coordenação motora. Também ajudam na expressão das emoções, facilitam as relações sociais, o enriquecimento cultural e auxiliam na construção da cidadania.

No que tange à dança, quando inserida no âmbito da educação infantil, propicia o autoconhecimento, estimulando a corporeidade na escola, além de proporcionar, aos educandos, relacionamentos estéticos com as outras pessoas e com o mundo, incentivando a expressividade dos indivíduos por meio de comunicação não verbal e diálogos corporais (BARRETO, 2005).

Barreto (2005) identifica dentre os sentidos estimulados pela dança a expressão artística, a expressão humana, possibilitando também a expressão dos sentimentos, além de representar uma forma de conhecimento, comunicação e sensibilização na educação, promovendo o desenvolvimento da criatividade e a liberação da imaginação na criança.

A dança pode ser expressa por meio de atividades lúdicas, tais como: "jogos, brincadeiras, mímicas, interpretações de músicas", ou atividades técnicas, como "exercícios técnicos de dança, improvisação, atividades de conscientização corporal".Outras formas são as atividades inspiradas no cotidiano, como a exploração de danças e movimentos cotidianos e temas geradores da cultura brasileira (BARRETO, 2005).

Com relação à música, esta representa uma energia que eleva e amplia a percepção infantil. Uma boa música multiplica suas ações e auxilia no desenvolvimento da flexibilidade, energia, fluência verbal, além de desenvolvimento mental, emocional e espiritual. Além de motivante, a música é um referencial para o ajuste dos movimentos e, portanto, é estimulante tornando-se este um dos objetivos da utilização da mesma (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Por meio da música, o professor trabalhará o esquema corporal, uma vez que a criança aponta as partes do corpo enquanto canta determinadas músicas. Passa a ter noção de tamanho, além de outras experiências corporais que a música lhe proporciona. Conforme Craidy; Kaercher (2001): "[…] A criança precisa de vivências mais ricas para construir uma imagem de si mesma e a partir de sua

identidade corporal, suas possibilidades físicas, suas singularidades" (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 124).

2.1.4 Manipulação de objetos e materiais artísticos

Segundo Craidy; Kaercher (2001), a criança deve manipular os materiais, livremente, pois experimentar novas sensações é importante para a criança. No entanto, é preciso delimitar locais apropriados para desenvolver suas pinturas.

É através da manipulação de diferentes objetos que a criança consegue estabelecer símbolos e, assim, chegar aos signos, de fato os jogos fazem elo entre os gestos e a linguagem escrita. Sempre que observamos uma criança brincar podemos notar que em meio a sua brincadeira o faz-de-conta está sempre presente, uma colher pode ser uma boneca, a vassoura pode ser um avião. As brincadeiras ajudam no desenvolvimento da criança contribuindo para sua vida e na construção da linguagem escrita. Como afirma Vygotsky (1998), Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedo e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo (VYGOTSKY, 1998).

2.1.5 Escrita

No item anterior, destacamos a importância do desenvolvimento intelectual na criança, porém neste, ressaltaremos a forma com que a mesma se apropria da escrita. Luria (1929) fez várias pesquisas quanto ao processo de simbolização na escrita, desenvolveu experiências com as crianças e fez várias comparações. Baseado nos estudos de Luria, Vygostky (1998) acredita que: "[...] Gradualmente, as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos por signos" (VYGOSTKY, 1998, p. 152).

Para Vygostky (1998, p. 153):

> [...] a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas também fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala.

O desenvolvimento da linguagem escrita, segundo Vygotsky (1998) se dá pelo deslocamento do desenho de coisas, para o desenho de palavras. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar para organizar adequadamente essa transição de maneira natural. Após ser alcançado esse processo, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, desta forma, é necessário aperfeiçoá-la.

3 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

De acordo com Soares (1986), as crianças devem compreender o significado dessa aprendizagem, para usá-la no dia-a-dia de forma a atender às exigências da própria sociedade. É necessário não perder de vista que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fundamentalmente uma função social, pois ela é o instrumento que permite o acesso ao conhecimento da cultura dominante.

A escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo. Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever. Na alfabetização essa atitude pode trazer problemas sérios para certos alunos.

Para Cagliari,

> [...] estamos tão acostumados a ler e escrever na nossa vida diária, que não percebemos que nem todos lêem e escrevem como nós, mesmos os que vivem bem próximo. Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listras de palavras ou recados curtos. Para quem vive nesse mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável, inútil. Porém, os que vivem num meio social onde se lêem jornais, revistas, livros, onde os adultos escrevem freqüentemente e as crianças, desde cedo, têm seu estojo cheio de lápis, cantas, borrachas, etc. Acham muito natural o que a escola faz, porque, na verdade, representa uma continuação do que já fazem e esperavam que a escola fizesse (CAGLIARI, 1989. p. 14).

Portanto, alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo. Por isso, antes de ensinar a escrever, a escola precisa saber o que os alunos pensam e, a partir daí, programar sua atividade adequadamente.

As reflexões empreendidas acerca da alfabetização revelam o caráter multifacetado do processo de aquisição da leitura e da escrita, de modo que, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno do ato de ler e escrever se faz necessária a compreensão dos usos sociais da escrita aos quais a alfabetização deve responder, uma vez que o domínio da tecnologia da leitura e da escrita não garante por si só o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o sujeito obtenha êxito mediante as exigências de uma sociedade letrada.

Em meados da década de 1980, mesmo com uma forte influência de referenciais teóricos pautados na psicolingüística e lingüística, emerge uma nova abordagem acerca da alfabetização. Essa nova concepção parte de uma perspectiva histórica e sociológica e ressalta a dimensão multidisciplinar da alfabetização. Segundo Mortatti (2004): "[...] essa abordagem contribuiu significativamente para ampliar as reflexões sobre os limites e as novas possibilidades de compreensão do fenômeno e dos problemas a ele relacionados (MORTATTI, 2004, p. 78).

Ressaltamos o conceito de letramento para designar o processo de apropriação de práticas sociais da língua escrita, ao tempo que podemos defini-lo: “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Tais práticas de usos da escrita extrapolam as situações específicas de sala de aula, as quais classificam os sujeitos como alfabetizados ou não-alfabetizados e concebem a forma escolar da escrita como via única para a sistematização da realidade social.

Ainda, segundo Kleiman (1995), a escola não está preocupada com o desenvolvimento do letramento como prática social, mas apenas com a prática da alfabetização, como aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, a fim de desenvolver na criança uma competência individual necessária para o sucesso escolar, sem considerar a dimensão social desse aprendizado, relacionando-o com as práticas sociais da língua oral e escrita desenvolvidas pela família e outros grupos que a criança participa.

Para Soares (2004), o termo letramento surge a partir das novas relações estabelecidas com as práticas de leitura e escrita na sociedade, ao passo que não basta apenas saber ler e escrever, mas que funções a leitura e a escrita assumem em decorrência das novas exigências impostas pela cultura letrada. Ainda segundos Soares (2004, p. 47), a alfabetização é: “[...] a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, ao tempo que letramento [...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Assim, o letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas que envolvem a leitura e a escrita, extrapolando o processo inicial de aquisição do código alfabético, que constitui uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais (SOARES, 2004).

O termo letramento é um fenômeno plural, multifacetado, cuja compreensão implica os usos e funções das demandas de leitura e escrita postas pela sociedade letrada, não apenas para o sujeito que sabe ler e escrever, mas também para quem utiliza o código a partir de alguma mediação, como diferenciar mercadorias pela marca, reconhecer o valor do dinheiro, ouvir uma notícia de jornal, dentre outras situações decorrentes de utilização da escrita presentes no contexto de uma sociedade grafocêntrica. Decorrem desta perspectiva, categorias distintas da definição de letramento, tais como a dimensão individual e a dimensão social para a compreensão do termo enquanto um fenômeno plural, socialmente construído, cujo significado é explicitado a partir do contexto histórico de cada grupo social.

Conforme Soares (2004), na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, que envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas desenvolvidas nos processos de leitura e escrita que caracterizam uma pessoa enquanto letrada ou iletrada a partir do desenvolvimento de determinadas habilidades avaliadas com base em critérios como ler e escrever com precisão, por exemplo. Por outro lado, dada a especificidade do contexto onde ocorre a ação comunicativa da língua por meio da escrita, a dimensão social do letramento considera o uso que o sujeito faz da leitura e da escrita em dado contexto social, a partir da especificidade e natureza dela decorrente.

A dimensão social do letramento realça os princípios de uma alfabetização crítica, transformadora, que considera o sujeito um ser histórico, situado nos diferentes contextos sociais e, portanto capaz de utilizar a escrita enquanto ferramenta para o desenvolvimento de suas competências para melhor atuar na sociedade tecnológica.

Assim, o princípio de uma alfabetização transformadora coaduna com uma educação problematizadora, na perspectiva freireana, que é comprometida com a libertação, empenhada na desmistificação e no domínio da palavra a uma minoria elitizada que detém o poder da escrita, legitimando as relações de dominação entre os que se apropriaram da tecnologia da escrita e aqueles que não a possuem, sendo, portanto marginalizados. É importante observar, no entanto, que a discussão em torno dos processos de alfabetização e letramento não implica na substituição e ou dissociação de um termo por outro, lembrando que ambas as categorias conceituais de aquisição da língua escrita envolvem processos complexos que se traduzem em diferentes dimensões (FREIRE, 1987).

Para Soares (2004):

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, [...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Na concepção sociointeracionista, a alfabetização não é concebida como um processo estanque, isolado do letramento, mas são vistos como processos simultâneos, porém diferentes os quais envolvem cada um, competências e habilidades específicas dadas às múltiplas facetas que os constituem, implicando, portanto, metodologias diferenciadas de ensino. Dessa forma, a escola deve constituir-se um espaço de vivências significativas para a apropriação e construção da língua oral e escrita, espaço no qual para muitas crianças é a única via de acesso para o mundo da leitura.

4 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA *CRECHE TIA MOCINHA*

O Estudo proposto objetiva analisar o processo de alfabetização e suas metodologias na *Creche Tia Mocinha*. Adotou-se o método de pesquisa exploratório-descritivo com professores alfabetizadores desta creche, da rede municipal de ensino do município da Prata-PB, situada na Rua Ananiano Ramos, s/n, zona urbana da cidade.

O espaço físico da Creche é dividido em: 5 salas de aula amplas e bem iluminadas;3 banheiros; 1 cozinha, 1 refeitório, 1 secretaria, 1 sala para a coordenação;2 salas para depósito de merenda; 1 área de laser. O corpo docente é composto por 15 professores do quadro efetivo e licenciados em pedagogia; 2 auxiliares administrativos; 1 coordenador;6 auxiliares de serviços gerais e um diretor.O funcionamento da creche é manhã e tarde, divididos em Infantil I, Infantil II, Infantil III, totalizando um número de 187 alunos.

Foi possível verificar, através de observação das aulas dos professores participantes desta pesquisa, que o processo de alfabetização se dá de acordo com as teorias de aprendizado centradas na criança. Nossa pesquisa mostrou que os alunos participam ativamente das atividades, alguns demonstrando dificuldades outros não, tanto na leitura quanto na escrita.

Os professores da *Creche Tia Mocinha* tentam adequar a metodologia da alfabetização ao modo de vida dos alunos e relacioná-la aos conhecimentos que eles trazem da vida familiar e social, pois a criança aprende por meio das relações que estabelece com o seu ambiente. Assim, os professores, na prática, abordam a importância do planejamento que é feito de acordo com a realidade das crianças e o quanto é fundamental para a melhoria qualitativa no ensino da alfabetização.

Sabendo da importância que tem a educação infantil no desenvolvimento e na formação das crianças, os professores dos alunos do infantil III da *Creche Tia Mocinha*, informaram, na entrevista, que têm como principal objetivo que as crianças se tornem aptas para viver em uma sociedade democrática e em constante mudança. Então, diversificam as atividades visando proporcionar um trabalho mais adequado possível. Nestas turmas, são trabalhadas atividades como: *hora da música*, *jogos e brincadeiras* e *hora do conto*.

Em relação à *Hora da música* e *hora do conto* toma-se como base, além do Referencial Curricular da Educação Infantil – RNCEI (1998), o documento do Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica) Ensino Fundamental de Nove Anos: (orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (2007), que no item intitulado *Direito das crianças, educação infantil e ensino fundamental: desafios*, enfatiza, apoiado em Paulo Freire, que o trabalho pedagógico deve propiciar a experiência relacionada ao conhecimento científico e cultural às crianças. A literatura, assim como a música, dança e teatro seriam as referências desta experiência cultural, por isso relacionamos as atividades citadas acima que englobam literatura e música na *Creche Tia Mocinha* como referência de cultura para os alunos desta creche. Destacamos que este documento do Ministério da Educação (Educação Básica) afirma que essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. Afirma-se ainda que a educação, considerada como uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana (ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: (ORIENTAÇÕES PARA INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE, 2007).

O documento destaca, ainda, que Educação infantil e ensino fundamental são geralmente separados. O que ocorre é que, muitas vezes, as instituições e os adultos fazem esta oposição entre educação infantil e ensino fundamental, o que acaba deixando de fora a experiência com a cultura:

> Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental (ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: (ORIENTAÇÕES PARA INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE, 2007, p. 19).

Considerando-se a importância da cultura para o conhecimento de mundo dos alunos, os professsores da *Creche Ta Mocinha*, afirmam, então, contribuir para propiciar conhecimento cultural, primeiramente com a atividade *hora da música*. Aqui abrimos um parêntesis para mostrar como os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998) tratam a respeito da música no ensino infantil:

> A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc (BRASIL, 1998, p. 45).

É importante que a criança tenha contato com a música, ainda que seja no espaço escolar, pois é nessa fase que ela constrói os saberes que irá utilizar para o resto de sua vida. Mas, para isso, é importante que elas consigam entendê-la. Ressaltamos que a música é uma forma de as crianças aprenderem a conhecer-se a si próprias, ao outros e à vida. E, o que é mais importante, a música faz com que as crianças desenvolvam e sustentem a imaginação criativa e ousada.

De acordo com o RCNEI (1998), a vivência da criança com a música pode proporcionar a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos ou brincar de roda. É possível, ainda, que por meio dessas atividades as crianças atingem patamares cada vez mais sofisticados, porque uma vez tenham dominado os conteúdos, podem transformá-los e recriá-los.

Outra importância dada pelos RCNEI (1998) é em relação ao movimento corporal proporcionado às crianças pela música:

> O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61).

Souza & Joly (2010) afirmam que ao ter contato com a música, o corpo torna-se um aliado no processo de ensino aprendizagem musical, proporcionando por meio dos diferentes movimentos oportunidades para o aprendizado. Este recurso permite que se desenvolvam diversas atividades que envolvam a percepção e interiorização do ritmo e também desenvolver a expressividade da criança.

Assim, ao utilizar músicas no ensino infantil na *Creche tia Mocinha*, os professores não só contribuem para o formação musical dos alunos, como a música também funciona como uma ferramenta eficiente de transformação social. A aprendizagem proporcionada pela musica pode possibilitar o respeito, a amizade, a

cooperação e a reflexão, que são fatores importantes e necessários para a formação humana.

Em relação aos jogos e brincadeiras realizados pelos professores com as crianças da *Creche tia Mocinha*, nos apoiamos, novamente, no documento do Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica) Ensino Fundamental de Nove Anos: (orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (2007), que no item intitulado como *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*, escrito pela autora Ângela M. Borba, faz os seguintes questionamentos: são as principais dimensões constitutivas do brincar? que relações o brincar tem como o desenvolvimento, a aprendizagem e os conhecimentos? e, como a brincadeira pode ser incorporada no trabalho educativo, considerando-se todas as dimensões que a constituem?

Borba (2007) aponta que, geralmente, a brincadeira é vista como uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso considerada menos importante, pelo fato de não vincular-se ao mundo produtivo não gerando resultados.

> É essa visão que provoca a diminuição dos espaços e tempos de brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à 'hora do recreio', assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante (BORBA, 2007, p. 35).

Assim, Borba (2007) propõe que se pense o brincar de forma mais positiva, desvinculada dessa oposição ao trabalho e, vinculada, sim, como uma atividade articulada aos processos de aprender. Borba (2007) nos lembra, ainda, que os estudos de psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem (BORBA, 2007).

No item intitulado *Brincadeira, cultura e conhecimento: a função humanizadora da escola*, Borba (2007) reflete sobre as relações entre o brincar, a cultura e o conhecimento na existência humana e, mais particularmente na infância. Aqui ela sugere que pintores, poetas, escritores, teatrólogos costumam utilizar o tema da infância, dos brinquedos e das brincadeiras em suas obras, oferecendo-nos, por meio do olhar artístico interpretações sensíveis. Ela cita um texto de Drummond de Andrade, em que ele, interpretado pela autora expressa o sentimento de liberdade e desprendimento promovido pela brincadeira:

> O bom da pipa não é mostrar aos outros, é sentir individualmente a pipa, dando ao céu o recado da gente.
> - Que recado? Explique isso direito!
> João olhou-me com delicado desprezo.
> - Pensei que não precisasse. Você solta o bichinho e solta-se a si mesmo. Ela é sua liberdade, o seu eu, girando por aí, dispensado de todas as limitações (ANDRADE, apud, BORBA, 2007, p. 40).

Na interpretação de Borba (2007), o brincar, no texto de Drummond seria soltar-se de si mesmo e desprender-se da realidade imediata e de seus limites, voar, lançar-se ao céu, mas, ao mesmo tempo, afirma Borba (2007), seria possuir o controle do vôo nas mãos, segurando e movimentando a linha da pipa e regendo o "eu" por meio dos contornos dessa nova dimensão da realidade.

Neste item, ela também aponta que existem variadas possibilidades de incorporar o lúdico no ensino aprendizagem, mas, ressalta ela, para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, porque, se for feito de maneira diferente, será compreendida como apenas mais um exercício.

No processo de alfabetização, enfatiza Borba (2007) os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo (BORBA, 2007).

Baseados em dados deste documento e do RCNEI (1998), os professores da *Creche Tia Mocinha* incluem as brincadeiras na alfabetização das crianças do ensino infantil, de modo a dar, ao brincar, um caráter positivo, gerador de resultados, também positivos, já que contribui diretamente na aprendizagem das crianças.

Para a atividade *A hora do conto*, partimos da premissa de que a inserção da criança na literatura infantil, segundo Hennemann (2014), propicia a interação entre o real e o imaginário, enriquecendo e despertando a fantasia, o lúdico e o simbólico. Para que isso aconteça, ressalta Hennemann (2014), é necessário que as crianças compreendam a literatura como uma atividade prazerosa, bem como percebam a interação dos adultos como o universo literário (HENNEMANN, 2014).

> Esta autora também defende que a literatura infantil, além de contribuir significativamente na alfabetização e letramento nas séries iniciais, também contribui com princípios os quais os ser humano precisa apropriar-se para compreender o mundo real, consolidar-se perante si e aos outros e até estruturar-se emocionalmente,

afirma Hennemann (2014). Para ela, faz-se necessário que o professor esteja integrado com esta realidade, sendo ele o promotor de entusiasmo, fantasia, criatividade, cultura e demais ressignificações neste sentido.

> Acreditamos que o gosto pela leitura é formado longo de um processo, espera-se então que o professor seja o mediador entre o aluno e o livro(material de leitura), desafiando-lhe um contato maior e mais intenso. Mas, para que isto aconteça é necessário que o professor não veja o livro como um objeto estranho, mas que ele seja um sujeito-leitor, o qual sinta-se desafiado pelos objetos da leitura (FERRO; SOUZA, p. 2, 2014).

Uma vez que a literatura infantil é considerada como uma das ferramentas essenciais na constituição do leitor, o professor, ao realizar atividades como *A hora do conto,* na *Creche Tia Mocinha*, está contribuindo significativamente com a formação literária dos educandos e com a formação de futuros leitores.

Também ressaltamos o valor terapêutico da literatura da literatura infantil, segundo Carvalho, citado por Hennemann (2014):

> A criança que desperta para o mundo e para a vida, está apta por descobrir e entender, e essa curiosidade, esse deslumbramento que a cerca vão aproximá-la do mundo dos símbolos, no qual ela se encontra e com o qual ela se identifica, graças ao seu realismo. A criança busca desvendar e compreender tudo o que estimula a sua curiosidade. E é nessa curiosidade, nessa perplexidade, que está toda a motivação de seu crescimento: daí o dever de lhe oferecer estímulos sadios e enriquecedores. [...]

Destacamos, também, que a literatura infantil pode manifestar-se como um retrato da sociedade, podendo servir de modelo para a construção de uma nova mentalidade. Sendo assim, afirma Hennemann (2014), ela sintetiza uma realidade, ajudando a conhecê-la melhor, e claro que este também é o papel da escola:

> [...]E é através de determinados textos literários, que se pode fazer uma transformação da sociedade e se estender às diferentes visões e interpretações do mundo. Portanto, ao utilizar a Literatura Infantil em sala de aula o educador está sendo um mediador, pois ele parte da realidade do aluno, respeitando a sua cultura e assim criando condições para que a criança lide com a história a partir do seu ponto de vista identificando, fazendo interpretações e ligações com o seu mundo real (HENNEMANN, 2014, p. 3).

As histórias infantis podem ser contadas de diversas maneiras. Tomamos como base teórica para explicarmos como se contam as histórias na *Creche Tia*

Mocinha as autoras Ferro & Souza (2014), que explicam de forma bem didática como se utilizam as técnicas de contação de histórias para crianças. A primeira e mais fascinante e apreciada é a *simples narrativa*, forma na qual se requer apenas a voz do narrador e sua expressão corporal. A segunda técnica é a *simples narrativa com gravuras*. Nesta técnica, as gravuras dos livros podem ser ampliadas para que a visualização dos desenhos fique mais nítida para os alunos, o que auxilia a criança na observação dos detalhes e na organização do pensamento, segundo Ferro & Souza (2014).

Na sequência, destacamos a técnica da *simples narrativa com o auxílio do livro*. Nesta técnica, conta-se a história utilizando-se o livro, mostrando-se as imagens para as crianças que complementam o que está escrito no livro, fazendo que as crianças entendam mais facilmente. Já na *simples narrativa com interferência do leitor*, o narrador (professor) faz perguntas para o ouvinte (as crianças) e ambos vão (re)construindo o texto. E, finalizamos, com a *simples narrativa com fantoche.* Nela, utilizam-se bonecas de fantoches, que são os personagens das histórias.

Geralmente, nestas atividades, são enfatizadas a inclusão de desenhos de acordo com as histórias contadas. São utilizados lápis de cor, canetas coloridas, réguas, colas, tesouras, giz de cera, cartolinas e nestas atividades as crianças se divertem, participando e realizando as atividades propostas de acordo com a história contada, e, sem perceber, aprendem e desenvolvem melhor sua coordenação motora.

Finalizamos este item sobre o uso da literatura infantil no ensino aprendizagem das crianças da *Creche Tia Mocinha*, lembrando que a literatura infantil não deve ser voltada somente ao encantamento e à magia e sim utilizada durante o processo de alfabetização como forma de estimular futuros leitores. Sendo assim, utilizando as palavras de Hennemann (2014), podemos dizer que o uso da literatura infantil:

> [...] serve de ponte que liga letras, palavras, frases e histórias, ao pensar, ao duvidar, ao perguntar, questionar, refletir sobre novas possibilidades e interpretações, formando assim sujeitos alfabetizados letrados[...] (HENNEMANN, 2014, p. 3).

Na *Creche Tia Mocinha*, cada avanço obtido pela criança é cuidadosamente respeitado, levando em conta que cada um tem um ritmo de aprendizado e maturidade. Estando em conformidade com Abramowiz (1995, p.39) que afirma que

a Creche é um espaço de vivência e de interações, nele os espaços de interações traduzem-se por atividades diárias que as crianças realizam. Desta forma, transformamos a hora de aprender em momentos lúdicos.

O processo de alfabetização na *Creche Tia Mocinha* se dá, partindo do conhecimento prévio dos alunos, considerando o desenvolvimento cognitivo da criança. Não há um único autor ou método pronto a ser seguido. Os trabalhos desenvolvidos são fundamentados em vários autores como: Piaget, com a formação do pensamento; Vygotsky, com a influência do meio e da socialização, Emílio Ferreiro com as etapas da aquisição da leitura e Paulo Freire, trabalhando a Educação para a liberdade.

Nesse sentido, o processo ensino aprendizagem acontece de forma interdisciplinar, levando em conta a realidade do aluno. Utilizamos tanto o método tradicional como o construtivista, pois a aprendizagem se dá de acordo com a criatividade do professor.

Finalizamos com a análise da fala de um dos professores da creche, que afirma que o melhor método é aquele que proporciona aprendizagem para a criança, não basta somente utilizar o método tanto o tradicional quanto o construtivista, o importante é como aplicá-lo. Na *Creche Tia Mocinha*, os professores, não seguem só um método, procuram mesclar, porque todos os métodos são importantes no processo de alfabetização. Os professores buscam tornar suas aulas prazerosas e significativas, procurando sempre compreender o aluno e aproveitando cada oportunidade para levá-lo entender o mundo que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa em sala de aula, na *Creche Tia Mocinha*, observou-se que os professores são comprometidos e buscam inovar para melhorar a sua prática pedagógica com o intuito de obter uma aprendizagem significativa para seus alunos no processo de aprendizagem. A prática é marcada por uma rede de interação que envolve todo processo educativo, incluindo os resultados da ação.

Este estudo evidenciou o conceito de alfabetização e os seus diferentes processos na primeira infância. Os dados encontrados revelaram a aprendizagem como uma construção pessoal, um processo de aquisição de conhecimentos, uma mudança comportamental que se estabelece na relação com os outros e o mundo. Identificou-se a utilização dos sentidos, a interação com o meio, a ação/experiência, a observação/imitação, a repetição, a resolução de problemas, o reforço/motivação e o lúdico como processos de aprendizagem significativa e característica da primeira infância.

As reflexões empreendidas no âmbito desse estudo realçam a compreensão da alfabetização enquanto aquisição de escrita como prática social. Nesse sentido reiteramos os aspectos concernentes ao fazer docente do alfabetizador com base na concepção sociocultural, haja vista que considera a dimensão social no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita.

A leitura como grande instrumento facilitador da aprendizagem precisa ganhar lugar de destaque nas escolas. Revisando as bases teóricas dessa concepção, destacamos a relevância atribuída às interações sociais na produção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem ocorre a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e seus pares. Neste aspecto, a prática pedagógica é marcada por uma rede de interações que envolvem todo processo educativo, incluindo os resultados da ação docente.

Com base no exposto evidenciamos o papel fundamental que o professor alfabetizador assume no processo de apropriação da escrita, sendo necessária a sistematização de conhecimento linguístico, psicolinguístico e sociolinguístico acerca da língua materna a fim de que desenvolva situações significativas de ensino, proporcionando ao educando uma aprendizagem bem sucedida a apropriação da escrita de modo que este compreenda o uso de funções sociais desse produto cultural.

Os dados deste estudo (re) abrem um espaço de reflexão sobre o papel do educador/ contextos de aprendizagem nos primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia. **Alfabetização hoje**, São Paulo: Cortez, 1994.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo:** de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.

BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como modo de ser e brincar no mundo**. In: Ministério da Educação**.** Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientação para inclusão de crianças de seis anos de idade. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 02 jul 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil. Brasília**, MEC/SEF, 1998. v. 01.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental (1ª a 4ª)**. Língua Portuguesa. Brasília; 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**– Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação**.** Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

_____. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientação para inclusão de crianças de seis anos de idade**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 02 jul 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FELIPE, Jane. **Das pequenas violências diárias nas escolas infantis**. Porto Alegre, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975

FERREIRO, Emília E TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRO, Marcela Coladello; JORGE, Márcia Adriana; Souza, Renata Junqueira de. **A hora do conto e a formação do leitor**: relatos de experiência. CELLIJ. Faculdade de Ciências e Tecnologia. UNESP. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss02_03.pdf. Acesso em: 02 jul 2014.

FRAGO, Antônio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na historia:** vozes, palavras e textos. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HENNEMANN, Ana Lúcia. Literatura infantil: auxílio ao processo de alfabetização e letramento. Artigo de Conclusão de Curso de Especialização de Alfabetização. UNICID. **Revista Santa Publicação**. ISSN 2176-7823. Disponível em: file:///D:/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O%20EDUCA%C3%87%C3%83O/Literatura%20infantil%20auxilio%20no%20processo%20de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento.htm. Acesso em: 02 de jul 2014.

KULLMANN JR. Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogi**a. v.28, n.87, São Paulo, 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862011000300011&script=sci_arttext. Acesso em: 12 jun 2014.
SOARES, Magda. **Linguagem e Escola:** uma Perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. jan/abr. n. 25, 2004.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, 2010.Disponívelem:http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/180/106. Acesso em: 03 jul 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

Atividades na Creche Tia Mocinha

Fonte:arquivo pessoal(2014)

Atividades na Creche Tia Mocinha

Fonte:arquivo pessoal(2014)

Atividades na Creche Tia Mocinha

Fonte:arquivo pessoal(2014)

Atividades na Creche Tia Mocinha

Fonte:arquivo pessoal(2014)