



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SANDRA MARIA DE FARIAS FREITAS SOUZA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS:
DESAFIOS E CONQUISTAS

MONTEIRO

2014

SANDRA MARIA DE FARIAS FREITAS SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS:
DESAFIOS E CONQUISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora me. Ângela Patrícia Felipe Gama.

MONTEIRO – PB

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.

S725a Souza, Sandra Maria de Farias Freitas.
Alfabetização e letramento nos anos iniciais [manuscrito] :
desafios e conquistas / Sandra Maria de Farias Freitas Souza. -
2014.
58 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia -
PARFOR) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Angela Patricia Felipe Gama,
Secretaria de Educação à Distância".

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Ensino-aprendizagem. I.
Título.

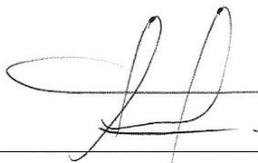
21. ed. CDD 372.6

SANDRA MARIA DE FARIAS FREITAS SOUZA

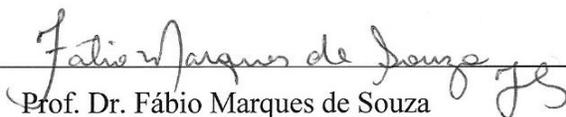
**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS:
DESAFIOS E CONQUISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Ciências
Humanas e Exatas da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial
para conclusão do curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia.

Aprovado em 26 de Julho de 2014.



Prof. Me. Angela Patricia Felipe Gama
Orientador(a)



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Examinador(a)

DEDICATÓRIA

A todos que de forma direta ou indiretamente
contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pelo dom da vida, por todos os momentos que agiu em mim, orientando-me, dando força, coragem, discernimento e sabedoria para ultrapassar todos os obstáculos que permeavam a minha trajetória ao longo deste TCC.

A Universidade Estadual da Paraíba-UEPB- PAFOR- Campus VI, e a Secretaria de Educação e Cultura do município de Camalaú- PB, que em parceria oferecem condições aos profissionais da área de educação, para que trilhem novos conhecimentos, na busca pela melhoria da qualidade da educação.

A professora Me. Ângela Patrícia Felipe Gama pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela paciência, dedicação e conhecimentos compartilhados.

Aos professores da UEPB, que compartilharam seus conhecimentos ao longo desse curso para o desenvolvimento desta pesquisa.

A minha família, meus pais, meu esposo e as minhas filhas, que mesmo sem cumprir direito com o meu papel de filha, esposa e mãe me entenderam e apoiaram nesta trajetória.

A todos que de forma direta ou indiretamente, principalmente meus colegas de trabalho, me deram forças para que seguisse firme nessa caminhada tão difícil.

"A ideia de que eu, adulto, determino a idade com que alguém vai aprender a escrever é parte da onipotência do sistema escolar que decide em que dia e a que horas algo vai começar. Isso não existe. As crianças têm o mau costume de não pedir permissão para começar a aprender." (Emília Ferreiro)

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema alfabetização e letramento nos anos iniciais: desafios e conquistas, que visa analisar a alfabetização como processo de construção numa visão crítica e transformadora, sendo o aluno agente de sua própria aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, onde se buscou em diversas referências o embasamento necessário para fundamentação teórica das ideias enfocadas na pesquisa e análise de uma turma dos anos iniciais. A pesquisa bibliográfica foi embasada nos pensamentos de: Kramer, Soares, Ferreira, Teberosky e Cagliari entre outros, que foram norteando os resultados do trabalho. Nesse sentido, o professor não precisa de um método específico, ele faz seu próprio método, usando sua criatividade e experiência, levando em conta o que o aluno já traz consigo e se valendo ao mesmo tempo de diferentes gêneros textuais para contextualização - aprendizagem sistemática. Com a elaboração desse estudo que se refere ao paradigma teórico, o alfabetizar letrando, contribuirá para o meu repensar e dos profissionais e estudiosos da área educacional acerca das práticas pedagógicas em relação a utilização de estratégias diferenciadas de alfabetização.

Palavras - chave (alfabetização, letramento, desafios, conquistas, aluno agente, aprendizagem)

ABSTRACT

The present study approaches the thematic of teaching literacy during the first series in school: challenges and achievements, and aims to analyze this process from a critical and transforming view where the student is the active agente in his or her own learning process. It is a bibliographic research, to which various references contributed to the necessary theoretical foundation of the ideas in focus and the analysis of a class in the initial years in school. The bibliographic research was based on ideas from authors like Kramer, Soares, Ferreiro, teberosky and Cagliary, among others, that oriented the results of the study. This, the teacher doesn't need a specific method. He or she develops his/her own method using his/her creativity and experience and taking into account what the student already knows, using various text genres at the same time in order to achieve a systematic learning in various contexts. The elaboration of this study, that refers to the theoretic paradigm of to teach liteacy trough letters and syllables, will contribute to my rethinking (and that or other professional and schoalars in the área of education) regarding the pedagogical practices related to the use of diferente strategies to teach literacy.

Key words : literacy, challenges, achievements, student, active agent, learning.

LISTA DE SIGLAS

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

RECNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. LEITURA E ESCRITA: PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	12
1.1. LETRAMENTO: UM MERGULHO NA ESCRITA	15
1.2. OS NÍVEIS DA ESCRITA	18
1.3. CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE LEITURA	19
2. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO	22
2.1. A CRIANÇA NA FASE INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO	25
2.2. CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS GERAIS	26
2.3. AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	28
3. A LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO	31
3.1. BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL.....	32
3.2. A LITERATURA INFANTIL: IMPORTÂNCIA NA INFÂNCIA.....	35
3.3. LITERATURA INFANTIL: EDUCADORES E ESCOLA	36
4. METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO	39
4.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO POR PROJETOS DIDÁTICOS	43
4.2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	44
4.3. INTERAGINDO COM A PRÁTICA.....	45
4.3.1. O PLANEJAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I	48
4.3.2. OS CONTEÚDOS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL I	50
4.3.3. A METODOLOGIA PARA O TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS	51
4.3.4. A AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização tem sido um grande desafio a ser enfrentado pelo professor-alfabetizador e pela sociedade que almeja uma educação de qualidade em nossas escolas. Uma grande quantidade de nossos alunos tem demonstrado muita deficiência na leitura, interpretação e redação de textos.

Apesar da importância dos movimentos de renovação da educação, as avaliações nacionais e regionais noticiadas para todos nós, evidenciam um quadro não muito diferente do que já existia nas décadas passadas. Se antes a grande preocupação era a evasão escolar, hoje são as imensas dificuldades de leitura e o baixo índice de competências nos anos iniciais e até mesmo no Ensino Fundamental II e médio.

O motivo norteador que impulsionou pesquisar essa temática é o fato de ser professor e perceber diariamente que há crianças com dificuldades diversas, principalmente em torno do desenvolvimento da leitura e escrita, e o quanto as crianças trazem de bagagem para socializar em sala de aula. No entanto, também se percebe o quanto o professor pode transformá-la em ferramenta de uso pedagógico para o desdobramento de habilidades na leitura e escrita.

Diante desse contexto o capítulo I abordará sobre a perspectiva histórica da leitura e escrita, letramento, os níveis da escrita e concepções sobre o processo de leitura, por entender que nas práticas pedagógicas, a alfabetização e o letramento são indissociáveis do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

O segundo capítulo apresenta uma visão bibliográfica acerca das concepções de alfabetização, avaliação e currículo que se relacionam a tais princípios. Também será abordado sobre a criança na fase inicial da alfabetização, pois para garantir que todas as crianças consigam um bom desempenho relacionado a leitura e escrita, faz-se necessário traçar objetivos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico.

O terceiro capítulo mencionará reflexões direcionadas a literatura na alfabetização, onde apresentará um breve histórico da literatura infantil e sua importância na infância e finalizará fazendo uma abordagem sobre literatura infantil: educadores e escola, por acreditar que a função do educador e da escola é proporcionar à criança um contato diário com a leitura, levando-a a fazer uso dessa leitura em suas práticas sociais.

O quarto capítulo focará as discussões acerca das metodologias de alfabetização, bem como irá refletir sobre formas de organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, tanto no que se refere ao teórico metodológico quanto a

articulação das temáticas abordadas com a interação da prática da sala de aula que foi o locus da observação.

1. LEITURA E ESCRITA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Historicamente a leitura e escrita foram surgidas a partir do momento em que o homem sentiu a necessidade de expressar seus sentimentos e pensamentos, ou seja, sentiu a necessidade de se comunicar.

Durante um longo período, a oralidade foi a principal fonte de conhecimento de um povo. Com o advento da escrita a sociedade pode expressar suas representações de uma forma mais concreta e duradoura, proporcionando a humanidade uma reflexão sobre sua relação com o meio que está inserido.

O primeiro sistema de escrita que se tem conhecimento, surge na Suméria por volta de 3100 a.C. na região da Mesopotâmia, que significa terra entre rios, localizada entre os rios Tigre e Eufrates onde hoje são os países Irã e Iraque. Esse sistema de escrita foi denominado de cuneiforme, pois apresentava em forma de cunha, escrita nos moldes de argila mole que posteriormente eram colocados para secar ao sol. Posteriormente outras formas forma sendo exploradas como a madeira, o metal, as pedras, peles de animais, o papiro e hoje o papel.

Segundo Cagliari (2004), a história da escrita caracteriza-se em três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A fase pictográfica se distingue da escrita, porque expressa através de desenhos ou pictogramas, os quais apareciam em inscrições antigas. Os pictogramas estão associados a uma imagem do que se quer representar a realidade. A fase ideográfica caracteriza-se pela escrita representada através de desenhos especiais chamados ideogramas. O uso de letras caracteriza a fase alfabética que se originou dos ideogramas e perderam seus valores ideográficos, assumindo nova função na escrita, ou seja, a função fonográfica. O ideograma perde o valor pictórico e passa a ser uma representação fonética.

De acordo com Cagliari (2004), os fenícios tomaram posse dos sinais da escrita egípcia e realizaram um inventário de grafemas, onde cada um desse inventário descreveria um som consonantal, facilitando assim o reconhecimento da palavra apenas pelas consoantes, já que as vogais não tinha tanta importância. Essas características perduram até hoje no sistema de escrita do árabe e do hebraico.

O sistema de escrita dos gregos partiu do sistema de escrita dos fenícios, porém, acrescentando as vogais, que foi algo muito relevante na formação e no uso do reconhecimento das palavras. Passando dessa forma, a escrita alfabética ser compostas por um menor número de símbolos e favorecendo maior possibilidade combinatória dos aspectos gráficos que a envolve. Com isso, Cagliari (1995) nos assegura, aos gregos devemos o

privilégio da invenção da escrita alfabética, contendo nesse sistema vogal e consoante. Nesse mesmo contexto, o mesmo autor, nos mostra que a escrita grega também foi incorporada e adaptada pelos romanos, sofrendo variações. Dessa forma, formou o sistema greco-latino, o nosso alfabeto.

A linguagem escrita, em muitas culturas históricas era dominada por uma casta de funcionários ou sacerdotes, os quais asseguravam o poder através da referente linguagem. Os escribas, sacerdotes do antigo Egito ou Eclesiásticos da Idade média europeia desfrutavam desse privilégio.

Na antiguidade, na Grécia Antiga, o ensino da leitura e da escrita

... enfatizava de tal forma o domínio do alfabeto (ensino do nome e das formas das letras), a ponto de o processo iniciar-se pela caligrafia e pelo reconhecimento oral do nome de cada sinal (letra). Esse procedimento era bastante repetitivo e demorado e transformava-se, numa fase posterior, na conjugação de dois, depois três sinais para serem “lidos” juntos, formando assim novos sons, sem qualquer preocupação de ligação destes significados. (RIZZO,2005, p.14)

A escrita que temos hoje, o alfabeto com o qual (re)construímos graficamente nosso pensamento, com o qual podemos registrar o nosso olhar sobre as coisas e o mundo, é resultante “ de longos anos de história da escrita e decorrente de sua necessidade de registrar fatos, ideias e pensamentos” (RIZZO, 2005, p.13).

O processo de evolução da leitura surgiu coma modificação das práticas humanas, exigindo novas tecnologias de leitura. Dos primeiros escritos, as tábuas de barro até o papel muitos anos se passaram. Na sequência veio a invenção da imprensa, que deu origem aos livros impressos, e na atualidade já temos os livros eletrônicos.

Os sinais deixados nas cavernas, os desenhos rupestres que podiam remontar fatos, ser indícios, avisos ou mensagens deixadas em cascas de árvores, desenhadas em pedras, serviam como fontes de leitura para o homem primitivo.

Porém, isso não bastava, as práticas sociais iam evoluindo, as necessidades aparecendo e com isso o homem foi progredindo. Assim, pode-se associar o surgimento da leitura como fenômeno linguístico.

A forma de escrita de se ler, de acordo com os registros mais antigos, surge com os sumérios que tiveram a brilhante ideia de associar som a um símbolo gráfico. Surgindo assim, a forma escrita de se ler.

Antes não havia uma forma de efetuar registros dos acordos que eram realizados verbalmente, o mesmo era marcado através de códigos e símbolos, ou seja, para cada compra realizada dava-se um nó em uma corda ou para cada ovelha vendida separava-se uma pedra de cristal.

Com o surgimento da nova forma de se ler, cria-se o sistema de símbolos para a linguagem: a fonografia, os pictogramas, os hieróglifos, a escrita silábica ou o logos silábica, a escrita alfabética. Cada um desse sistema evoluiu se efetivando de acordo com objetivos diferentes, porém não se pode falar dessa evolução de um sistema para outro, de forma sistemática e histórica, como se a partir de um sistema simbólico originassem outros. Todavia esses símbolos linguísticos perduram nos dias atuais. A evolução para o foneticismo acontece de forma lógica.

A leitura em sua forma completa surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. (...) A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra) para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de verem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem. (FISCHER, 2006 p.15)

Nesse contexto, esse breve histórico nos mostra que toda essa revolução no processo de aquisição da escrita e da leitura acontece ligada às práticas comerciais, às necessidades de registros contábeis, transações, escrituras, expedições de documentos oficiais. A arte literária pelo prazer se limitava ao texto oral no início das civilizações, perpetuadas apenas pela oralidade. Só mais tarde, com os gregos, com o sistema de escrita consolidado, é que a escrita passa a validar conhecimentos, valores e registrar textos reflexivos, de ordem filosófica.

Dessa forma a escrita expande-se para cada sociedade com características e objetivos específicos.

1.1. LETRAMENTO: UM MERGULHO NA ESCRITA

Ao analisar os métodos de alfabetização mais antigos, os quais foram elaborados sem os conhecimentos que a psicolinguística oferece, percebe-se que apresentam uma visão muito equivocada sobre como o indivíduo concebe a escrita alfabética.

Para aprender a ler e escrever, de acordo com essa visão, bastaria apenas ter habilidades perceptivas e motoras (discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação motora fina, etc.) e assimilar todas as informações referentes as letras e seu valor sonoro. Ao aprender, todo o trabalho mental se resumiria ao nome e o traçado das letras e memorizar os sons que elas substituiriam.

De acordo com tais métodos, os professores acreditavam que o aluno estava alfabetizado na medida em que fazia a correspondência som-grafia que a cartilha lhe apresentava. No entanto, muitas crianças decoravam as cartilhas, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, mas continuavam sem compreender como as letras funcionam. Nessa perspectiva as crianças eram privadas de avançar em seus conhecimentos sobre textos escritos reais, ou seja, de progredir em seu nível de letramento, enquanto lhes proporcionavam uma aprendizagem da escrita alfabética.

Para que o aluno penetre no mundo do conhecimento se faz necessário ter o domínio do sistema alfabético e ortográfico, que se adquire por meio do processo de alfabetização, bem como ter o domínio de competências de leitura e escrita em diferentes situações e contextos, que se adquire por meio do processo de letramento.

Vale salientar que o acesso ao mundo da escrita, em grande parte se obtém através das práticas de sala de aula. Todavia se faz necessário que as escolas promovam uma alfabetização na perspectiva do letramento. Dessa mesma forma, SOARES (2001), chama a atenção para que se proporcione a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Esse exercício

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse ...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcaram o texto ou de lançar mão desses

protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2001, P. 92).

A escola pode contribuir de muitas maneiras para formar indivíduos não apenas alfabetizados, mas também letrados se considerar os múltiplos usos e funções da escrita na sociedade. Cabe ao alfabetizador criar possibilidades de reflexões críticas sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas em nossa sociedade. Se desde a alfabetização, for apresentado uma ampla variedades de textos, favorecendo um mergulho no mundo da escrita, o aprendiz é conduzido a interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, questionando sobre quem escreve e em que momento escreve; quais as intenções do texto e para quem o texto está direcionado; quais as provocações que o texto objetiva produzir no leitor, etc. tais questionamentos, possibilitam a compreensão da função social da escrita.

A alfabetização deve ser direcionada de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função no momento vivido e, não apenas num futuro próximo. Nessa perspectiva, (SOARES, 2004) propõe uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. O primeiro corresponderia ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as praticas sociais que usam a escrita. Como afirmado pela referida autora:

“alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrario: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998,p.47).

Dessa forma, é importante considerar, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa aprendizagem é fundamental, porém para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafo fônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos.

Segundo (CARVALHO, 2005), quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, ficará na concepção do aluno que só se aprende

a ler e escrever para passar de ano ou para copiar atividades propostas pelo professor. Conforme a mesma autora:

“o primeiro passo é abrir os olhos para o mundo da palavra escrita. A percepção da realidade é seletiva: não se percebe tudo, mas apenas partes do que existe à nossa volta, em especial aquilo que se está preparado para ver. Tornar os alunos atentos à presença de” coisas escritas” na vida cotidiana e fazê-lo perceber os vários usos sociais da escrita e da leitura faz parte do processo de letramento” (CARVALHO, 2010, p.14)

De acordo com(CASTANHEIRA et. all 2009) as discussões acerca da alfabetização e do letramento não se configuram num modismo passageiro, mas em temáticas a serem debatidas e articuladas no trabalho em sala de aula. As autoras mencionam que:

“Independentemente das didáticas e metodologias a serem utilizadas ou defendidas por professores, pesquisadores ou autores de livros de alfabetização, o que não podemos relegar a um segundo plano é que a alfabetização, na perspectiva do letramento, não é um mito, é uma realidade. Cabe as escolas e aos professores alfabetizadores ter consciência da concepção sobre alfabetização/letramento a ser adotada, para que se trone mais claro quais procedimentos metodológicos deverão ser utilizados”. (CASTANHEIRA et. all 2009, p.31).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apesar de apresentar leitura e escrita como dois sub-blocos, nos chama a atenção para a necessária compreensão de que leitura e escrita são práticas complementares que se relacionam e se modificam mutuamente no processo de letramento, ou seja:

“a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 2001, p.52)

1.2. OS NÍVEIS DA ESCRITA

Quando falamos em “níveis de construção da escrita”, estamos nos referindo a uma teoria que explica a forma como se lê e escreve. Ela é resultado de pesquisas realizadas inicialmente, pelas argentinas Emília Ferreiro e Ana Tabarovsky. Outros pesquisadores, inclusive brasileiros, também contribuíram acrescentando informações a essa teoria, desde que ela se tornou conhecida nos anos 70 e se tornou presente nas salas de alfabetização, no início dos anos 80.

Ao acompanharmos cuidadosamente a evolução da escrita espontânea da criança, percebemos que os níveis de construção correspondem à forma da hipótese que o alfabetizando tem sobre o funcionamento da escrita, mesmo antes de frequentar uma escola e ao longo desse aprendizado.

A teoria também é chamada de “psicogênese da língua escrita” e significa produção do conhecimento sobre o processo da formação da língua escrita. Também por se tratar de níveis de conhecimento, costuma-se falar em níveis cognitivos, pois a palavra cognição diz respeito à aquisição de conhecimento.

De acordo com a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

- **No período pré-silábico**, a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever.
- **No período silábico**, ocorre uma revolução. A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Mas, nessa etapa, ela acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia. Num momento de transição inicial, a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (no que escreveu).

- **No período silábico-alfabético**, um novo e enorme salto qualitativo ocorre e a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso “observar os sonszinhos no interior das sílabas”. Alguns estudiosos consideram que tal etapa de transição não constitui em si um novo nível ou nova hipótese, mas uma clara fase “de transição”. Ao notar uma palavra, ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para uma sílaba inteira.
- **No período alfabético**, as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos “sonszinhos” que aparecem em cada sílaba.

Contudo, mesmo que a criança tenha concebido uma hipótese alfabética não significa que está alfabetizado. Porém, se já assimilou o funcionamento do SEA, ela deverá agora dominar as convenções som-grafia de nossa língua. Por não ser um aprendizado não conceitual, necessita-se de um ensino sistemático e repetição, de forma a produzir automatismos. A alfabetização será assegurada de fato e de direito nos anos seguintes do primeiro ciclo, permitindo que as crianças leiam e produzam textos com autonomia.

1.3. CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE LEITURA

Ao se fazer uma análise do processo histórico de estudos sobre o conceito de leitura temos uma visão de como esse fenômeno foi compreendido em vários momentos, e por meio dessa compreensão, é possível perceber como o leitor se via em relação ao texto e como ele concebe que o processo de leitura acontecia.

De acordo com as ideias de CAGLIARI (2005, p.150), a leitura é considerada como uma decifração e uma codificação, ou seja, o leitor primeiro decifra a escrita e na sequência decodifica todas as implicações existentes no texto para poder finalmente, refletir sobre todo o processo, e então formar o próprio conhecimento e opinião acerca do que leu.

Por outro lado FREIRE (2006) afirma acerca dessa temática que:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. FREIRE (2006, p.11)

De acordo com esse entendimento de leitura, a compreensão de um texto está relacionada com a realidade do leitor. Com isso COELHO enfatiza que:

“ essa concepção de leitura nos leva a uma abordagem teórica que tem como pressuposto uma concepção de linguagem enquanto espaço de constituição de sujeito, ser histórico social. (COELHO, 2000 p. 126).

A partir dessa ideia, pode-se salientar que há um leque abrangente sobre as diversas formas de se conceber o que seja leitura. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) diz:

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência(BRASIL, 2001,. P.53)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil volume 3, acrescenta que:

“Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão”.(RECNEI, P.144)

Para MOLINA, citado por (AMARILHA 2000, p.82) aborda que é difícil definir leitura, por tratar-se de um fenômeno em que há um envolvimento do leitor com o texto, e este envolvimento abrange sempre multiplicidades de respostas por parte do leitor, cujas respostas dependem de uma multiplicidade de características do estímulo do texto.

Ao adentrar no mundo da leitura se faz necessário despertar nos alunos a criatividade e a imaginação bem como possibilitar o entendimento do mundo a sua volta como expressa as informações registradas mediante respaldos teóricos.

Atualmente, a escola tem enfrentado certa dificuldade em lidar com o processo de leitura, quando se observa que boa parte dos alunos apenas decodificam textos e não compreendem aquilo que leem. De acordo com os PCNS, se:

“ o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes”. [...] é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação [...] (BRASIL, 2001, p.55).

2. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

O conceito de alfabetização historicamente foi se constituindo como uma prática plural com diferentes sentidos e significados, no contexto sócio-histórico-cultural-econômico e político, sob paradigmas diferenciados, que modificaram tanto as decisões metodológicas quanto os fazeres didáticos.

A temática alfabetização é cada vez mais pertinente em pesquisas educacionais e vista como um objeto de estudo muito complexo, mas de grande interesse, por se buscar melhorias na prática de alfabetização, buscando solucionar ou pelo menos minimizar o fracasso escolar nos anos iniciais de escolarização e da necessidade de compreensão sobre o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Com isso, torna-se necessário conhecermos o significado do termo alfabetização, para uma melhor compreensão do termo citado, nos levando a uma definição mais consistente.

Se partirmos do conceito apresentado no Dicionário Aurélio, Alfabetização é “ensinar a ler e a escrever”, porém entendemos que o conceito está ultrapassado, pois alfabetização não é apenas conceituada como codificação e decodificação do código alfabético.

De acordo com Soares (2008), a alfabetização pode ser compreendida como a representação de grafemas em fonemas e de fonemas em grafemas e como um processo de compreensão/expressão de significados, não limitando-se a esses dois conceitos. No entanto, estabelece igual importância para o aspecto social da alfabetização, salientando que o conceito depende de características culturais, econômicas e tecnológicas.

O conceito de alfabetização apresentado por Paulo Freire é com um sentido aproximado de letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mais numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Paulo Freire, 1987, p.08).

Soares (2004), em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização, salienta que os problemas vivenciados hoje, relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados, entre outras coisas a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas

duas últimas décadas, relacionadas a um processo por ela chamado de “desinvenção da alfabetização”. Para a referida autora, esse processo foi causado, principalmente pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 80, com a divulgação dos trabalhos da psicogênese da escrita.

No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1984; FERREIRO, 1985) partem da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar a escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

Os aspectos propriamente linguístico da psicogênese da Língua escrita desenvolvido de acordo com as referidas autoras, no processo de apropriação da escrita alfabética, descrevem que as crianças precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras o que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas). Com isso, os aprendizes passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem o sistema de representação escrita, ou seja, inicialmente apresentaria a escrita pré-silábica em que não há correspondência grafo fônica, na sequência passaria pela escrita silábica, em que há essa correspondência, porém no nível da sílaba (uma letra representaria uma sílaba), e não do fonema para posteriormente chegar à escrita alfabética, na qual percebem a relação forma-grafema, mesmo que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons. Vale salientar que o aprendiz nessa fase ainda não tem domínio da norma ortográfica, essa é uma tarefa de aprendizagem posterior.

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO, 1988), é interagindo com a escrita alfabética e não a partir de textos “forjados” presentes nas cartilhas de alfabetização.

Segundo Soares, não desconsiderando a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área de alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, faz uma ressalva sobre alguns equívocos e falsas inferências surgidas com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, tais como: privilégio da faceta psicológica de alfabetização que obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica: incompatibilidade divulgada entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta, também amplamente divulgado, do que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se

alfabetizará. Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento, porque "este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que como consequência, perde sua especificidade" (SOARES, 2004, P.9).

No entanto, para "reinventar a alfabetização", mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos) que priorizam primeiro o ensino de um "código" para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a referida autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de escrita Alfabética inserido em práticas de letramento. Nessa perspectiva, a autora propõe uma distinção entre termos alfabetização e letramento. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que exerce essas práticas sociais nas diferentes situações cotidianas, sejam elas formais ou informais. Como afirmado por ela:

" alfabetizar e letrar são duas ações distintas,, mas não inseparáveis , ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever, no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o individuo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado". (SOARES, 1998, p. 47) .

Não esgotando as definições e os comentários acerca das concepções de alfabetização finalizo concordando com as palavras de Kramer (2001), que de uma forma muito segura afirma, não defender em momento algum, um melhor método ou uma teoria supostamente mais correta, capaz de dar conta de alfabetização, leitura e escrita. Isso, porque não acredita na existência de tal método ou teoria. A autora enfatiza a questão do autoritarismo que , em nome de um pretenso conhecimento científico sobre alfabetização, leitura e escrita acaba podando a pluralidade e o direito dos professores diversificarem e consolidarem, praticas de alfabetização, de leitura e de escrita.

No entanto, cabe ao professor – alfabetizador, promover atividades a partir da definição das diretrizes do seu trabalho, conduzindo-as e adequando-as a sua realidade, mas também contemplando os objetivos de alfabetização e letramento, produzindo assim, resultados positivos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do alfabetizando.

2.1. A CRIANÇA NA FASE INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

Nos primeiros contatos com o mundo letrado, em seu ambiente social, a criança cheia de imaginação, começa a descobrir o aspecto funcional da “linguagem escrita”, demonstrando interesse e curiosidade por essa linguagem.

No ambiente de letramento em que vivem as crianças, com a faixa etária entre dois ou três anos de idade, podem começar a indagar sobre algo que está escrito, criando suas hipóteses sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo. Porém, vale lembrar que as crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias mesmo sem compreenderem o sistema de apropriação da escrita em sua complexidade, como também, isso não é idêntico em uma mesma faixa etária, pois depende do grau de letramento do seu ambiente social.

O domínio da língua é de fundamental importância, enquanto instrumento de comunicação e expressão de ideias, pensamentos, sentimentos, desejos e sensações, assim como amplia de forma gradativa a visão de mundo e a produção de conhecimentos.

As crianças desde muito cedo manipulam lápis e papel para fazer rabiscos imitando a escrita de alguém e posteriormente começar a escrever suas primeiras palavras mesmo com “erros”.

Na fase inicial da alfabetização tendem a se interessar por leituras de imagem ou pequenos textos porém, cabe aos educadores criarem estratégias para que essa curiosidade vá além das gravuras e despertem nos mesmos verdadeiro gosto pela leitura e escrita.

De acordo com o que foi abordado anteriormente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil nos chama a atenção com o que rotulamos na alfabetização de “erro”.

“ No processo de construção dessas aprendizagens as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses erros, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições. (RECNEI, p. 128)

Desse modo percebemos que a linguagem não é importante apenas ao promover comunicação e inserção social, também por constituir diferentes operações intelectuais a partir do contato inicial da criança com o mundo letrado.

2.2. CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS GERAIS

As propostas pedagógicas escolares através da Resolução CEB nº 2, 1998 do Ministério da educação /Conselho Nacional de Educação define como eixo dessas propostas os seguintes princípios: “a) princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais”. Segundo Corsino (2014)

“a partir desses eixos, é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens”(CORSINO, 2014, p.59).

Para a autora devem-se propor atividades que leve as crianças a ampliarem a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar. Perceber semelhanças entre as histórias vividas pelos colegas, pessoas ou outros grupos que tem conhecimento, bem como conhecimento de relatos que fazem parte da construção da história da sociedade.

É importante que o professor pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Portanto, se faz necessário ter um planejamento pedagógico das atividades, seja de Matemática, Ciências, História, Geografia ou Língua Portuguesa tendo em vista o fluxo que vai da ação à representação e à tomada de consciência. Para Vygotsky

“o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, não aconteceriam. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua

relação com o ambiente sociocultural e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie”Vygotsky (1991).

Diante do que já foi abordado, vale salientar que se faz necessário repensar práticas de ensino da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos relacionados às outras áreas de ensino, requer que pensemos na relação entre currículo e cultura que, de acordo com Moreira e Candau (2007, p.31) apontam:

“ Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula”.

Moreira e Candau ao proporem a elaboração de currículos culturalmente orientados defendem, apoiados em Stoer e Cortesão (1999), a superação do “daltonismo cultural”

“ Elaborar currículo culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade, escolar de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas “ que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, nos tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove”(**MOREIRA E CANDAU, 2007, p.31**).

Nesse contexto, percebemos que não se pode homogeneizar o currículo, pois as salas de aula são compostas por uma heterogeneidade, nos aspectos cultural, étnico, linguístico ou de gênero. É necessário que este seja multicultural, respeitando essas diferenças, e assim promovendo o acesso à alfabetização de um maior número de crianças.

2.3. AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O termo avaliação tem sido o foco principal de muitas pesquisas e de encontros de formação continuada de educadores que explicitam suas dificuldades para avaliar seus alunos de forma mais precisa e sem causar nenhum tipo de exclusão.

Sabemos que a avaliação é um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, porém é necessário ter clareza de que não são apenas as crianças que devem ser avaliadas no processo educativo, mas também, o sistema de ensino, o currículo, a escola, os próprios processos de avaliação e o professor.

A avaliação da aprendizagem perpassa todas as avaliações mencionadas anteriormente, pois o objetivo primordial da escola, é a progressão da aprendizagem da criança, entendendo-se que não são apenas as aprendizagens dos conteúdos dos currículos que deve ser levado em conta, mas também percepções, disposições e valores que serão norteadores de um bom comportamento e uma personalidade bem estruturada.

Assim, a avaliação deve se dar de forma sistemática e continua ao longo de todo o processo de aprendizagem, a partir de estratégias didáticas que promovam o desenvolvimento integral, tendo em mente que há outros saberes e habilidades que os alunos precisam dominar e cabe a instituição escolar promover essa aprendizagem/desenvolvimento.

Contrapondo ao que foi abordado anteriormente, partindo de um rápido olhar no histórico da alfabetização percebemos que até meados dos anos 80, as práticas alfabetizadoras se baseavam nos chamados métodos tradicionais, partindo da leitura e escrita de palavras, frases e textos cartilhados, com o objetivo de aprender o código alfabético. Nessa mesma perspectiva eram realizadas as práticas de avaliação, também hoje mencionadas como tradicionais que enfatiza a medição/mensuração da aprendizagem do aluno e rotulando em apto ou não para progredir em seu estudo.

Antes mesmo de ser inserido no processo formal da alfabetização o aluno era submetido a uma avaliação para verificar se o mesmo apresentava “prontidão” necessária para tal processo, relacionada ao desenvolvimento de habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras”. Sendo diagnosticado que a criança estava preparada para ingressar no seu processo de alfabetização, cabia ao professor, independentemente do método que seguia conduzir a aprendizagem através da apresentação de unidades sonoras (silabas, fonemas) em

uma sequência pré-estabelecida, que deveriam ser memorizadas pelo aluno. Conforme abordado por Albuquerque e Morais:

“os diferentes métodos controlavam e garantiam a aprendizagem quando existia prontidão. O controle era feito a partir da apresentação das unidades que deveriam ser memorizadas – letras/fonemas/padrões silábicos, no caso dos métodos sintéticos ou textos/frases com repertório de palavras que deveriam ser memorizadas, no caso dos métodos analíticos-sempre com base em uma sequência a ser seguida. O aluno só poderia ser apresentado a novas unidades uma vez que tivesse memorizado as anteriores”.(2006, p.129)

Com essa prática de ensino da leitura e escrita a avaliação tinha como objetivo verificar se o aluno estava assimilando o código alfabético na perspectiva da memorização das unidades estudadas. De acordo com os resultados obtidos se determinaria o prosseguimento do aluno, tanto no que se refere a sequência de apresentação das lições/unidades ao longo do ano, bem como a passagem para a série seguinte. Esse propósito classificatório e seletivo de avaliação evidencia-se nos elevados índices de retenção no final da primeira série.

Ainda se faz necessário mencionar que, avaliava-se por meio de atividades que exigiam a leitura e a escrita das letras, sílabas, palavras, frases e textos trabalhados, para se obter respostas corretas, uma vez que o erro precisava ser evitado, pois era indicador da não aprendizagem / memorização do aluno em relação ao que fora ensinado.

Segundo o que foi abordado por Albuquerque e Morais (2006), diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, também na perspectiva inclusivista, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas. O erro, que precisava a todo custo ser evitado, pode ser sintoma principal da exclusão escolar, passa a ser visto como indicador da forma como determinado aluno concebe determinado conhecimento.

Hoje, percebe-se que os objetivos das avaliações não se relacionam mais a simples mediação de conhecimentos para identificar se estão aptos ou não para progredir em seus estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os alunos já desenvolveram, com o objetivo de criar novas estratégias para fazê-los avançar em suas aprendizagens. Com isso, nessa mesma perspectiva, a avaliação atende a diferentes objetivos, como alguns apontados por Leal (2003, p.20):

- a) Identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, a fim de planejar as novas atividades de ensino de forma ajustada, isto é, considerando as aprendizagens que eles já desenvolveram, as dificuldades ou lacunas que precisam superar:
- b) Decidir sobre a necessidade ou não de retomar o ensino de certos itens já ensinados ou de usar estratégias de ensino alternativas, a partir da verificação do que os alunos aprenderam;
- c) Decidir sobre se os alunos estão em condições de progredir para um nível mais avançado.

Diante dessa abordagem, tanto se avalia o aluno, para mapear seu percurso de aprendizagem como as práticas do professor, objetivando analisar as estratégias de ensino adotadas, de modo a relacioná-las às possibilidades dos educandos. Conforme abordado por Ferreira e Leal (2006),

“é papel de a escola ensinar, favorecendo, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão sendo de fato adequadas”. (p.16)

3. A LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Ao mencionar a literatura infantil no processo de alfabetização pensa-se em um ensino contextualizado, lúdico e prazeroso, pois se acredita que no âmbito educacional e social a literatura infantil tem uma importância relevante no que se refere a formação da criança leitora considerando os aspectos de criação, imaginação e produção.

Porém, não basta apenas trazer o livro de literatura infantil para o processo de alfabetização como um instrumento pedagógico que tem como objetivo principal a descontração desvinculada das atividades de sala de aula.

Hoje, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com a ampliação do ensino para nove anos, por ser estrutura obrigatória da instituição escolar, já se percebe um olhar diferenciado sobre o espaço preparado para a leitura descontraída dentro da sala de aula, bem como a utilização da leitura no fazer pedagógico com apoio dos acervos direcionados para cada ano.

Contudo, vale salientar que este trabalho pedagógico a partir de livros literários deve promover de forma competente momentos lúdicos de leitura e escrita, pois ao ler um livro, muito pode ser explorado, tanto pelo educador quanto pelo educando. Nesse sentido então, o professor também precisa saber ser leitor, saber explorar a riqueza e a estrutura do livro de literatura infantil, sua narrativa, suas ilustrações, seu significado, tudo isso com competência e criatividade para não reduzir a literatura meramente a atividade pedagógica.

Além da contribuição significativa no processo de alfabetização nos anos iniciais, a literatura infantil disponibiliza elementos que o ser humano necessita apropriar-se para entender o mundo real, o seu eu, assim como entender o outro. Sendo o educador visto como promotor de entusiasmo, fantasia, encantamento, criatividade, cultura entre outras significações deste sentido, deve integrar-se a essa realidade.

Nessa perspectiva, ao salientar que as primeiras narrativas ocorrem na infância, Corsino (2009) nos chama a atenção sobre a importância das mesmas para a formação da nossa subjetividade.

Ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, não formando a nossa subjetividade. Mesmo parcas ou fragmentadas, são elas que dão forma e conteúdo a nossa história, são elas que nos vão fazendo ser o que somos (CORSINO, 2009, p.57)

Portanto, ainda tecendo comentários acerca da importância da leitura de história no processo de alfabetização, espera-se que os educadores disponibilizem aos seus alunos um acervo maior de contextos literários que promovam a riqueza literária aos seus educandos, já que a literatura infantil é vista como uma ferramenta fundamental na formação do leitor. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (RECNEI, v.3 1998, p.143).

3.1. BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Ao dar um mergulho na história da Literatura Infantil percebe-se que só a partir dos séculos XV a XVIII aproximadamente, surge os catecismos, criados pelos padres jesuítas com o intuito de pregar o cristianismo às crianças, considerados como os primeiros livros de Literatura Infantil, como citado por Costa apud Salem:

“[...] esta foi a primeira forma de literatura infantil, espontânea, com a finalidade única de facilitar o ensino às crianças, apenas intuitiva da necessidade da infância” (SALEM, 1970, p.23).

De acordo com Costa (2008), nas escolas cristãs, em 1684, eram ensinadas as crianças, a leitura, a escrita, a música sacra e a religião, porém já circulavam, nesse mesmo período, as fábulas com animais, os livros com narrativas de comportamentos exemplares e os bestiários. A autora cita como exemplo do período, Raimundo Lúcio, com o livro das maravilhas e o livro dos animais (séc. XIII); o romance da raposa, uma “epopeia animal” do século X; o livro de Petrônio ou o Conde Lucanor, escrito por D. Juan Manuel, em 1335, repleto de narrativas moralizadoras e exemplares.

Costa (2008) menciona também as novelas de cavalarias que narram aventuras de cavaleiros medievais em luta pela afirmação da fé religiosa cristã e em torneios e batalhas, em

defesa ao amor, da religião e do rei, que vai além dos limites do Oceano Atlântico encontrando espaço também nas narrativas populares do cordel do Nordeste brasileiro.

Por volta dos séculos XVII e XVIII, autores como Lea Fontaine e Charles Perrault, deram também sua contribuição para a história da literatura infantil, ao escrever obras tendo os contos de fadas como enfoques principais. Seriam estes os primeiros livros direcionados ao público infantil, com narrativas que fazem parte do mundo mágico da criança.

A partir desse momento a Literatura Infantil começa a se expandir, apresentando sua relevância, com o surgimento de vários autores tais como: Hans Anderson, os irmãos Grimm, Jean Jaques Rousseau entre outros, que também tiveram sua parcela de contribuição no surgimento da literatura infantil. Como afirmado por Costa:

“Na verdade, o principal responsável pelo surgimento da Literatura Infantil é o próprio homem que, ao sentir necessidade de transmitir ideias e acontecimentos, buscou na ficção uma maneira de transmitir a herança cultural, acumulada pela humanidade ao longo do tempo. Há, portanto, um forte elo entre a literatura e a oralidade”. (COSTA, 2008, P.65).

A Literatura Infantil de fato começou a transitar por terras brasileiras em fins do século XIX, difundindo a mesma concepção de origem e contextualizando-se no mesmo panorama da literatura universal, que até então era de natureza popular e circulação oral, que prevaleceu até esse período com o misticismo e o folclore das culturas indígenas, africanas e europeias.

No ano de 1921, a Literatura passa por uma renovação, autores como Monteiro Lobato, aponta novas maneiras de ver o mundo, a sociedade, a vida, dando uma roupagem nova a literatura, visível na inovação temática das histórias e na aproximação entre linguagem e o tom coloquial que caracterizava a fala brasileira com a publicação do seu livro com o título de “narizinho arrebitado” onde apresentava ao mundo a sua encantadora fada humanizada “a boneca Emília”.

Vale salientar que segundo Costa, a estudiosa Nelly Novaes Coelho analisa esse período finissecular por meio de Edgard Cavalheiro mencionando que:

A literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão somente o conto com fundo folclórico. Nossos escritores extraíam dos vetustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas

narrativas que deslumbravam e enterneceram as crianças das antigas gerações[...] (COELHO, 1991, P. 223).

Monteiro lobato foi o grande ícone da literatura infantil brasileira, mentor de obras que sempre remetiam um cenário natural, alimentado pelo folclore de seu povo, criando personagens que refletia o seu país em termos de linguagem, comportamento, afetividade e na relação com a natureza. Conforme Zilberman (1981), Monteiro lobato exerce função de destaque na literatura infantil:

“ O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor), começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional o que ocorre pela invenção do Sitio do Pica Pau Amarelo. (ZILBERMAN, 1981, p.48)

A partir de então, mais precisamente nos anos 1970, inicia-se uma nova era na literatura infantil e abre-se as portas para novos autores como Ana Maria Machado, Eva Frunari, Sylvia Orthoff, Ary Quintella, Bartolomeu Campos Queirós, Raquel de Queiroz, Ruth Rocha entre outros que apresentam diversas formas de escrever para o público infantil, não mais com um caráter único, mas sim, diversificando suas abordagens aos infinitos fatores que contemplam o amplo universo infantil.

Segundo Costa (2008) a obra de Monteiro Lobato é considerada como marco divisor da literatura infantil brasileira, o antes e o depois do autor. A referida autora enfatiza também que:

“Hoje, as funções da literatura infantil no Brasil estendem-se para além da educação formal. Informar e educar passam a ser pano de fundo do interesse de autores e obras. Passam a primeiro plano o conhecimento do próprio indivíduo-leitor, o entretenimento (chamado, por vezes, de prazer) o experimentalismo na linguagem narrativa, o lúdico, a aventura do conhecimento humano”. (COSTA, 2008, p.74).

3.2. A LITERATURA INFANTIL: IMPORTÂNCIA NA INFÂNCIA

Quando se fala da importância da literatura infantil na infância não se restringe apenas como um passatempo exíguo. As histórias têm como função o despertar para a aquisição de conhecimentos, comunicação e socialização, além de promover ao público infantil a transgressão para mundos inexplorados, onde tudo pode acontecer.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também afirmam que:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). (BRASIL, 2001, Ling. Portuguesa, p. 37).

Segundo os PCNS (2001), isso significa dizer que a literatura partindo dessa perspectiva está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, as sensações e os mecanismos ficcionais podem fazer parte do imaginário da vida cotidiana do ser humano.

Com isso, percebe-se que se faz necessário colocar as crianças em contato com matérias escritas mesmo antes de serem alfabetizadas. A manipulação de livros e a possibilidade de conviver com pessoas de seu entorno com práticas de leitura e escrita pode despertar nos pequenos iniciantes o gosto pela leitura e escrita. Também COELHO, (2000) enfatiza que:

[...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a afirmação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver. (p. 141).

A magia das narrativas dos contos de fadas entre outras narrativas tradicionais direcionadas ao público infantil pode favorecer o acesso das crianças a formas de linguagem

diferenciadas dos diálogos do cotidiano, levando-os a busca de um nível de conexão com a realidade e conseqüentemente com sua aprendizagem.

3.3. LITERATURA INFANTIL: EDUCADORES E ESCOLA

A instituição escolar é um espaço propício para os primeiros contatos com o mundo letrado, devendo promover experiências significativas com a linguagem oral e a escrita, cuja função e responsabilidade é garantir aos pequenos aprendizes o acesso aos saberes linguísticos que se faz necessário para o exercício da cidadania.

Portanto, na instituição escolar que a criança tem um maior contato com o livro. Cabe então a esse espaço educacional a responsabilidade de inserir a criança no mundo da leitura, levando-a a explorar o texto e dominar a multiplicidade de gêneros textuais, pois a criança no processo de alfabetização ainda não possui habilidades linguísticas como um leitor proficiente. De acordo com o que foi mencionado, Soares afirma que:

“É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33)

Com isso é importante lembrar que o prazer de ler está relacionado ao prazer de criar novas situações, de adentrar através das histórias infantis, num mundo encantador, em que sonhos e fatos reais se entrelaçam com as ações dos personagens, desmistificando preconceitos e tornando o mundo mais compreensível e humano.

Porém, o educador em seu fazer pedagógico, deve elencar objetivos focados na construção e uso de metodologias adequadas para a formação do leitor, pois a leitura literária no âmbito escolar, além de ser exercida com prazer, tem o compromisso da construção do conhecimento.

Segundo CAGNETI; ZOTZ (1986) a literatura, ao nos convidar para o contato com diferentes emoções e visões de mundo, proporciona condições para o crescimento interior possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar seus próprios sentimentos e ações.

Para tanto, é necessário que o educador saiba conduzir uma boa relação entre a escola, a literatura e os livros.

O RECNEI apresenta a literatura como uma das atividades fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O mesmo relata que:

“A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever”. RECNEI, 1998, V.3, p.117.

Vale mencionar também que a contação de histórias deve ser iniciada na educação infantil, com práticas diárias e livros que possuem ilustrações, gravuras e textos não muito longos, para que desenvolva na criança a capacidade de ouvir, de acompanhar a sequência lógica dos fatos da narrativa, bem como a compreensão do enredo. Práticas como esta proporcionam aos pequenos aprendizes o adentramento no mundo da fantasia e do encantamento, assim como a ampliação do seu vocabulário.

Nessa perspectiva, quando a criança se desliga da Educação Infantil e for inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, trará consigo o hábito de ouvir, ler e recontar histórias de forma espontânea e ao seu modo. Cabe ao educador dessa nova etapa escolar organizar ambientes de leitura para que a criança tenha um maior contato com o livro, e que este educador seja o mediador entre o educando e o livro, possibilitando-o viajar pelo mundo da fantasia e do faz de conta através da leitura da literatura infantil.

É nessa fase que a criança aprende a ler e a compreender o sistema de escrita Alfabética, ou seja, é nessa fase que é alfabetizada de fato e a literatura infantil pode contribuir com uma importância relevante nesse processo. Para isso o educador deve continuar estimulando a leitura prazerosa, através de atividades diversificadas e de projetos que incentivem a leitura e principalmente como um agente da leitura, deixar-se encantar pela literatura. Segundo ZILBERMAN,

” a literatura infantil(...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. (...) Aproveitada em sala de aula na

sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como um elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional.(ZILBERMAN, 2003, p.25)

Comungando com esse pensamento, a leitura de textos literários com a finalidade instrumental pode vir a mutilar a sua essência e sua qualidade, sua função poética, levando a ocultar a literatura enquanto arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (2001), também reconhecem a importância do fazer pedagógico a partir de textos literários nas práticas cotidianas de sala de aula e recomendam a leitura de textos literários objetivando a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as peculiaridades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

No entanto, mesmo sendo a literatura infantil considerada importante em vários aspectos para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, mesmo a instituição escolar e o educador desempenhando seu papel como principais agentes da promoção da leitura, não conseguem dar conta do recado de forma satisfatória, se faz necessário uma parceria com os pais, porque também exercem uma função muito importante na formação de leitores. Com isso COSTA nos diz que:

“A escola mesmo que realize um trabalho competente de formação, não conseguirá consolidar o leitor sem respaldo da sociedade que a sustenta. Na contramão da história, hoje, são as crianças que leem ou contam histórias aos adultos. A família, embora se posicione a favor, não lê e interfere negativamente no trabalho de formação do leitor, ao privilegiar formas de lazer que, pensa ela, trazem maior prazer do que a leitura. Na verdade, somos todos responsáveis pela leitura como somos responsáveis pelo país. (COSTA, 2009, p.50)

4. METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO

Historicamente, no Brasil, as reflexões/discussões a cerca das práticas de alfabetização focaram-se na eficácia dos seus métodos, que criavam certo desconforto entre seus defensores. Porém, esses debates eram em torno de qual melhor método para revolucionar ou pelo menos, melhorar a educação brasileira, já que apresentava elevados índices de analfabetos e graves problemas estruturais na rede pública de ensino.

De acordo com contexto histórico da alfabetização se faz necessário conhecer os métodos mais utilizados nesse processo, como funcionam, quais são as vantagens e desvantagens de cada um deles, além da orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da língua portuguesa, adotados pelo governo federal, não visando apontar o melhor método de alfabetização, pois entendemos que até os educadores e especialistas não têm um consenso sobre a temática em questão. Mesmo assim, é válido conhecer as características de cada método, para que os professores saibam como melhor conduzir suas ações referentes ao trabalho pedagógico.

Os métodos de ensino da leitura e da escrita estão organizados em dois grandes grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos, que determinaram por muito tempo esse sistema de ensino.

Os métodos sintéticos foram desenvolvidos e aplicados num momento em que a instituição escolar estava sendo inicialmente organizada, em precárias condições de funcionamento, em vários aspectos, nos quais se podem destacar as dificuldades de manutenção e do alto custo do material direcionado para escrita, priorizava então o ensino da leitura. Nessa perspectiva para que tal atividade fosse desenvolvida, eram utilizados os métodos alfabético, fônico e o silábico.

O método alfabético, um dos mais antigos sistemas de alfabetização, também conhecido como soletração, tem como principio de que a leitura parte da decoração oral das letras do alfabeto, depois todas as suas combinações silábicas e, em seguida, as palavras, como fundamentado por FRADE:

“decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizados sem que se estabelecesse a

relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala.” (FRADE, 2007, p.22).

As principais críticas a este método então relacionados à repetição dos exercícios, tornando-os cansativos para a criança, sem levar em consideração os conhecimentos adquiridos antes de eles ingressarem na vida escolar. Mesmo com a crítica existente sobre sua falta de sentido e sem ser indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda é muito utilizado em algumas regiões do Brasil.

O método fônico consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras, e conforme (RIZZO, 1986, p.07) passou a ser adotado no lugar do alfabético na tentativa de superar a grande dificuldade existente naquele por causa da diferença entre o nome e o som da letra.

Parte do princípio de que é necessário ensinar as relações entre sons e letras, para que seja possível estabelecer relações entre a palavra escrita e a falada, sendo feita através de planejamento de atividades lúdicas levando as crianças a aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento.

O método fônico surgiu como uma crítica ao método alfabético e seu ensino parte do mais simples para o mais complexo, ou seja, das vogais, suas formas e som, na sequência o ensino das consoantes e, a relação das mesmas com as vogais. O alfabeto também é ensinado através de sons, que unidos a outros sons vão originando as palavras.

Esse método também possui sua fração de contribuição, pois quando há relação equivalente entre fonema e escrita a aprendizagem acontece de forma rápida e satisfatória. Porém, visando aproximar variações do método fônico, ou seja, foi desenvolvendo vida dentro da marcha sintética o método silábico que utiliza a sílaba como unidade principal para o ensino da leitura e escrita. O que difere uma modalidade da outra é a maneira de apresentar os sons que pode se dar a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema ou de uma história coerente à apresentação dos fonemas.

Mesmo com a conotação do emprego desses métodos nos dias atuais e de suas vantagens, vale salientar que tais métodos passaram a ser superados em função de trabalharem numa perspectiva de ensino e aprendizagem mecânica, ou seja, por meio de exercícios de repetição e da decodificação do código escrito.

O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começaram a trabalhar a partir de unidades completas de

linguagem para depois dividi-las em partes menores. Seu ensino tem como unidade de análise a palavra, a frase e o texto tendo como estratégia inicial a compreensão global para posterior análise das unidades menores.

Assim como o método sintético, o método analítico também pode ser dividido em: palavrção, sentencição ou global.

O método de palavrção parte da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação de frases. Conforme RIZZO (1986)

“a ordem de apresentação de palavras, quando criteriosamente planejada, auxilia, substancialmente, o estabelecimento de habilidades de leitura inteligente. Ao mesmo tempo a atenção é dirigida aos detalhes da palavra como sílabas, letras e sons. E esses depois reunidos, auxiliam o aluno a enfrentar palavras novas com autonomia de leitura”. (RIZZO, 1986, P.24)

No entanto, mesmo enfatizando a leitura como fonte de prazer e a busca de significado, esse método também recebeu críticas referentes as dificuldades de enfrentar novas palavras levando ao surgimento de um novo método.

O método de sentencição tem como unidade central a frase, que depois passa a ser decomposta em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples, ou seja, as sílabas.

Segundo RIZZO (1986) a utilização como a de atender os princípios mais avançados de aprendizagem da época, mas também apresenta suas desvantagens, como a ênfase na memorização e não na análise.

No início do século XX, surge no Brasil, o chamado método global de contos ou de historiadores, considerado uma extensão do método de sentencição, pois possui como unidade de análise o texto. Nesse método se priorizava a leitura do texto, na sequência o reconhecimento das sentenças, das palavras e por fim das sílabas. Os críticos desse método dizem que a criança não aprende a ler, apenas decora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem a linha construtivista, como uma teoria do conhecimento que pode auxiliar na ação pedagógica escolar. Surgida na década de 80 a partir das pesquisas de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, esta linha defende que a escola deve valorizar o conhecimento que a criança tem antes de ingressar na instituição escolar. Com isso:

“A orientação proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo, de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução”. (Brasil, 2001, p.44).

Os defensores dessa proposta são contra a elaboração de um material único para ser aplicado a todas as crianças, como cartilhas, e rejeitam a prioridade do processo fônico, pois acreditam que é através da imersão da criança nas práticas sociais de leitura e escrita que a alfabetização ocorre, não sendo necessário o ensino das correspondências fonema-grafema, ou da consciência fonológica, pois isso são consequências da evolução conceitual da criança em processo de aprendizagem. Como abordado por Mortatti (2006):

“Destacando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma revolução “conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas educacionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p.10)

o conceito de alfabetização foi evoluindo, no decorrer do século XX, em virtude de necessidades sociais e políticas, pois o mesmo já não atendia o significado a ele inferido, surgindo assim o termo letramento que veio a ampliar gradativamente o seu conceito.

Essa nova concepção não exclui a necessidade de se aprender a ler e escrever, apenas enfatiza que essa necessidade deve ir além de uma simples codificação e decodificação da

linguagem escrita, ou seja, se faz necessário utilizá-las de acordo com as necessidades sociais. De acordo com o que foi mencionado Soares (1998) explica que:

“ só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente-dai o surgimento do termo letramento... (SOARES, 1998, P.28)

Não esgotando as discussões acerca das metodologias apresentadas, vale salientar que todas são aptas para auxiliar na aprendizagem significativa na fase de alfabetização, claro que cada qual possui suas vertentes e metodologias que quando compreendidas e utilizadas adequadamente proporcionam um índice mais elevado de aprendizado.

4.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO POR PROJETOS DIDÁTICOS

Hoje em dia, muitas instituições escolares vêm aderindo ao que se convencionou chamar de “Pedagogia de Projetos”, porém, em alguns casos, sem um conhecimento pleno da potencialidade inerente a essa prática de ensino e de aprendizagem, cujo objetivo principal é favorecer a aprendizagem de diversos componentes curriculares, vivenciados de forma direta e prática, sem ser apenas um repasse pelo professor numa vertente tradicional de ensino.

Sendo assim, se faz necessário uma discussão acerca do projeto didático, não só visando suas características estruturais, mas também o potencial relevante enquanto prática que permite ao professor planejar um trabalho pedagógico que seja condizente com a faixa etária de seus alunos, além de promover a interdisciplinaridade.

Segundo o RECNEI (1998) os projetos são:

“[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado”. (BRASIL, 1998, P.57, V1).

Leal (2005) ao falar sobre a organização do trabalho escolar e o letramento, destaca que a proposta de projetos é uma das formas de organização do trabalho pedagógico. Para a autora, durante a realização do projeto, os alunos precisam ler textos diversificados para consolidar informações referentes ao tema que está sendo pesquisado, bem como produzir textos quer seja apenas como instrumento de registros de leituras, quer seja como meios de divulgação dos produtos do trabalho.

O PNAIC defende a importância do trabalho com projeto didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando essa modalidade de ensino como promotora do letramento na escola e destaca que essa prática também permite a estruturação de situações de ensino que favorecem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos alunos. Contemplando assim, as duas vertentes do ensino do componente curricular Língua portuguesa: o alfabetizar e o letrar.

Portanto, para a realização de um projeto pedagógico se faz necessário conhecer suas características, de modo a orientar o planejamento e a prática do professor. Nesse sentido, tomamos como referência a caracterização apresentada por Nery (2007):

“essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final, com objetivos claros, dimensionamento no tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o desenvolvimento do projeto”. (NERY, 2007, p.119).

4.2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Ao contrário da modalidade de projeto didático, onde o professor planeja sua prática prevendo um produto final, com objetivos definidos, dimensionamento no tempo, divisão de tarefas e avaliação final em função do que se pretendia, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, levando a uma aprendizagem mais eficaz.

A sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar e não necessariamente tem que ter um produto final, embora possa ser

estabelecida com as crianças a produção de algo para ser socializado com outros interlocutores.

A sequência didática é uma importante modalidade de ensino que pode dar ao professor subsídios para planejar e desenvolver sua prática pedagógica com clareza sobre as situações de aprendizagem, que este proporciona ao seus alunos.

De acordo com Leal (2005), Brousseau define quatro tipos de situações didáticas importantes, que podem ajudar a organizar sequências didáticas:

- “Na situação de ação, há sugestão de problema a ser resolvido a partir dos conhecimentos prévios de que os alunos já dispõem.
- Na situação de formulação, o professor sugere uma atividade (ou mais de uma) em que os alunos precisam explicitar para os colegas (em dupla, trio ou grupo maior) as estratégias que eles usaram para encontrar as respostas. Nesse momento eles discutem entre pares as respostas encontradas.
- Na situação de validação, os alunos resolvem novas atividades utilizando os conhecimentos que construíram em dupla ou em grupo.
- Na situação de institucionalização, o professor atua como organizador das informações, sistematizando os conhecimentos e ajudando os alunos a integrarem as informações disponibilizadas durante toda a sequência.” (LEAL, 2005, p.123)

4.3. INTERAGINDO COM A PRÁTICA

Diante de todas as temáticas abordadas anteriormente se faz necessário materializar a prática pedagógica nos anos iniciais (1º ano) do Ensino Fundamental I na Escola Pública Municipal “Francisco Chaves Ventura” a no município de Camalaú – PB.

Ao propor uma metodologia de aprendizagem, bem como um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem, voltada para a utilização em grupos, com estratégias de desenvolvimento de competências e habilidades, requer que trabalhem a aprendizagem e o desenvolvimento tanto pessoal quanto social. Sendo assim, o papel que o professor desempenha nesse processo é o de mediador da ação docente, enxergando o aluno como agente de sua aprendizagem.

Portanto o desenvolvimento e a construção do conhecimento dos alunos e suas realizações, asseguram o aprimoramento de habilidades e capacidades, ampliando os

conceitos de todos os envolvidos no segmento educativo e garantindo gradativamente a apropriação da independência e autonomia e é onde também há interações, que favorecem ações coletivas, em que os alunos tornam-se sujeitos de sua aprendizagem, apropriando-se e reelaborando o conhecimento em função de suas experiências, considerando a sua subjetividade neste processo em que aprender não é memorizar conteúdos e ensinar não é repassar conteúdos prontos, ou seja, requer do educador o constante repensar de sua prática. Criar, inovar, inventar e reinventar, já que o fato de que a transferência ou mobilização dos conhecimentos aprendidos não acontece automaticamente, mas segundo PERRENOUD(2000):

“se dá por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitem mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contém e não a ditam”.
(PERRENOUD, 2000, p. 17).

A metodologia de trabalho implantada na escola é pautada na Pedagogia de Projetos, desenvolvida a partir da Proposta Curricular do município de Camalaú – PB, elaborada pela equipe técnica e pedagógica, coordenada pelo Professor Maurismar Chaves, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na teoria de Paulo Freire, visando à construção do conhecimento pelo próprio aluno a partir de suas vivências dentro e fora do ambiente escolar. A metodologia de trabalho implantada na escola é pautada na Pedagogia de Projetos, desenvolvida a partir da Proposta Curricular do município de Camalaú – PB, elaborada pela equipe técnica e pedagógica, coordenada pelo Professor Maurismar Chaves, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na teoria de Paulo Freire, visando à construção do conhecimento pelo próprio aluno a partir de suas vivências dentro e fora do ambiente escolar.

Em 2011, a Escola Francisco Chaves Ventura alcançou a considerável nota de 4,6 no IDEB, figurando entre as cinco melhores notas do Cariri e as doze melhores da Paraíba no ensino fundamental de primeira fase – 5º ano. Esse percentual estava previsto pelo MEC para o ano de 2015. Isso mostra que a escola está enfrentando as limitações e desafios, demonstrando compromisso com uma educação pública de qualidade. Estamos aguardando o resultado do IDEB 2013.

No início de cada ano letivo, a Secretaria de Educação oferece uma semana de formação continuada para os professores, coordenadores e gestores e no início de cada bimestre, professores e coordenação pedagógica se reúnem para definir e elaborar os projetos

que serão desenvolvidos durante o período, geralmente os resultados dos trabalhos são apresentados à comunidade com apresentações dos alunos.

No Ensino Fundamental II, é vivenciada uma experiência inovadora no que se refere à metodologia de ensino e a avaliação, no qual são discutidas ideias de ações que contribuam para novas reflexões sobre a prática docente proporcionando uma aprendizagem cada vez mais significativa para o aluno e conseqüentemente para o professor. Nesse trabalho a avaliação acontece de forma contínua, primando pela qualidade e não a quantidade. A cada bimestre é realizado um diagnóstico da aprendizagem no qual se avalia o desempenho de cada um e os objetivos não atingidos são retomados. Essa experiência foi iniciada em 2012 com turmas do 6º ano, envolvendo 58 alunos, uma equipe de cinco professores, sendo três na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, um na área de Ciências exatas e suas tecnologias e um na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, demais funcionários da Escola, equipe técnica, gestores, pais e comunidade.

Em 2014, temos 374 alunos no Ensino Fundamental I e 286 alunos no Ensino Fundamental II. Com o aumento da demanda, multiplicam-se também os problemas, principalmente relacionados a espaço físico e formação de equipes de professores, pois para que o trabalho com projetos dê certo é imprescindível que haja um planejamento conjunto.

Com a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos, conforme determina a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, desde 2010 a escola recebe alunos com a partir dos seis anos de idade. A partir de 2013 as turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental desenvolvem a alfabetização seguindo as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela portaria nº 867 de 04 de julho de 2012. É um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

4.3.1. O PLANEJAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O construtivismo propõe que o aluno aprenda através da interação com o meio. Desta forma, parte-se do concreto ao abstrato, e, a metodologia de ensino deve privilegiar o interesse da criança. Se o indivíduo gosta da maneira como o conteúdo é aplicado e se tem afinidade com o objeto de estudo, mais rapidamente irá compreender. Conforme Sacristán e Pérez Gomes citado por (WEIDUSCHAT, 2007 p.70) “Os planos levam à busca prévia dos materiais mais adequados. Sua seleção se torna um processo explícito de liberação para escolher os mais convenientes”. Podemos afirmar, portanto, que sem planejamento não há aprendizagem formal de qualidade. Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, devem ser analisados e reanalisados constantemente pelos professores.

Portanto, quando estamos na sala de aula, frente à turma, é que percebemos o valor do planejamento diante do que vamos trabalhar com os alunos. É importante articular o que as crianças sabem em relação às diferentes áreas do conhecimento. Quais conteúdos farão a diferença no aprendizado das crianças e, ao mesmo tempo, de interesse dos aprendizes. Ainda conforme SILVA:

“A Psicologia coloca a necessidade de ação pedagógica compreender o aluno em seu contexto social, cultural e econômico, pois assim, o professor estará conhecendo melhor seus pensamentos, suas formas de se relacionar com o mundo, com as coisas”. (SILVA, 2007 P.33)

Se o professor conhece a realidade do aluno, como ele vive com sua família, certamente terá mais subsídios para fazer seus projetos e planos de aula.

Planejar é organizar ações, por mais simples que seja ela é de suma importância, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno. “Segundo Gandin, ele sugere que:

“se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência á ação humana, ou seja, deve ser utilizado para organização na tomada de decisões e para melhor entender isto se precisa compreender alguns conceitos, tais como: planejar, planejamento e plano”. (Gandin, 2008, p.01).

E para alguns autores estes termos têm sido compreendidos de muitas maneiras, onde dentro delas se destacam:

Planejamento: “É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessário para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação”.(MENEGOLLA & SANT’ANNA.2001,p.40).

Plano Nacional de Educação: “nele se reflete a política educacional de um povo, num determinado momento histórico do país. E o de maior abrangência porque interfere nos planejamentos feitos no nível nacional, estadual e municipal.”(MEC,2006,p.31)

Plano de curso: “o plano de curso é a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida.” (Vasconcellos, 1995, p.117 in Padilha, 2003, p.41)

Plano de aula: “é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um ano letivo. (...) È a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.” (PILETTI, 2001, p.73).

Plano de ensino: “É a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.” (LIBÂNEO, 1994, p.222)

O planejamento pedagógico é um instrumento que direciona as ações do professor para cumprir de forma organizada suas intenções educativas.

Na Escola Francisco Chaves Ventura o planejamento do Ensino fundamental I acontece semanalmente, acompanhado pela coordenação pedagógica, no qual são discutidas ideias gerais de ações inovadoras que contribuam para novas reflexões sobre a prática docente proporcionando uma aprendizagem cada vez mais significativa para o aluno e conseqüentemente para o professor. As atividades são planejadas em conjunto pelos professores de cada nível de ensino.

4.3.2. OS CONTEÚDOS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O currículo vem sendo definido, pelos especialistas, dentro de uma concepção bastante ampla e abrangente e continua arraigado na maioria das instituições. Conforme As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução no-7, de 14 de dezembro de 2010. No Art.18º O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Assim, com o intuito de propiciar a todos a formação básica comum, fundamentada num conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, a LDB reafirma os princípios da base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares.

“Os currículos do ensino fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política” (BRASIL, 1996).

O tratamento dos conteúdos deve assumir um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dos conteúdos que as intenções educativas se concretizam e os objetivos do ensino são alcançados.

Os conteúdos abordados nas salas de aula do Ensino Fundamental I da Escola Francisco Chaves Ventura, estão estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Pedagógica do município de Camalaú-PB. A ordem em que são estudados depende do Projeto que estiver sendo desenvolvido. O livro didático também é utilizado, mas não é seguido ao pé da letra. Outros temas são inseridos no currículo a partir dos Projetos de trabalho.

4.3.3. A METODOLOGIA PARA O TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS

Nos dias atuais faz-se necessário que haja um consenso entre direção, supervisão e professores para que juntos percebam o quanto é importante à seleção de conteúdos para que alguns temas atuais sejam discutidos em sala de aula, pois é de extrema importância à mobilização da escola para a discussão da prática pedagógica. LIBÂNEO (1994, p. 26) afirma que “O trabalho docente é uma atividade coordenada, planejada visando atingir objetivos de aprendizagem, por isso precisa ser estruturado e ordenado”.

Os conteúdos devem ser tratados como meios para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores que possibilitem aos educandos produzir e usufruir dos bens sociais e culturais considerados essenciais na nossa sociedade. Nessa perspectiva, a definição dos conteúdos deve ser feita observando os critérios de relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual e social do aluno, sendo abordado de forma significativa e contextualizada, permitindo que o educando perceba sua importância e funcionalidade e que, estes possibilitem desenvolver capacidades para resolver situações complexas da realidade. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a responsabilidade da escola com a formação plena do educando se concretiza com a ampliação da noção de conteúdos para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes.

Na Escola Francisco Chaves Ventura, a metodologia de ensino aplicada nas salas de aula do Ensino Fundamental I, o trabalho com Projetos exige uma metodologia mais dinâmica, mais envolvente e mais participativa, embora o método tradicional ainda esteja muito presente.

No I semestre de 2014 a escola dá continuidade ao Projeto “Lendo, me encanto, encantado me encontro”, iniciado em 2013, devido a sua importância e necessidade e paralelo a este está sendo trabalhado também o projeto: Família, Educação e arte, aperte mais este laço, o qual está descrito na p. 15 deste mesmo relatório.

4.3.4. A AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Na Escola Francisco Chaves Ventura, não existe um modelo único do modo de avaliar, as formas avaliativas são aplicadas conforme as necessidades de cada disciplina e de cada professor, que por sua vez tem autonomia para reorganizá-las em sua sala de aula. No entanto são seguidas algumas diretrizes:

- * Do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental I, são utilizados os critérios do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) através da Provinha Brasil;
- * O 5º Ano participa da Prova Brasil (avaliação realizada a cada dois anos) e contribui para a nota do IDEB da referida Escola;

No geral, todas as turmas realizam o processo de avaliação contínua e processual de acordo com o que está posto na Proposta curricular de ensino do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais desenvolver o processo de alfabetização e letramento e a formação de uma criança leitora não é uma tarefa muito fácil.

A formação de indivíduos autônomos e críticos requer o desenvolvimento de ações comunicativas, reflexivas e conscientes sobre informações que se adquire ou produz. Contudo, se faz necessário o entendimento sobre contextos de produção e de circulação desses atos comunicativos e principalmente a reflexão e discussão sobre a perspectiva adotada pela instituição escolar e pelos professores, acerca da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Entretanto, nessa perspectiva, é fundamental as discussões sobre os processos de alfabetização e letramento, com ênfase em suas características linguísticas, educacionais e sociais, nos cursos direcionados a formação de docentes, bem como nos encontros de formação continuada, de modo que provoquem reflexões sobre o tema em estudo e a prática docente, visando solucionar problemas específicos da alfabetização e atingir a qualidade da educação a partir das referidas turmas.

Com práticas educacionais que utilizam diferentes metodologias, adequadas ao público iniciante, é possível proporcionar tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, no qual possa contribuir para transformação social.

Apesar dos avanços alcançados, a educação brasileira precisa avançar ainda mais, não se preocupando apenas com os números, ou seja, com as estatísticas que mostram a quantidade de crianças que hoje estão frequentando as escolas. Precisamos de muito mais que números. É necessário que seja uma educação de qualidade para que o país não apenas cresça, mas de fato alcance um desenvolvimento econômico e social de forma sustentável.

A formação de cidadãos tem sido uma preocupação das escolas. Fazer uma educação transformadora que permita essas crianças enfrentarem realidades que são bastante diferentes daquela enfrentadas por elas. O mundo transforma-se rapidamente e a escola acompanha-las, este é o grande desafio. Porém, essa transformação começa com os profissionais que trabalham em educação, que precisam antes de tudo serem educadores e não simplesmente professores que repassam conhecimentos e às vezes estão distantes da realidade do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur. Avaliação e alfabetização. In MARCUSHI, Beth e SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**. Natal: EDUFRRN, 2000.

BRASIL, Ministério da educação – PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2004.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 12^o Ed. São Paulo: Scipione, 2005.

CAGNETI, Sueli de Souza; ZOTZ, Werner. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador/ Marlene Carvalho – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2010.**

CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel Maria Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria Análise Didática**. São Paulo. Editora Moderna, 1^a Ed. 2000.

_____ **Panorama Histórico da literatura infantil juvenil**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

CORSINO, Patrícia. **Prática Educativa da Língua Portuguesa na educação Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2009.

CORSINO, Patrícia. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensinofund9anobasefinal.pdf. Acesso em 12/07/2014.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2008

_____, Marta Morais da. **Literatura Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

FERREIRA, Andréa e Leal, Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSHI, Beth e SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRO, Emília & Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua Escrita**. Porto Alegre, Artes médicas, 1984.

FISHER, Roger Steven. **História da Literatura**. São Paulo: UNESP. 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Método de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. In: ANTUNES, Helenise Sangai (Org.) **Dossiê Alfabetização e letramento**. Educação: Revista do centro de Educação. Santa Maria, UFSM, 2007. Vol.32, nº1.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

GANDIN, Danilo. O Planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. Disponível em: www.maximo.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_completo.doc. Acesso em: 10/07/14.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização leitura e escrita.: formação de professores em curso/** Sonia Kramer. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmen; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da Avaliação na língua portuguesa. In SILVA, J. F.; HOFFNANN, J.; ESTEBAN. M.T. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MEC- Ministério da Educação e Cultura. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento – caderno 4 – SECAD- Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como Planejar?** 10ª Ed. Petrópolis; RJ: Vozes 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio B; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BERUCHAMP, Janete; PACEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. do. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

MORTATI, Maria Rozário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BERUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do(org.). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC, 2007. V.1, p. 109-135. (acesso pelo Google publicações MEC).

PERRENOUD, Philippe. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ANO 03, Nº11, Jan. 2000 (p. 15-19)

PILETTI, Cláudio. **Didática geral**. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____, Regina. **A Literatura infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da Leitura e da Escrita**. Estudo comparativo. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SALEM, Nazira. **História da Literatura Infantil**. São Paulo: Mestre Jau, 1970.

SILVA, Anilde Tombolato da. *Infância, Experiência e Trabalho Docente*. 2007. 160 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr, nº 25, 2004.

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

_____, Magda. **Letramento e escolarização**. In : RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF -2001**. São Paulo: Global, 2001.

SOARES, Magda. **Introdução – Ler, verbo transitivo**. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na Escola.** São Paulo: Global, 1981.