

FACULDADE CALAFIORI
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

ELAINE RODRIGUES CASTRO DE PAULA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

2017

ELAINE RODRIGUES CASTRO DE PAULA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de licenciado em Pedagogia pela Faculdade Calafiori, de São Sebastião do Paraíso - MG.

Orientadora: Prof^a. M^a Adriana Regina Silva Leite

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

2017

ELAINE RODRIGUES CASTRO DE PAULA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Trabalho apresentado como requisito parcial para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Curso de Pedagogia da Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso-MG.

Comissão Julgadora:

Orientadora Prof^ª. Ma. Adriana Regina Silva Leite

2^a examinadora – Prof^ª. Esp. Maria Paula Cintra Naves

3^a examinadora – Prof^ª. Esp. Marinilda Aparecida da Silva

Avaliação: _____ (_____)

São Sebastião do Paraíso, 20 de dezembro de 2017.

DEDICATÓRIA

Dedico o meu trabalho primeiramente a Deus, que me deu forças para que eu pudesse concluir o curso, sabedoria e paciência; aos meus familiares que me apoiaram, principalmente ao meu sobrinho que esteve ao meu lado em todos os momentos difíceis; e a minha orientadora que é meu exemplo de professora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que me sustentou e me deu forças para superar as dificuldades e desafios.

Ao meu esposo e filho, que me apoiaram e aguentaram os dias difíceis dessa caminhada.

A minha irmã que, mesmo longe, me apoiou e indiretamente contribuiu que esse trabalho se realizasse.

Aos meus familiares, que mesmo indiretamente me apoiaram.

A minha orientadora, que me deu suporte sempre que precisei e me instruiu.

Aos meus professores, que fizeram toda diferença durante todo o curso.

Às minhas amigas de curso, que estiveram ao meu lado em todos os momentos.

Em especial ao meu sobrinho Luiz Gustavo que, com sua dedicação, ajuda atenção e carinho, sempre me incentivou para que eu pudesse concluir o curso.

Enfim, a todos que, direta e indiretamente, me apoiaram e fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

Ao lidar com a língua escrita, seja lendo ou escrevendo, toma-se consciência de duas coisas simultaneamente: do mundo e da linguagem. A língua serve exatamente para isso: para o discurso sobre o mundo.

OLSON, David R.(1997, p.12)

DE PAULA, Elaine Rodrigues Castro. **O processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental I.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso, 2017.

RESUMO

Entende-se alfabetização como o processo de aquisição do código escrito em suas múltiplas facetas, transformando fonemas em grafemas e vice-versa. Já o letramento é entendido como a capacidade de o indivíduo apropriar-se da escrita, tendo a habilidade de utilizá-la em várias situações no cotidiano. Para que o indivíduo esteja alfabetizado, ele tem que ser capaz de ler, escrever e ter domínio da língua escrita para se integrar na sociedade, a fim desse sentir integrado ao mundo letrado. Justifica-se então este estudo visando à identificação da influência que o letramento dentro e fora do ambiente escolar produz sobre a alfabetização dos educandos do ensino fundamental I. O objetivo deste estudo é verificar, através de uma revisão da literatura, a influência que o ambiente letrado tem sobre a alfabetização de crianças do Ensino Fundamental I. Tem-se cada vez mais discutido a aplicação de métodos, sejam eles sintéticos ou analíticos, que sejam práticos e eficazes nas escolas atuais. Contudo, a escola necessita criar um ambiente letrado, que dê base aos métodos aplicados e, acima de tudo, possa criar um espaço acolhedor onde o aluno encontre significado e prazer nas funções que desempenha. Por isso a articulação escola/família/comunidade é de vital importância, pois, estreitando os laços e aumentando a rede de apoio, são encontrados os melhores caminhos para uma educação eficaz, levando-se em consideração as práticas pedagógicas e o contexto do aluno, bem como as práticas políticas. Conclui-se, então, que a alfabetização e letramento dos alunos de Ensino Fundamental constituem processos complexos que não se resumem ao ler e escrever, mas dizem respeito à integralidade da criança em todos os seus aspectos, na promoção de uma educação de qualidade e na inserção social ao mundo letrado.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, Ensino Fundamental I.

DE PAULA, Elaine Rodrigues Castro. **The process of literacy and lettering in fundamental education I.** completion of course work. Degree in Pedagogy. Calafiori College, 2017.

ABSTRACT

Literacy is understood as the process of acquisition of the written code in its multiple facets, transforming phonemes into graphemes and vice-versa. Since literacy is understood as the ability of the individual to take ownership of the writing, having the ability to use it in various situations in everyday life. To ensure that the individual is literate, he must be able to read, write and have dominion of written language to integrate into society, in order to feel integrated into the literate world. Then justifies this study aimed to identify the influence that the literacy within and outside of the school environment produces on the literacy of students of basic education I. The purpose of this study is to verify, through a review of the literature, the influence that the literate environment has on the literacy of children of fundamental education I. has become increasingly discussed the implementation of methods, they are analytical or synthetic, which are practical and effective in schools today. However, the school needs to create a literate environment, which give the basis methods applied and, above all, to create a welcoming space where the student find meaning and pleasure in roles that it plays. Therefore the linkage school/family/community is of vital importance, because, narrowing the ties and increasing the support network, are found the best paths for an effective education, taking into account the pedagogical practices and the context of the student, as well as the political practices. It is then that the students' literacy literacy and basic education are complex processes that cannot be summed up to read and write, but relate to the integrality of the child in all its aspects, the promotion of quality education and social inclusion to the literate world.

Keywords: Literacy, literacy, basic education I

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. ALFABETIZAÇÃO.....	11
1.1 HISTÓRICO BREVE DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	13
1.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	14
1.2.1 Métodos sintéticos.....	18
1.2.2 Métodos analíticos.....	20
2. LETRAMENTO.....	23
2.1 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO.....	24
2.2 AMBIENTE LETRADO.....	26
2.3 RELAÇÃO X FAMÍLIA X COMUNIDADE.....	28
3. ENSINO FUNDAMENTAL I.....	31
3.1 INSERÇÃO DOS ALUNOS AOS 6 ANOS DE IDADE.....	32
3.2 CICLOS.....	36
4. CONCLUSÃO.....	39
REFERÊNCIAS.....	41

INTRODUÇÃO

Foi nos anos iniciais da escola que surgiu o interesse em ser professora. Porém, o que me esperava pela frente foi um caminho tortuoso que me afastou da escola em várias ocasiões, procrastinando o término de minha educação escolar. Foi somente no ano de 2009 que consegui concluir o Ensino Médio, por meio do projeto de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Quatro anos mais tarde, me veio em mente aquele antigo sonho de dar aula e desenterrei-o para torná-lo realidade. Foram tempos de luta, quando enfrentei minhas próprias dificuldades e a descrença de muitos. Mas foi também a oportunidade de me reinventar, descobrir meu potencial e meu amor pela alfabetização. Decidi então alfabetizar minha própria mãe com seus 84 anos, que sempre teve a vontade de escrever o próprio nome. A partir disso, foi necessária uma busca constante de conhecimentos na literatura sobre alfabetização, tendo início, assim, o interesse pelo tema deste Trabalho de Conclusão de Curso, problematizado por minha determinação em desvendar e entender como o ambiente social letrado influencia o processo de alfabetização.

No Brasil, iniciou-se a preocupação em alfabetizar e qualificar a mão de obra para o crescimento do país após a proclamação da república. Na metade do século XX, o Brasil passa por mudanças sociais, políticas e econômicas, acompanhadas do surgimento de um movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova, que perdeu força devido às críticas que recebeu por não se ater à sistematização dos conteúdos (MOREIRA; ROCHA, 2013).

A partir da descrença na Escola Nova, o país agregou vários métodos em suas práticas de ensino, como o analítico, sintético e global, espelhando-se nos movimentos internacionais de erradicação do analfabetismo. Porém, ao contrário dos países desenvolvidos, no Brasil houve altos índices de repetência e evasão escolar. Foi necessário rever os conceitos de aprendizagem e entender que o aluno precisa apropriar-se da leitura e da escrita de forma ativa, utilizando seus conteúdos em suas práticas sociais. Com isso, no final dos anos 80, houve um deslocamento do eixo central de ensino para aprendizagem, sendo, pois, essencial compreender como a criança aprende. Nesse mesmo período, surgiu pela primeira vez, em estudos sobre alfabetização no Brasil, a palavra letramento (KATO, 1986).

Alfabetização e letramento andam juntos, porém a prática de alfabetizar letrando está bem distante da realidade atual de muitos professores. Para que o indivíduo esteja alfabetizado, ele tem que ser capaz de ler, escrever e ter domínio adequado da língua escrita

para se integrar na sociedade, isto é, saber o significado das palavras e interpretá-las com respeito ao código escrito (LAZZAROTTO, 2010).

Soares (1998-2003) contribui ao definir a alfabetização como a ação de alfabetizar, tornar o sujeito “alfabeto”, capacitá-lo a ler e escrever. Já o letramento, como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O letramento não é só saber ler e escrever, mas sim praticar a leitura e a escrita socialmente, respondendo às demandas desejadas na sociedade. Isso significa que o indivíduo alfabetizado nem sempre é letrado.

Emília Ferreiro (1993) afirma que:

A criança que cresce em um meio ‘letrado’ está exposta à influência de uma série de ações. Em todo momento do seu cotidiano escolar, a criança está interagindo com colegas e professores, entre os quais, durante todo o ano letivo, troca experiência de leituras e faz interpretações do que está escrito. Desse modo, o professor conseguirá manter o aluno envolvido nas aulas, além de colaborar para a construção de indivíduos letrados e alfabetizados (FERREIRO, 1993, p.59).

Teberosky (2003) e Ferreiro (2005) salientam ainda a importância do uso de diversos materiais que propiciem a aquisição de conhecimento como jornais, revistas, dicionários, folhetos, entre outros, criando assim um ambiente alfabetizador.

Pensando nas práticas de alfabetização e letramento dos professores, Morais (2004) afirma que é importante que nos primeiros anos do Ensino Fundamental sejam realizadas tanto atividades que garantam a aquisição da escrita como aquelas que envolvam a leitura e a produção de textos. Corroborando com essa afirmativa, Leal e Albuquerque (2005) salientam a necessidade de delimitar as exigências e os critérios de avaliação de cada ano do primeiro ciclo.

Ramos, Negri e Lima (2016) afirmam que uma das formas de contribuir para construção do ambiente letrado e de aprendizagem é colocar a criança em contato com materiais escritos. Diversas são as possibilidades de escritos que podem circular nas escolas. As autoras apontam a presença de materiais didáticos e literários, e a escola parece ser o lugar que acolhe os didáticos.

Em se tratando de um ambiente alfabetizador, nos primeiros anos de educação formal do Ensino Fundamental, bem como na Educação Infantil, a presença da literatura infantil desempenha papel fundamental como mediadora nesses processos de aprendizagem. A literatura nas práticas escolarizadas contribui para a criação de um ambiente letrado, incluindo o fato de dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades que propiciam o contato com o universo simbólico.

A alfabetização não é apenas uma exigência de codificação e decodificação convencional, mas um processo complexo, no qual o professor tem o papel como mediador da evolução de seus alunos e é nesse processo de troca e mediação que se dá o conhecimento. Sendo a alfabetização e o letramento aspectos complementares, é importante que os professores se conscientizem e estejam em constante busca de qualificação para que não sejam formados apenas alunos, mas sim cidadãos.

A criação de um ambiente letrado com textos de qualidade contribui para a compreensão de que a aprendizagem do sistema alfabético exige atenção e reflexão, além de desejo e curiosidade da parte de quem aprende. Nesse contexto, cabe ao professor mediador oportunizar vivências com a linguagem de forma a favorecer o pensamento analítico e reflexivo e mobilizar o interesse da criança, atendendo à proposta de alfabetizar letrando. Aprender a ler e a escrever nos três primeiros anos do Ensino Fundamental é o principal objetivo da escola, que busca proporcionar condições para que tais habilidades se desenvolvam. O saber extrapola os limites dos conteúdos formais, o saber abrange o autoconhecimento, a construção de conceitos sobre o ambiente e a resolução de problemas, dentre outros. Ler, nessa perspectiva, não significa apenas o desenvolvimento da habilidade mecânica, mas compreender o mundo e a si próprio, assim como escrever ultrapassa a representação gráfica das palavras. Diz respeito à expressão de ideias, de modo reflexivo e sensível, que contribui para que o sujeito se coloque no mundo por meio da palavra grafada. Compreende-se, desse modo, que a construção de um ambiente letrado se apresenta como recurso para potencializar a alfabetização na perspectiva do letramento (RAMOS; NEGRI; LIMA, 2016).

Para cada sujeito o processo de alfabetização ocorre de uma forma singular, pois cada um o alcança de diferente maneira, influenciado por fatores intrínsecos, como seu próprio ritmo, e extrínsecos, como os estímulos oferecidos. O aluno desenvolve sua própria maneira de aprender, levando em consideração suas funções de escrita na sociedade, na qual o seu conhecimento é produzido, vivenciado e aprimorado. Justifica-se então a identificação da influência que o letramento fora do ambiente escolar produz sobre a alfabetização dos educandos do Ensino Fundamental I.

O objetivo geral deste estudo é compreender, por meio de uma revisão da literatura, a influência que o ambiente letrado tem sobre a alfabetização de crianças do Ensino Fundamental I. Os objetivos específicos são: buscar conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento; verificar como e quando ocorrem a alfabetização e o letramento de sujeitos;

analisar como acontece a articulação entre a escola, a família e a comunidade no processo de ensino-aprendizagem; e identificar os contextos e conceitos que rodeiam a alfabetização.

Este texto narrativo é fruto da revisão de literatura com base em informações técnico-científicas da Biblioteca Científica Eletrônica, com dados SciELO e CAPES e dos periódicos Revista Eletrônica de Educação da UFSCAR, Revista da Faculdade de Educação da USP e Google Acadêmico para seleção de artigos que abordam a temática da alfabetização e letramento no Ensino Fundamental I.A busca bibliográfica foi realizada através do pareamento dos descritores “alfabetização”, “letramento” e “ensino fundamental I”. Todos os materiais tiveram seus títulos e resumos previamente lidos, sendo realizada posteriormente leitura aprofundada dos textos na íntegra para comprovar a inclusão dos mesmos na presente pesquisa. Após essa leitura, os dados relevantes foram extraídos e organizados conforme semelhanças para análise e estruturação dos resultados.

1 ALFABETIZAÇÃO

Entende-se alfabetização como o processo de aquisição do código escrito em suas múltiplas facetas, transformando fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler). Dá-se pela conquista dos princípios ortográficos e alfabéticos e pela inserção do indivíduo à cultura escrita.

A alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados, um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento... à troca (KRAMER, 1982, p.62).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a criança inicia o processo de alfabetização antes mesmo de chegar à escola, construindo ideias e hipóteses sobre o código escrito. Ela percorre caminhos até a aquisição da leitura e escrita, passando pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Por essas fases, a criança constrói e desconstrói conceitos. No início ela tem a concepção de que a escrita representa o objeto e não o som do seu nome, ignorando que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. A partir do momento em que ela aprende seu próprio nome, começa a problematizar a existência da relação entre o objeto e nome e, ao ser questionada sobre a quantidade de vezes que abre a boca para produzir uma palavra, entra em conflitos cognitivos e, então, inicia o entendimento da relação som/palavra.

As crianças passam por todos os níveis, atingindo finalmente o alfabético. Nesse nível, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes e entende que as palavras escritas devem representar as palavras faladas. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro. É necessário então trabalhar os aspectos específicos da alfabetização, ensinando as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para compor as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Outro aspecto da alfabetização é a consciência fonológica, que pode ser compreendida como a conscientização adquirida pela criança do sistema sonoro da língua para que possa

manipular as sílabas e fonemas e sua percepção espontânea da dimensão das palavras e de suas semelhanças (Bryant; Brandley, 1985, Capovilla; Capovilla, 2000, *apud* Lopes, 2004), desenvolvendo uma estratégia alfabética para escrita e leitura, criando uma relação ambivalente e de conversão entre ortografia e fonologia, capacitando-a a ler e escrever palavras novas, mesmo cometendo erros em palavras irregulares (CAGLIARI, 1998, ALEGRIA; LEYBAERT; MOUSTY, 1997, *apud* LOPES, 2004).

A Psicogênese da língua escrita, descrita por Ferreiro e Teberosky (1986), leva ao entendimento de que a escrita é a reconstrução do que já foi feito historicamente pela humanidade e como a criança reinventa os números e as letras. O professor tem o papel de mediador entre a criança e o código escrito, criando estratégias que propiciem o contato do aprendiz com esse objeto social, para que possa pensar e agir sobre ele. A criança pensa, inventa, raciocina, buscando compreender a natureza desse objeto cultural; isso leva à reflexão de que por trás da mão que segura o lápis, dos olhos que veem e dos ouvidos que ouvem, existe uma criança que pensa (FERREIRO, 1985). É necessário então que a alfabetização seja significativa e contextualizada, pois, como propõe Freire (1989, p. 83), “A leitura do mundo precede à leitura da palavra [...]”.

Embora escrever e ler sejam comportamentos que ultrapassem em muito a aprendizagem das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, essa aprendizagem é, inegavelmente, o primeiro passo na formação desses comportamentos. Porém, alguns alfabetizadores experientes, lançando mão da divisão da palavra em sílabas e compondo-as em novas palavras, encontram dificuldades em levar o aluno a dar esse primeiro passo, quando ele precisa compreender que a palavra escrita representa a palavra falada (ALVARENGA *et al.*, 1989). Segundo Lemle (1988, p. 16), quando o aprendiz capta a ideia de que a letra é o símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra, o problema reduz-se a lembrar que a figura de letra corresponde a um tipo de som da fala. É nesse momento que ocorre um estalo e o alfabetizador percebe um salto repentino no progresso do aprendiz.

As práticas e metodologias modernas, impulsionadas também por reformas ortográficas, fazem com que os educadores abram mão da ortografia e da produção de textos espontâneos, apostando em atividades mais dirigidas de alfabetização, menos suscetíveis a erros. Porém, a produção de textos espontâneos é uma forma de avaliação do progresso da escrita tanto para professores e alunos, quanto para a sociedade (CAGLIARI, 1989; 1998). Existe ainda uma má resolução da questão de aquisição da ortografia na escola, podendo ser uma das justificativas a falta de arsenal didático que contemple todos os aspectos da

ortografia, como os gráficos da escrita e a formatação de textos (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999). O aluno se adaptou às novas didáticas de alfabetização. No início de sua aprendizagem, ele tem poucas referências e muitas dúvidas ortográficas, o que o leva a usar o princípio aerofônico e da observação da fala, influenciando diretamente na variação de formas de escrita (CAGLIARI, 1989; 1998). Importante ressaltar que essas novas práticas podem sugerir a não-intervenção do professor na alfabetização, porém, é ele que mediará o ensino e a escola existe para que o professor ensine (BRASLAVSKY, 1988; CAGLIARI, 1994).

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) têm como mérito, para a alfabetização, fazer com que os alfabetizadores tenham como uma reação lógica, somada aos seus conhecimentos, a identificação e compreensão dos erros cometidos pelos alunos e possa intervir para que o aprendiz progrida. Desse modo, se o aluno apresentar uma escrita imprópria, o professor deverá desenvolver atividades que façam esse aluno perceber que está equivocado em sua hipótese e compreenda a forma correta de se utilizar o código escrito.

1.1 HISTÓRICO BREVE DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A alfabetização surgiu inicialmente como o estudo das primeiras letras no período colonial, nas escolas criadas pelos jesuítas e, após esse período, durante o século XIX, no momento de tentativa de secularização do ensino e o desenvolvimento de métodos de alfabetização através das cartilhas e a influência da Psicogênese da Língua Escrita no final do século XX (CAVALCANTE, 2016).

Em 1549, iniciou-se o processo de alfabetização no Brasil com a chegada dos jesuítas. Quinze dias após a chegada destes, já funcionava uma escola de ler e escrever dentro do regime da política de instrução, no qual mantinham veementemente e inalterável a iniciativa de sempre abrir uma escola onde uma igreja estava instituída (AZEVEDO, 1976, *apud* CAVALCANTE, 2016). Tinham os jesuítas o principal objetivo de promover a catequização dos índios e a introdução da cultura europeia nos catequizando, difundindo a fé entre os pagãos através da alfabetização durante 210 anos em seu monopólio da educação colonial. Nos dois séculos seguintes, segundo Paiva (2000), a educação começou a ser voltada para os filhos dos colonos, surgindo assim dois tipos de escolas: o colégio e a escola de ler e escrever. O colégio era o seminário e ensinava principalmente Moral, Filosofia e Línguas Clássicas. A escola de ler e escrever limitava-se a ensinar aos meninos boas maneiras e a técnica da leitura

e da escrita. Segundo Berger (1972, *apud* Cavalcante, 2016), o sistema escolar era financiado e administrado pelos jesuítas.

No decorrer de todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a instrução era o termo mais usado para designar o ensino das primeiras letras, bem como todo o processo de escolarização. Nesse mesmo período foi introduzido o livro didático - produzido por brasileiros-, concomitante à organização republicana, contribuindo para a expansão do mercado editorial brasileiro, que encontrou na escola um espaço para a circulação de seus produtos e um público consumidor em ascensão (MACIEL, 2008). Através dessas iniciativas, o ensino da escrita e leitura foi encarado como estratégia de medição do nível de êxito da escola em relação ao ensino e ao acesso do público à cultura letrada, incentivando as práticas culturais de leitura e escrita, o que intensificou a questão dos métodos (MORTATTI, 2000).

Foi a partir da década de 1980, com estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) sobre a gênese da leitura e da escrita, que a visão de uma aprendizagem da língua escrita baseada em um processo que associa símbolos gráficos a sons da letra, mecanizando a repetições de letras ou sílabas e seus pertinentes segmentos sonoros, começou a ser questionada e debatida com mais intensidade.

A crise histórica da Psicologia, somada ao sempre discutido fracasso escolar das crianças de escolas públicas na fase inicial de alfabetização, contribuiu para que a teoria de Ferreiro & Teberosky (1989), na perspectiva psicogenética, encontrasse campo fértil para divulgação e aceitação no meio educacional. As próprias pesquisadoras reiteraram que as elaborações que construíram eram as primeiras no sentido de desenvolver um olhar completo sobre a aprendizagem da língua escrita, a partir das descobertas da psicolinguística contemporânea, o que se pode vincular ao desenvolvimento cognitivo, postulado pelas teorias de Piaget. Apontam ainda que essa nova forma de conceber a alfabetização considera o sujeito que aprende.

1.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A história da alfabetização no Brasil é marcada por altos índices de analfabetismo, pelo fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização com foco na avaliação dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Conforme Mortatti (2000), no decorrer da história da alfabetização houve uma disputa entre os métodos tradicionais e os modernos, destacados

pelas metodologias do ensino da leitura e da escrita no combate ao analfabetismo. Na metade do século XIX houve uma universalização do ensino, havendo discussões em torno de paradigmas da alfabetização articuladas aos estudos e análises do ensino sistematizado por métodos e cartilhas, estas sendo usadas por vários métodos que foram sendo adotados (MORTATTI, 2015).

Comênio é apontado por Soares (1986*apud* Frade, 2005) como o fundador da didática moderna e do método da palavração, que consiste no uso da configuração gráfica das palavras e sua visualização. Era contra a memorização e o método de soletração e a favor da compreensão, destacando a importância do interesse dos alunos no processo de aprendizagem. Corroborando com essa ideia, Lourenço e Paiva (2010) enfatizam a motivação do aluno, impulsionando-o à busca de novos conhecimentos e oportunidades e promovendo seu melhor envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Alfabetizar é uma prática sociocultural de inserção das crianças no mundo da linguagem escrita. Tem-se cada vez mais sido discutida a aplicação de métodos que sejam práticos e eficazes nas escolas atuais, sendo essa gama de métodos alvo de problematizações. O pressuposto construtivista, elaborado por Emilia Ferreiro (1986), entende que a criança, dentro de suas possibilidades, assimila a realidade para a construção de conhecimento e o professor seria um coadjuvante e mediador do processo de aprendizagem. Nessa proposta, a criança reconstrói por si só a linguagem e não recebe somente o que é fabricado por outrem.

A intervenção pedagógica é de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos. É fundamental porque a linguagem escrita possui uma objetividade social e, pelo fato de o professor mediar a relação da criança com a linguagem escrita, é necessário dar-lhe voz para construção de um fundamento alfabetizador apropriado. Assim sendo, é perceptível a ideia de que o ensino construtivista chegou às escolas de maneira impositiva. E a resistência se dá na manutenção dos métodos de alfabetização, na utilização das cartilhas (durante o tempo de suas publicações) como suporte das aulas e na organização de um currículo que vá de encontro ao currículo prescrito. Assim, dentro de uma só escola, cada professor determina sua própria proposta metodológica, dificultando a normatização e unificação da proposta construtivista. Outro ponto importante levantado por vários professores faz menção à ineficácia dos cursos de formação inicial ou continuada que não contribuíram para que os docentes se sentissem preparados para o trabalho em sala de aula. Acredita-se que esses fatores sejam os principais responsáveis pelo fracasso escolar.

O fracasso escolar, por sua vez, não está diretamente ligado ao método e ao professor, e estes não podem ser culpabilizados, pois existem esforços por parte de muitos professores,

porém, a falta de apoio, de materiais e recursos faz com que seus projetos se percam no caminho. Esse problema é resultado de políticas mal formuladas, dissociadas da realidade escolar, resultando assim no colapso da gestão educacional e cultivando o fracasso.

A criança vivencia a aprendizagem no uso e nas funções de escrita que lhe são apresentadas antes mesmo de adentrarem o ambiente escolar (FERREIRO, 2004; TEBEROSKY, 2003). O nome próprio da criança é muitas vezes o primeiro contato com a escrita relacionada ao seu cotidiano. Sendo assim, ao entrar na escola, ele se torna essencial no processo de alfabetização, contemplando também a identificação dos alunos (ROCHA; MELO; CAMPOS, 2010, *apud* RODRIGUES *et al.*, 2013). Porém, tornou-se comum a introdução de cartilhas e outros métodos semelhantes que têm grande atenção à ortografia nos processos de alfabetização (Cagliari, 1998; Mortatti, 1999) e, apesar de os professores se inclinarem para estes métodos prontos, há um grande questionamento sobre o seu real benefício (CAGLIARI, 1989; 1998).

Os métodos sintéticos foram direcionados de forma a valorizar a correspondência entre som e grafema. Exemplos deles são: soletração, silabação e método fônico. Conforme Carvalho (2007, *apud* Cavalcante, 2016), o método de soletração, chamado também de alfabético ou ABC, é decorrente da combinação entre letras e sons, usado com estímulos visuais e auditivos, voltados para a memorização das sílabas para formar palavras isoladas. O método fônico, por sua vez, destaca-se no desenvolvimento da consciência fonológica e no processo de alfabetização com valores linguísticos na relação entre fonema e grafema. Acredita-se apropriado ensinar as letras para formar palavras, com uma variedade de recursos didáticos e sentenças sem contexto. Superando as dificuldades do método fônico, na França foi criado o método silábico, usando a tática de unir consoante e vogal para formar a sílaba e unir as sílabas para construir as palavras. Ao inverso do fônico, no método da silabação, apresenta-se a sílaba pronta sem explicar a junção das consoantes com as vogais. O método de silabação, ainda muito encontrado, tem processo semelhante ao método de soletração, tendo foco excessivo na codificação e decodificação e apelo à memorização.

Morais (2010) faz uma crítica ao método fônico por apresentar variações limitadas sem justificativa em suas explicações acerca do princípio alfabético e da consciência fonológica. Afirma, ainda, que a fonetização não é o suficiente para fazer com que a criança compreenda como funciona a escrita, para aprender, conquistando conhecimento consciente sobre a escrita. No que se refere aos métodos analíticos ou globais - de palavração, e métodos de conto -, estes caracterizam-se pelo reconhecimento global das palavras.

Segundo Mendonça (2004), os métodos globais surgiram com intuito de se aproximar mais do aluno. Existem outros métodos que envolvem os dois tipos citados, os chamados analíticos ecléticos ou mistos. Os métodos ecléticos são descritos por Carvalho (2007, *apud* Cavalcante, 2016) como o início da alfabetização, tendo destaque a ênfase da compreensão de textos e simultaneamente a identificação das relações entre fonemas e grafemas. Os métodos sintéticos e analíticos, apesar de suas diferenças, apresentam semelhanças em seu tratamento dispensado à leitura e à escrita.

Braggio (1992, *apud* Cavalcante, 2016) afirma que “(...) a leitura e a escrita são tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, enfatizando um componente grafônico da língua, limitando as quatro paredes da sala (...)”. Com a chamada “querela dos métodos”, caracterizando a disputa entre os métodos, polemizou-se a eficiência sobre um método e outro, e entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos. Devido à rejeição relativa às teorias sobre os métodos de alfabetização, a disputa ainda não é explícita principalmente os tradicionais. O método fônico, porém, é alvo de muitas críticas no contexto atual (CAVALCANTE, 2016).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram para o desenvolvimento de um novo olhar sobre a aquisição da língua escrita. Contudo, há um questionamento sobre os métodos tradicionais de alfabetização e a desmetodização do processo de alfabetização, segundo Mortatti (2015), questionando o uso das cartilhas. O construtivismo é considerado um marco na história da alfabetização, divulgando os estudos sobre a psicogênese da escrita, não só no Brasil, mas em vários países.

A concepção da aprendizagem inerente à psicologia genética diz respeito a um processo que vai além dos métodos. Essa concepção supõe que o sujeito não depende necessariamente dos métodos, pois eles podem ajudar ou frear, facilitar, porém, não podem criar aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Conforme Braslavsky (1971, *apud* Mendonça, 2004), em 1655, Comenius caracterizou o método de soletração como “a maior tortura do espírito” e lançou o método iconográfico, em que é feita uma associação da imagem a uma palavra-chave, estabelecendo uma relação entre grafia e sua representação icônica. O método da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade menor para o maior, isto é, apresentam a letra, com a união das letras se obtém a sílaba, e unindo as sílabas compõem as palavras e assim sucessivamente, até compor uma sentença completa. Em contrapartida, os métodos de palavração, sentencição e os textuais têm origem analítica, onde o ponto de partida é a

unidade que possui significados para posteriormente se fazer uma análise (segmentação) em unidades menores.

1.2.1 Métodos sintéticos

Nos métodos sintéticos, os procedimentos utilizados provêm dos elementos menores (letras, os sons das letras e sílabas) para os elementos maiores (a palavra em si). O método sintético vai da letra e/ou da sílaba à palavra, estabelecendo uma relação entre os sinais gráficos, as articulações e os sons, dando-se pela escolha das palavras retiradas do vocabulário das crianças e por sua repetição. Na leitura e escrita, em seus primeiros séculos de ensino, havia o predomínio de uma instrução denominada sintética e nesse contexto destacava-se o método alfabético iniciando-se com o ensino das letras e seus nomes (SEBRA; DIAS, 2011).

Nos métodos sintéticos, as opções de princípios organizados priorizam as correspondências fonográficas. Começou-se pelo método alfabético, que usa como unidade a letra; o método fônico, que usa como unidade o fonema; o método silábico, que usa como unidade uma divisão fonológica mais simplesmente pronunciável, que é a sílaba. A questão sobre qual unidade de análise a ser julgada – letra, o fonema ou a sílaba - deu as visões diferenciadas das correspondências fonográficas. Esse conjunto de métodos chamados sintéticos demonstra uma ausência da situação de uso e do significado para a realização de técnicas de estudos do sistema de escrita (SEBRA; DIAS, 2011).

Historicamente algumas pesquisas supõem que os métodos sintéticos foram os primeiros a serem usados no ensino da escrita. Alguns deles encontram-se até os dias de hoje em uso. Tais métodos baseiam-se num mesmo princípio: a compreensão do sistema da escrita se faz simplificando/juntando unidades menores que, ao serem analisadas, estabelecem a relação entre a fala e sua importância na escrita, ou seja, a análise fonológica. Podendo ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, essas unidades de análise, dependendo do método utilizado, se juntam para formar um todo, levando a aprendizagem à decodificação ou decifração pelos métodos sintéticos (SEBRA; DIAS, 2011).

O método alfabético é o mais antigo dentre os métodos sintéticos e foi usado em massa no século XX. Nele apresentam-se partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, formando as sílabas ao se juntarem umas com as outras, dando origem às palavras. Os sujeitos, de início, decoravam o alfabeto, letra por letra, encontrando as partes, formando as

sílabas ou outra parte da palavra, para depois entenderem que esses elementos poderiam se transformar numa palavra. Em seguida, foi elaborado o procedimento de soletração, gerando cansativos exercícios de cantorias com os nomes das letras e suas palavras, treinamentos com possíveis combinações de letras em silabários. Para Frade (2007) essas práticas eram sem sentido pelo fato da demora em se chegar ao significado.

O método fônico consiste no desenvolvimento das habilidades metafonológicas, em que o aprendiz reflete e manipula os sons da fala e as correspondências entre as letras e seus sons. Nessa premissa encontra-se a consciência fonológica, caracterizada pela análise das palavras de linguagem oral com diferentes sons que as compõem, e tem sido avaliada visando à habilidade do sujeito em verificar e analisar características dos sons das palavras, seja separando ou manipulando fonemas e outras unidades acima da fala, como sílabas e rimas. O segmento do método fônico continua sendo determinante para o domínio da escrita alfabética, supondo o domínio de regras que associam grafemas e fonemas na aprendizagem (BARRERA; MALUF, 2003).

Pode-se compreender a complexidade dos métodos quando feitas relações entre eles, com seus princípios gerais e as adaptações pedagógicas desses princípios. Há variações em torno do método fônico quando se utilizam gestos para contribuir com a memorização dos fonemas - daí a expressão método fônico-gestual (FRADE, 2007).

O método silábico é outro método da marcha sintética, que vai das partes para o todo por meio da silabação. Nesse método a sílaba é a unidade mais importante a ser analisada pelos alunos. Porém, o trabalho inicial retém-se nas vogais e seus encontros, conforme o uso de várias cartilhas, uma das condições para a coordenação decorrente das sílabas. Prosseguindo com o método, normalmente escolhe-se uma ordem de apresentação, com princípios fundamentados na ideia “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. As palavras-chaves são apresentadas, usadas apenas para mostrar as sílabas, que são conhecidas das palavras e estudadas constantemente em famílias silábicas. Estas são compostas de palavras para formar novas palavras. O método possibilita que se desenvolvam novas palavras apenas com as sílabas já apontadas; gradualmente, pequenas frases e textos, insertos para mostrar apenas as relações entre sílabas estudadas (FRADE, 2007).

Uma vantagem encontrada no método silábico é que quando se fala, pronunciam-se sílabas e não sons separados, atendendo a uma premissa importante e facilitadora da aprendizagem. Desse modo, elimina-se uma etapa complexa pela qual o aluno passa ao tentar modificar letras ou fonemas em sílabas, como no método de soletração (alfabético) ou no

fônico. Assim, o método silábico se dispõe bem a um trabalho com certas sílabas às quais não se utiliza a relação clara entre fonema e grafema (FRADE, 2007).

De acordo com Frade, outro problema

(...) que geralmente aparece na organização dos métodos silábicos é que os textos “fabricados” para treino das sílabas são artificiais, muitas vezes sem sentido e descolados de qualquer uso social. Esses métodos, no entanto, em seu conjunto abordam uma dimensão importante e necessária para o aprendizado da escrita: a análise das relações entre unidades sonoras e grafemas (“letras” ou grupos de letras) (FRADE, 2007, p.30).

Assim, pode-se entender a necessidade de construir dentro do método silábico estratégias que possam estreitar a relação dos materiais utilizados com a realidade e experiências do aprendiz, potencializando, dessa forma, a aquisição da habilidade de análise da relação entre as unidades gráficas e sonoras, ponto chave para o aprendizado da escrita.

É importante ressaltar que ao classificar um método, a qualidade da alfabetização, o conteúdo empregado, a escolha do ambiente vocabular, entre outros fatores, pode dar a um método um sentido muito mais abrangente, que ultrapassa a fácil escolha por um ou por outro princípio.

Um outro exemplo é o chamado “método Paulo Freire”, de caráter silábico, priorizando o sentido e a compreensão crítica do mundo, escolhendo as palavras a serem trabalhadas, proscrevendo, portanto, o controle artificial do vocabulário. Partindo da palavra geradora é que se analisa os sistemas das famílias silábicas. Deste modo, uma pedagogia de alfabetização fundamentada nas ideias de Paulo Freire emprega estratégias dos métodos sintéticos e analíticos (FRADE, 2007).

1.2.2 Métodos analíticos

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos global de contos, o de sentencição e o de palavração. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, tomando como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua.

Denominado método de palavrção, apresenta-se uma palavra que, em seguida, é diluída em sílabas. Diferenciando do método silábico, as palavras não são decompostas necessariamente no início do processo, são compreendidas totalmente e por reconhecimento. A escolha de palavras também não parte das mais fáceis às mais difíceis. São apontadas livremente de seus princípios ortográficos. O que importa é que tenha um significado para os alunos. Alguns autores destacam a leitura como fonte de prazer e informação e a crença na ligação entre a assimilação de ideias e formas na aprendizagem são conhecidas como vantagens desse método. Por outro lado, podem-se enfrentar dificuldades na exploração de novas palavras quando os professores se limitam à simples visualização, sem o incentivo para analisar e reconhecer as partes da palavra (FRADE, 2007).

Segundo Frade (2007), o método de sentencição precisa ser mais bem investigado. De maneira geral, podem ser citadas duas vantagens para o uso deste método: a primeira, desenvolve-se através de frases, consideradas na época como unidade mais completa da língua; e a segunda ressalta pistas do contexto para a compreensão da leitura. Porém, a desvantagem apontada pela autora é a necessidade de muito tempo para memorizar e a falta de atenção à análise de palavras.

O método global prioriza as atividades reflexivas através do uso da linguagem. A aprendizagem é tomada de forma ampla e abrange vários fatores como a interdisciplinaridade, o avanço corporal e as importâncias sociais e afetivas. Para o método global, a leitura é um processo de reconhecimento global das palavras, em que os elementos são colocados a partir de organizações complexas, transferindo-se em seguida para simples- textos, frases, palavras, sílabas e letras (MACHADO, 2008). O método se dá pela visualização da palavra, pressupondo que a aprendizagem da linguagem escrita se dê pela sua identificação integral. Tal método presume que é mais acessível ensinar a palavra como um todo ao sujeito, sem focar nas unidades menores, ensinando claramente as associações das palavras e seus significados. Essa prática evita, ainda, submeter a criança a programas metódicos, como é visto no fônico, em que o ensino é estruturado e invoca explicitamente a correspondência grafema-fonema (SEBRA; DIAS, 2011).

No método global de contos há algumas variações, porém, no sentido amplo ocorre do reconhecimento do texto até finalmente chegar às sílabas. Contudo, não diz respeito a um processo sequencial e simultâneo entre essas fases. De início o professor apresenta textos completos até que o aluno se familiarize para depois fragmentá-lo em sentenças e posteriormente em palavras. A vantagem apontada por Frade (2007) é que por esse método a criança se apropria da leitura com maior facilidade, pois a linguagem e o contexto se

aproximam mais do uso efetivo do que os outros métodos, ou seja, tem acesso a uma significação onde, desde a primeira lição, pode-se “ler” através de um reconhecimento global. Assim, é bem mais provável que se mantenha interesse no processo de leitura e escrita, possibilitando que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e que leiam com rapidez palavras já vistas.

2 LETRAMENTO

A palavra letramento compõe-se pela junção do sufixo “*mento*” (que acrescentado ao verbo lhe atribui o sentido de ação) com o verbo “*letrar*” (ainda não dicionarizado, mas indispensável para indicar ação educativa de ampliar o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para não só apenas ensinar a ler e escrever), formando a palavra letramento: resultado do estado da ação de letrar (SOARES, 2002).

Pode-se definir letramento como a capacidade de o indivíduo apropriar-se da escrita, tendo a habilidade de utilizá-la em várias situações exigidas no cotidiano (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002). Configura-se como o estado ou condição em que o indivíduo ou grupos sociais dominam o uso da leitura e da escrita, participando ativamente dessa prática. Dá-se pela interação com os outros e o mundo que os cercam, com atitudes, competências discursivas e cognitivas que, por sua vez, lhes proporcionam a oportunidade de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002).

Existe uma estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura. Esse espaço está relacionado com o sistema da escrita: o uso de argila úmida, que incorporava bem a marca da margem em cunha do cálamo, levou ao sistema cuneiforme de escrita; a pedra escavada na superfície também serviu aos hieróglifos dos egípcios, mas, passando a usar o papiro, sua escrita, guardada por esse novo espaço, tornou-se gradualmente mais cursiva e perdeu as habituais imagens hieroglíficas, requeridas pela superfície da pedra. Portanto, o espaço de escrita está relacionado com os gêneros e uso de escrita, assim, não se poderia escrever longos textos e narrativas na argila e na pedra, por não serem facilmente transportadas, só permitindo a escrita pública em monumentos; a página, possibilitando o códice, tornou provável a escrita de variados gêneros e longos textos (SOARES, 2002).

Segundo Magda Soares (2002), o sujeito se alfabetiza e se letra no contexto da cultura a qual pertence; simultaneamente, é a cultura que atribui o sentido que tem a alfabetização e o letramento. Esses são processos ideológicos, sendo fundamentais em algumas subculturas consideradas dominantes, e em outras predominantemente orais, como em regiões rurais, têm papel e função menos essenciais. Impõem-se então duas questões: a questão da responsabilidade social e política de fazer a escrita presente, acessível e útil no agrupamento das subculturas, de maneira estendida e mais igualitária; de outro lado, o problema da escola, nos processos de alfabetização e letramento, respeitando as particularidades de subculturas a

que pertencem os alunos, em que a esses modos são concedidos valores e relevâncias diferentes dos valores e méritos que lhes atribui a escola e, ao mesmo tempo, concedendo-lhes o direito do acesso pleno à cultura letrada (SOARES, 2004).

Em contraponto a seu outro texto publicado em 1985, intitulado *As muitas facetas da alfabetização*, Magda Soares (2003) salienta:

[...] sem pretender uma discussão mais extensa dessas diferenças, o que ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste texto, destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (*illetterisme, literacy*) e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, Reading instruction, beginning literacy*) (SOARES, 2003, p. 33).

São notórias as dificuldades das práticas sociais que requerem uso da leitura e escrita, e atribui-se a natureza de tais dificuldades ao fato de a população, embora alfabetizada, não se apropriar das habilidades de leitura e escrita, essenciais para uma atuação efetiva e eficiente nas práticas sociais e profissionais que rodeiam a língua escrita. Ao contrário do que acontece em países do Primeiro Mundo, em que a aprendizagem inicial da leitura e escrita mantém seu aspecto voltado aos debates sobre questões de domínio da leitura e da escrita (problemas de letramento), no Brasil os princípios de alfabetização e letramento constantemente se misturam e se confundem. Pode-se verificar através dos censos demográficos, dos meios de comunicação e da produção acadêmica, o quão estes dois conceitos – alfabetização e letramento – estão arraigados (SOARES 2004).

Com o passar dos anos, foi havendo alteração do conceito de alfabetização para o Censo populacional do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Atualmente, entende-se que o indivíduo alfabetizado, além de ter aprendido a ler e escrever, deve praticar o uso da leitura e escrita na sua vida diária – trata-se da alfabetização funcional. Portanto, de forma gradativa, houve extensão do conceito de alfabetização rumo ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

2.1 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

Os conceitos de alfabetização e letramento são muitos discutidos na literatura atual, em suas definições, concepções e atribuições. Apesar de algumas divergências entre autores, é

indiscutível sua importância para o processo de ensino/aprendizagem e para a formação do ser social. É necessária também a articulação de tais conceitos às práticas pedagógicas e à identidade do sujeito alfabetizado para que se possa dar autonomia e empoderamento a esse sujeito (BRUNO; FELIX, 2017).

Nas escolas atuais, a alfabetização, o letramento e a leitura não têm sido apresentados de forma eficaz, não atingindo o objetivo de capacitar a criança a entender o que está lendo, às vezes pela forma desagregada que lhe são apresentadas as atividades no processo ensino/aprendizagem. Alfabetizar letrando se mostra uma ferramenta essencial para desenvolver no sujeito e no meio social que o rodeia a capacidade de interagir com a leitura e a escrita, competência e habilidade de comunicação que integra o indivíduo a sociedade. Em seu desenvolvimento o sujeito necessita de estímulos pedagógicos adequados para adquirir autonomia e possuir conhecimentos para auxiliá-lo em seu desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo (LEITE; GERA; NEVES, 2017).

A inserção do sujeito no mundo da leitura prepara-o para pensar no abstrato da leitura, da escrita, da interpretação e da produção de textos. Pode-se dizer que a alfabetização e o letramento se completam, sendo a alfabetização o domínio dos códigos e a habilidade de usá-los para ler e escrever e o letramento, o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O letramento não se atém ao saber ler e escrever, mas diz respeito à prática da leitura e da escrita socialmente. A leitura e a compreensão são recíprocas. Para se fazer uma boa leitura, o leitor necessitará escolher bons textos para introduzi-los em sua prática (LEITE; GERA; NEVES, 2017).

Com trabalhos realizados em sala de aula, feitos por meio de pesquisas, o aluno obtém informações precisas, relacionando a leitura às suas experiências próprias, inserindo-as num contexto social. É importante valorizar o contexto sociocultural do leitor, ele faz parte de sua própria história. O professor age então como facilitador na aprendizagem do aprendiz, não ofertando tarefas prontas de leitura e escrita, como se fosse receptor passivo, mas sim transmitindo e ofertando textos prazerosos para estímulo ao ato de ler, despertando o gosto pela leitura. Portanto, caberá ao professor não relacionar a leitura a exaustivos textos ou exercícios mecanizados, fazendo com que os alunos insiram a leitura no seu cotidiano de forma ativa (LEITE; GERA; NEVES, 2017).

Embora sejam evidentes as contribuições de vários autores para mudanças nos métodos pedagógicos, houve poucos avanços nos últimos anos no que diz respeito às práticas alfabetizadoras. Não importam somente as discussões sobre os métodos em si, mas também em relação à preocupação dos educadores que precisam enfrentar o fracasso escolar e a

realidade na qual os educandos estão inseridos. Sobre a realidade do aluno, é importante compreender que cada um emerge de uma cultura, o que remete o professor à noção de pertencimento e suas noções de raça, religião, etnia, sexualidade, língua etc. Portanto, a territorialidade influencia direta ou indiretamente nas atividades escolares, somada aos fatores intrínsecos do sujeito, como as características biológicas, motoras, intelectuais e emocionais (BRUNO; FELIX, 2017).

Vivemos numa sociedade onde a informação chega de maneira muito rápida ao indivíduo e ele precisa ter condições para decodificá-la e interpretá-la. Porém, o papel de alfabetizar não deve ser de total responsabilidade da escola, mesmo ela sendo de primordial importância para a transmissão dos seus conhecimentos à sociedade. É no meio social que o sujeito tem seus maiores enfrentamentos e também é responsabilidade desse meio a sua formação (BRUNO; FELIX, 2017).

2.2 AMBIENTE LETRADO

Para Camargo (2010), o ambiente apresentado à criança deve ser rico em material letrado, isso para que ela possa ter acesso fácil a calendários, cartazes, rótulos, gráficos, bem como a um bom acervo da biblioteca que inclui revistas, livros e jornais. Faz-se necessário ainda trabalhar em sala variados gêneros textuais como poesias, contos e histórias. Porém, é de fundamental importância que o professor tenha autonomia sobre as atividades que ele propõe e que sejam significativas ao aluno, e lhes dê condições para vivenciá-las de forma integral e refletir sobre elas.

Letrar significa levar a criança ao mundo letrado, trabalhar com influentes usos da escrita social, envidados na própria sociedade. O letramento tem seu processo inicial na criança antes mesmo que ela adentre o ambiente escolar, pois, desde o seu nascimento, ela já se relaciona e convive com outras pessoas, além de estar submersa em um ambiente letrado. Essa inclusão inicia-se bem antes da alfabetização, quando a criança começa a relacionar-se socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. Muitas crianças vão para a escola com vasto conhecimento dessas práticas cotidianas (RIBEIRO, 2006; COVARI, 2016).

O professor tem um papel muito importante para que a criança construa capacidade teórica sobre o que a escrita representa, o que está relacionado intimamente às experiências socioculturais (variações dialetais, funções da língua etc.), escolares, como as práticas educacionais, e pessoais, como a vida em ambiente letrado. É fundamental que o professor

saiba o que as crianças precisam para sua evolução durante sua formação escolar para que possam prosseguir em suas hipóteses. A sala de aula deve ser um ambiente dinâmico, cativante, estimulador dos interesses e anseios dos alunos que estão desejosos pelo aprender. O professor deve promover conhecimento social em ambiente letrado, promovendo questões sobre as opiniões e hipóteses de leitura e de escrita levadas pelas crianças, propiciando e mediando situações em que a divergência surja como elemento de instabilidade, a fim de que reconstruam seus conceitos iniciais sobre o significado de ler e de escrever, alterando o que foi apresentado ou entendido anteriormente, enunciado básico para tal construção (BOLZAN, 1999).

O sistema educacional está voltado para o meio social do aluno, priorizando o local como mediador; os elementos que compõem a alfabetização se situam em um ambiente letrado, incluindo as crianças no mundo gráfico, das palavras. A leitura é de suma importância para a compreensão do mundo e permite ao sujeito não depender de ninguém para orientar o que acontece no meio social. Além disso, contribui para a formação intelectual, pois é através da leitura que o sujeito aprende a se comunicar e torna-se um cidadão mais consciente, ampliando suas ideias e seu grau de interpretação, facilitando assim a solução de novos problemas. Reiterando, a leitura e escrita influenciam nos âmbitos pessoal e profissional, bem como no convívio com as pessoas que fazem parte do círculo social do sujeito (COVARI, 2016).

Smith (1999) e Ferreiro (2005) ressaltam que o mundo letrado contribui para o processo de alfabetização. Contudo, é necessária a participação ativa do aluno na produção de texto, relacionando este com um motivo e uma atitude social, formando assim um leitor ativo enquanto usuário da língua na cultura letrada (Melo; Roche, 2009), tendo como ponto de apoio sua família, corroborando com a visão de Camargo (2010):

[...] A família é ponto fundamental para a introdução da criança ao mundo letrado, quando ela realmente auxilia a criança a realizar práticas variadas de letramento está, sem dúvida nenhuma, promovendo o processo de alfabetização dessa criança, pois ela irá começar a raciocinar sobre a língua escrita e formular suas próprias hipóteses (CAMARGO, 2010, p.72).

Assim, é importante que a criança tenha em casa acesso a jornais, revistas, jogos e brincadeiras envolvendo escrita, leitura de contos e histórias. Sabe-se, porém, que muitas

vezes a escola é o local do primeiro contato da criança com a leitura e escrita social e ela, por sua vez, nem sempre consegue atender às demandas (CAMARGO, 2010).

2.3 RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA X COMUNIDADE

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, sendo assim, são responsáveis pela construção do conhecimento, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 2005). Já na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. Como duas instituições fundamentais, a escola e a família integradas propulsionam o crescimento físico, cognitivo, emocional e social de mais qualidade (REGO, 2003, DESSEN; POLONIA, 2005).

Segundo Sousa (1998), o envolvimento dos pais com a escola é de importância, pois com a presença da família na escola (aluno na escola, filho em casa e cidadão na comunidade), a criança se sente mais motivada e se posiciona mais segura em relação à escola e à sua aprendizagem, potencializando o seu sucesso. A criança é a que mais se beneficia desse envolvimento, e os pais, ao sentirem-se respaldados, têm sua autoestima elevada e, assegurados pelas informações propiciadas pelas redes sociais, sentem-se apoiados entre si. Os professores, compartilhando essa positividade dos pais, fornecem-lhes informações sobre seus alunos, facilitando o seu trabalho e crescendo sua satisfação. Para a comunidade são significativos os resultados, de maneira que o desenvolvimento de valores de igualdade e democracia vão além da melhor qualidade da organização dos seus serviços. Com a aproximação da família, da sociedade e da escola, tem-se uma melhora de qualidade educativa. Conclui-se claramente que essa relação é de extrema importância para a qualidade de ensino, beneficiando a todos (SOUSA, 1998).

Freire (2011) afirma que a educação por parte da família encontra-se fragilizada e essa função tem sido transferida para a escola, que resiste a essa fraqueza por parte dos pais. Assim, são exigidas da escola funções novas de aprendizagem, bem diferentes da escola tradicional. A escola vive um novo tempo, ensejando um sentido novo às competências profissionais e implementando inovação das práticas pedagógicas. Torna-se muito mais importante o papel do professor, influenciando a formação do caráter e do espírito das gerações novas. Cabe ao professor e aos seus parceiros (comunidade educativa integrada à

família) a mudança e a compreensão, favorecendo a contribuição para o bem-estar e o futuro das crianças, com novos conceitos e expectativas, afim de uma educação de qualidade, com a conscientização dos direitos dos alunos. A participação é definida como o principal direito na área da cidadania. O que se passa no espaço público e na vida das pessoas e comunidade se projeta pelos próprios cidadãos, deixando de ser atores sociais passivos no crescimento de uma comunidade para se admitirem como autores da construção dessa mesma comunidade (FREIRE, 2011).

A escola é comumente apontada como responsável pelas situações problemáticas vivenciadas ali. Porém, o fracasso escolar é na verdade um fracasso da sociedade (JACOMINI, 2010). Essa premissa é gerada em detrimento dos interesses das pessoas que têm poder, que tendem a disseminar a visão de que não é a educação que forma a sociedade, mas a sociedade que estrutura a educação (FREIRE, 1991). A escola não deve se restringir a apenas conteúdos programáticos, mas é importante também aprimorar posturas, valores (Szymanski, 2001; Carvalho, 2003) e até mesmo desconstruir alguns preceitos sociais enraizados no indivíduo (NOGUEIRA, 1999). Para Freire (2011), tende haver uma visão errônea de que a escola seja prestadora de favores às famílias que se confrontam em aceitarem as funções educativas com os seus filhos. A participação ativa e responsável com o envolvimento dos pais nas atividades da escola possibilita e proporciona um maior conhecimento dos papéis e suas habilidades na influência do processo de desenvolvimento e participação da escolarização dos educandos.

Como aponta Sousa (2006),

[...] a reflexão sobre esta problemática da relação entre a escola e a família põe a questão da relação entre culturas, a cultura da escola e a cultura das famílias, designadamente das famílias pertencentes a diferentes grupos sociais e da continuidade ou descontinuidade cultural existente. Significa ainda perceber qual a lógica de funcionamento da escola e como esta lógica interna se articula com as características da sociedade em que se insere, tendo presente que a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática ou ser veículo de reprodução social e cultural (SOUZA, 2006. p. 45).

Porém, a escola, aos poucos, procura romper fronteiras rigorosas que manteve em relação às comunidades em que se inclui; todos os dias, professores quebram barreiras que definem o espaço de ação, encontrando nos pais parceiros ativos, integrantes do processo educativo. O conceito da educação das crianças consiste em direito e dever de projeção em conjunto: família e escola. A escola hoje tornou-se encontro de culturas sociais, étnicas e

religiosas, respeitando e valorizando as diversidades, constituindo, assim, um enriquecimento em diferentes aspectos, seja em termos curriculares ou de construção de competências sociais e conhecimentos, partilhando de um sentimento de pertencimento que não se limita ao espaço geográfico. Portanto, a escola é um lugar acolhedor dos filhos e das famílias que vêm “de fora”, procurando acolher, ajudá-los na aprendizagem e inseri-los na comunidade educativa (FREIRE, 2011).

Cody e Siqueira (1997) afirmam que a falta de comunicação entre a escola e a família pode acarretar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem. Essa comunicação é imprescindível, pois a escola faz parte do cotidiano de cada família e a relação mútua entre essas duas instituições busca transformar o sujeito em um ser social (*apud* MONTANDON, PERRENOUD, 1987). Possibilita-se uma vivência plena da criança quando elimina-se a existência de uma dupla aprendizagem e educação por parte das duas principais instituições em que ela se insere (escola e família). Assim, referindo-se à construção social e democrática da escola, exige-se a ampliação dos espaços de interação, partilhando decisões e sentidos intrínsecos à lógica organizacional, implicando a escolha de espaços e tempos de participação ativa, realizando o exercício da cidadania na vida das escolas por parte dos pais, (re)construindo um relacionamento entre família e escola, com diálogos construtivos, relação confiante, podendo diminuir a distância que existe entre ambos, em ambiente de coesão onde se exerça uma relação de amizade (FREIRE, 2011).

Os professores não podem estar sozinhos e devem contar com o apoio de outros membros, como os pais e a comunidade, para desenvolverem projetos que promovam a educação multicultural. Assim, asseguram a igualdade e a dignidade de todos os envolvidos, propiciando as identidades culturais de forma proveitosa. A escola proporciona o desenvolvimento das crianças e jovens, articulando as aprendizagens escolares com as atividades cotidianas, promovendo o diálogo e novas perspectivas ao processo de educação. Deseja-se que a aprendizagem seja ativa, significativa, integradora, diversificada e socializadora, tornando-se possível com a integração de saberes e a compreensão da realidade como um todo integrado (FREIRE, 2011).

3 ENSINO FUNDAMENTAL I

O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão exigí-lo, sendo imputada por crime de responsabilidade a negligência do oferecimento do mesmo (PACHECO; CERQUEIRA, 2013). É referência educativa a função desse nível de ensino criar uma dinâmica a fim de desenvolver os alunos através da articulação de saberes e formas culturais, favorecendo uma aprendizagem significativa. É importante levar o aluno à curiosidade, instigá-lo e possibilitar-lhe a atribuição de significado ao que aprende em sala de aula (UNIARP, 2015).

Em 1993 foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos focado na oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, sobretudo na faixa etária de 4 a 6 anos, concebido como um conjunto de diretrizes, visando ao aprimoramento da escola fundamental a partir do compromisso com a igualdade, bem como para avaliação dos sistemas escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Contudo, havia limitações no Plano, pois não se atentava a confrontar as reais problemáticas e procurar soluções cabíveis a fim de atender às diversas demandas da educação brasileira, sobretudo do Ensino Fundamental (PACHECO; CERQUEIRA, 2013).

Atualmente as propostas curriculares voltadas ao aluno, dispostas nos artigos 22 e 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), visam “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização”. Assim, em suas principais diretrizes, buscam: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Ainda merece destaque a inclusão de conteúdos relativos aos direitos da criança e dos adolescentes, os quais são obrigatórios no currículo do Ensino Fundamental, visto que se trata de uma ação concreta de construção social, corroborando com os objetivos fundamentais da educação básica (Pacheco; Cerqueira, 2013), que, além de abranger essa realidade social e política, engloba o conhecimento do mundo físico e natural, o estudo da Língua Portuguesa e

da Matemática, bem como o ensino da Arte e da Educação Física (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de um espaço acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças, potencialidades e necessidades específicas de seus alunos, com intuito de efetivar o direito de todos à educação. Deve-se assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões, articulando as ações da escola aos sistemas e às políticas educacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Deve-se reconhecer que os alunos, antes mesmo de sua entrada ao ensino fundamental, já aprenderam muito e a reintrodução do caráter lúdico nas atividades contribuirá para melhor qualificar a ação pedagógica, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização. É nos três primeiros anos de Ensino Fundamental que se deve proporcionar alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais artes, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. Dá-se continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Segundo o Ministério da Educação (2010), os três anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de seriados, devem ser vistos como um bloco pedagógico ininterrupto, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades para aprofundar aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. Cabe então aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade dos alunos nas salas de aula e os levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (Pacheco; Cerqueira, 2013), corroborando com as práticas que visam ao letramento (SOARES, 2002).

3.1 INSERÇÃO DOS ALUNOS AOS 6 ANOS DE IDADE

A partir da lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, à criança é assegurada a educação formal aos seis anos, obrigando a família e a escola a oferecerem esse atendimento. A

implementação do Ensino Fundamental de nove anos pode ser considerada uma conquista histórica para as crianças e famílias, no sentido de inclusão e construção social coletiva (KRAMER, 2006; BRASIL, 2007). Em contrapartida, vários estudiosos como Perrenoud (1999), Vizim e Barbosa (2003), Vidal e Faria Filho (2005) alertam sobre a necessidade de pesquisar a existência dos reais benefícios da antecipação na entrada de crianças no Ensino Fundamental. Um tempo maior de aprendizagem exige um preparo da equipe pedagógica, reformulação de currículos e estrutura adequada para a recepção desses alunos (MIRANDA; SOUZA, 2006; CAMPOS, 2007).

As crianças que completam 6 anos até o início do ano letivo não estão mais na Educação Infantil, portanto, a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental tem causado indagações, principalmente no que se relaciona aos espaços e práticas pedagógicas e à faixa etária das crianças. Analisando e problematizando as práticas na Educação Infantil, é possível refletir sobre a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Considerando a importância da escola na formação das crianças e dos jovens e as dificuldades dos sistemas de ensino no que tange às exigências em relação à linguagem, leitura e escrita, são identificados inúmeros desafios no que concerne à transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental, espaços reconhecidamente educativos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Os importantes motivos para a aplicação dessa lei, apontados por Pansini e Marin (2011) são a universalização da oferta de ensino para as crianças de seis anos de idade, a equiparação do Brasil a outros países da América latina cuja matrícula de crianças com menor idade no Ensino Fundamental já ocorre há muito tempo; a superação da evasão e do fracasso escolar mediante o tempo em que as crianças permanecem na escola e, ainda, experiências de inclusão de crianças dessa faixa etária que foram bem-sucedidas em algumas redes de ensino. Os principais questionamentos em relação aos efeitos negativos dessa inserção são relativos à preocupação com a infância e um descaso em relação à Educação Infantil; a instabilidade da formação de professores; as condições atuais das escolas do Ensino Fundamental; os aceleramentos nas aplicações e adequações à lei e, ainda, a suspeita de que tal política represente apenas um interesse econômico em detrimento do interesse pedagógico. Com a educação nessa fase da vida, há uma preocupação com a infância, o que parece ter lugar central entre os que questionam a política de aplicação do Ensino Fundamental (PANSINI; MARIN, 2011).

A escolarização das crianças menores de sete anos no Brasil foi marcada historicamente pela dicotomia entre creche, destinada às populações mais pobres; as crianças

de famílias de maior poder aquisitivo frequentavam a pré-escola. Com essa divisão marcada pela classe social, construiu-se outra, em que as crianças pobres são destinadas ao serviço de cuidado e assistência social, sendo privadas do direito ao conhecimento, enquanto as crianças de classe média e alta são inseridas na pré-escola para preparação ao Ensino Fundamental, negando-lhes o direito do cuidado e do brincar necessários a qualquer criança dessa idade. A partir da aprovação, na Constituição de 1988, do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos, vários documentos foram elaborados buscando regulamentar esse direito: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/90 (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer 022/CNE/CEB/1998 (Brasil, 1998b).

Ao longo do século XX, em vários campos do conhecimento cresceu o esforço pelo conhecimento da criança. Com os estudos de Philippe Áries publicado nos anos 70, sabe-se que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. E a inserção das crianças e seus papéis diversificam com as formas de organização da sociedade. As crianças sempre existiram, em todos os períodos da humanidade, o tratamento e a relação delas com a sociedade e seus membros é que projeta o conceito de infância em diferentes períodos. Assim, a ideia de infância não foi sempre à mesma. O conceito da infância surgido com a sociedade capitalista, urbano-industrial, diante das mudanças ocorridas de correndo inserção e papel social da criança na sua comunidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Segundo o Ministério da Educação:

Em uma sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes (...). No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2007).

Analisando o âmbito das políticas públicas e observando as pesquisas voltadas às práticas, surgem reflexões que demandam o delineamento de diretrizes para as ações, sendo necessário observar prioridades para o trabalho pedagógico em suas inúmeras alternativas curriculares, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando as crianças como sujeitos de cultura, pessoas de pequena idade, cidadãos de direitos. Muitas perguntas nas diversas esferas sobre a inserção escolar antecipada exigem respostas, ensinam, mobilizam, provocam e motivam estudos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental orientam-se em alternativas curriculares, práticas pedagógicas e centralizam alguns conceitos, tendo esses sido objetos de intensas investigações nas últimas décadas. É de suma importância trabalhar com professores e gestores, quando da sua formação inicial e continuada, as concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos, refletindo sobre práticas no papel; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e modernismo; mudança (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

As crianças têm direito de estar em uma escola estruturada cuja organização curricular favoreça sua inserção crítica cultural (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). O Estado deve oferecer condições de cumprimento de direitos que garantam o atendimento das necessidades básicas dos cidadãos como acesso à educação de qualidade em escola respeitável e uma vida digna.

E, assim, os professores devem desenvolver as diferentes áreas do currículo de maneira criativa e interdisciplinar, indo ao encontro dos interesses das crianças e ao mesmo tempo possibilitando a ampliação de suas experiências e sua inserção cultural. Trabalhar com projetos é abordar um tema de forma coerente, o que permite a interdisciplinaridade e a transversalidade, além da inserção da educação de forma ampla na cultura. Um projeto que desencadeia outros e as diferentes formas de buscar as informações e socializá-las (jornal, livro, exposições, feiras etc.) permitem conhecimentos construídos coletivamente, estendendo à comunidade e vice-versa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

A escola é um espaço de aprendizagem: aprender com prazer, aprender a aprender, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a crescer. A escola propicia situações para que as crianças aprendam tudo o que é importante, possibilitando que eles se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela sociedade. O desafio atual para os educadores no Ensino Fundamental, considerando sua inserção aos seis anos, é proporcionar os diversos saberes e selecionar os mais relevantes para aqueles educandos, sem deixar de propiciar algo significativo para a realidade do sujeito e sua inserção em um mundo letrado, considerando o direito de aprender os diversos conteúdos e sua cidadania dentro e fora da escola (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

3.2 CICLOS

Os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. Eles têm recebido denominações diversas, estando, em certa medida, associados a propostas de promoção automática, avanços progressivos, progressão continuada. Vêm também assumindo conotações variadas ao longo dos quase quarenta anos em que ocorreram as muitas iniciativas de introduzi-los, considerando que a introdução dos ciclos no Ensino Fundamental não representa mera mudança nos detalhes do funcionamento da escola, mas envolve uma profunda modificação em sua cultura (BARRETO; SOUSA, 2004). Por isso, deve-se entender a importância da implementação efetiva dos ciclos e, como salientam Chaves e Maimone (2007), o ciclo não é a simples junção de conteúdos de duas ou três séries num bloco mais extenso do tempo, pois, se assim fosse, os ciclos estariam mantendo a mesma lógica da seriação (CHAVES; MAIMONE, 2007).

A partir de 2004 foi implantada a estratégia que iniciou a organização dos ciclos de alfabetização, preparando professores para atuarem no Ensino Fundamental que passava a ter duração de nove anos. Tendo como ênfase a alfabetização e o letramento, constitui uma poderosa ferramenta para elevar a qualidade da educação pública, o que significa a globalização da pré-escola no campo do Ensino Fundamental. Assim, tendo mais tempo para ensinar e com mais tempo para aprender, a escola planeja o seu trabalho, com condições de propiciar experiências pedagógicas e culturais, garantindo uma aprendizagem significativa (CEALE, 2004).

Com as várias reformas e programas oficiais, dentre eles a inclusão dos ciclos no Ensino Fundamental, houve uma mecanização do trabalho dos professores, a chamada “pedagogia do possível”, quando eles atendem às exigências oficiais, acrescentam a sua prática e continuam o trabalho à sua maneira (AMBROSETTI, 1990), incluindo também o processo de alfabetização (SOARES, 2003). A organização da escolaridade em ciclos é uma medida que exige um compromisso político e cultural, com significativos investimentos e acompanhamento. O êxito dessas medidas será alcançado pelo alinhamento a uma proposta pedagógica consciente, com estratégias de supervisão e acompanhamento e também condições adequadas de trabalho. Caso contrário, pode-se fragilizar e desestruturar o

funcionamento da escola, acarretando consequências a seus educandos (CHAVES; MAIMONE, 2007).

Validando todas essas possibilidades de organização do Ensino Fundamental em nove anos, existem estudos, análises e reflexões por parte dos processos de ensino. Os sistemas/escolas necessitam levar em conta os sujeitos em seus momentos humanos, visto que, antes de serem estudantes, as crianças e os adolescentes são sujeitos humanos em crescimento. E o desenvolvimento humano não se realiza de maneira clara e fragmentada, mas em relação restrita com a particularidade da infância, da adolescência e das outras temporalidades. Outra reflexão necessária quando da análise das possibilidades de organização do tempo de período obrigatório de escolaridade acha-se no fato de que, em geral, ocorre uma ruptura entre os anos iniciais e os anos finais desse nível de ensino, resultando na divisão entre conhecimento, aprendizagem e trabalho pedagógico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

De acordo com o ponto de vista da organização por ciclos, a avaliação apropria-se de uma proporção formadora, principalmente no Ciclo Inicial de Alfabetização, visando proporcionar aos educandos entre 6 e 8 anos, uma educação que seja adequada às particularidades de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação caracteriza-se como fonte de informação para elaboração de práticas pedagógicas e os registros passam a vincular referências mais descritivas da interpretação dos alunos ao longo do processo, enfatizando o progresso, e não as rupturas. A avaliação tem uma função diagnóstica técnica, representativa e qualificada, a qual sinaliza o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, situando também suas dificuldades ao longo do processo e indica estratégias de mediação necessárias para seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação, a serviço das soluções possíveis para aprendizagem dos alunos ao longo dos ciclos (CEALE, 2004).

Para mais, os critérios de avaliação merecem uma cuidadosa análise referindo-se às possibilidades e aos limites das categorias de interpretação que são selecionadas para a descrição dos desempenhos dos alunos. Tem-se variado o repertório dessas categorias, em instrumentos produzidos e utilizados pelas escolas da rede pública, coma implementação dos ciclos, com o objetivo de instrumentalizar formas qualitativas de avaliação, articulando com políticas públicas mais amplas que vêm implementando programas com base no “Aluno de Tempo Integral” destinado ao cotidiano escolar das crianças de classes populares inseridas nos ciclos. Tais programas podem proporcionar novas bases para intervenções e agrupamentos que possibilitam a ampliação de vivências recreativas ou lúdicas dessas

crianças, o que submerge na cultura escrita, com acesso qualificado e sistematizado aos conhecimentos e capacidades, propiciando a alfabetização e o letramento (CEALE, 2004).

Contudo, mudar o sistema de seriação para o de ciclos sem mudar a concepção de avaliação acaba sendo apenas uma mudança de nomes e não de uma realidade escolar, pois o foco central da educação deve ser a formação do ser social e não apenas a produção ou acréscimos de habilidades (CHAVES; MAIMONE, 2007).

4 CONCLUSÃO

É no Ensino Fundamental I que a criança encontra o espaço para sua alfabetização, porém, antes mesmo de chegar à escola, ela já se encontra em processo de letramento. A escola, por sua vez, se reorganiza para suprir suas necessidades na tentativa de combater o fracasso escolar e o analfabetismo, impulsionada pelos interesses políticos. Assim aconteceu com a organização do ensino em ciclos e a inserção das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental. Deixando de lado os prós e contras apontados por vários autores, entende-se que essas reestruturações no ensino brasileiro são implicações socioculturais, influenciadas por interesses, valores e necessidades, como sempre visto ao longo da história do Brasil. Na colonização, houve a preocupação em catequizar os índios e adequá-los aos costumes europeus, sendo a alfabetização função dos jesuítas. Em um momento mais tarde, a prioridade era alfabetizar os filhos dos colonos, transformando a aprendizagem em direito dos mais favorecidos. No final do século XIX e início do século XX, numa tentativa de extinguir o analfabetismo, a escola apoderou-se de livros didáticos e cartilhas, o que mais tarde, nos anos 80, começou a ser questionado.

A partir do questionamento dos métodos utilizados em sala, sem levar à discussão a eficácia e eficiência de um ou de outro, os professores se viram desamparados, e a dicotomia entre ensino e aprendizagem pendeu para o lado do aprendiz, ou seja, o questionamento passou de ‘como ensinar melhor’ para ‘como o aluno aprende’. Com essa nova premissa, foi necessário olhar para a realidade do aluno, o contexto cultural em que ele vive e a significância que as atividades que lhes são propostas têm para ele. Assim, chega-se à implicação social que a alfabetização carrega: a inserção do sujeito no mundo letrado. Nesse contexto, deve-se abordar o letramento, que é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, é importante que seja proporcionado à criança um ambiente letrado, que produza um significado pessoal e social àquilo que ela escreve ou lê. Deste modo, a alfabetização e o letramento andam de mãos dadas rumo a uma aprendizagem de qualidade, pois não se alfabetiza sem letrar.

Conclui-se, então, que a alfabetização e letramento dos alunos de Ensino Fundamental I constituem-se processos complexos que não se resumem ao ler e escrever, ao codificar e decodificar, mas abarcam a integralidade da criança em todos os seus aspectos, com vistas à promoção de uma educação de qualidade e à inserção social ao mundo letrado. Por isso a articulação escola/família/comunidade é de vital importância para o processo de

ensino/aprendizagem, levando-se em consideração as práticas pedagógicas e o contexto do aluno, bem como as práticas políticas que norteiam os direitos e deveres dos cidadãos, pois, estreitando-se os laços e aumentando a rede de apoio, são encontrados os melhores caminhos para uma educação eficaz.

REFERÊNCIAS

- ALEGRIA, J., LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. **Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria.** In J. GRÉGOIRE; B. PIÉRART, Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- ALVARENGA, D. et al. **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização.** Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 16, p. 5-30, 1989
- AMBROSETTI, N. B. **Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo (75), p. 57-70, nov. 1990
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura.** Parte 3 da 5 ed. da obra. São Paulo: Melhoramentos, 1976
- BARRERA, D. S., MALUF, M. R. **Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 491-502
- BARRETO, E. S.; SOUSA, S. Z. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004
- BERGER, M. **Educação e Dependência.** 3. Ed. São Paulo: Difel, 1980.
- BOLZAN, D. P. V. **Interfaces da alfabetização.** Revista do professor, Porto Alegre-RS, v.15, n.57, p. 15-16, jan/mar, 1999
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988
- _____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.
- BRASLAVSKY, B. **O método: panaceia, negação ou pedagogia?.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.
- BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- BRUNO, D.F.L; FÉLIX, I.P.F. **Alfabetização e letramento: questões identitárias x prática docente.** XVIII Congresso nacional de linguística e filologia. Cadernos do CNLF, vol. XVIII, nº 11. Rio de Janeiro/RJ, 2014.

BRYANT, P. E. & BRADLEY, L. **Bryant and Bradley Reply**. Nature, 313, 74. 1985.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____, L. C. **Ensino ou aprendizagem: eis a questão**. In: TASCÁ, M. Por trás das letras: alfabetização – refletindo sobre a falsa dicotomia entre ensino e aprendizagem. FDE, São Paulo, SP, p. 20-36, 1994.

CAMARGO, L. W. **O ambiente letrado e sua influência no processo de alfabetização**. Pedagogia UFRS, Porto Alegre RS, 2016.

CAMPOS, M. L. **Entrevista com Eloísa Acires Candal Rocha**. Revista Eletrônica Zero-a-Seis. Florianópolis, nº. 16, p. 109-114, Jul. 2007.

CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. **Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica**. Memnon, São Paulo, SP, 2000.

CARVALHO, A. M. P. **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAVALCANTE, J. B. A. **História da alfabetização no Brasil: do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita**. UESPI/ São Raimundo Nonato-PI. 2016.

CEALE. **Ciclo Inicial de Alfabetização**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.

CHAVES, F. G.; MAIMONE, E. H. **Avaliação nos ciclos de formação: uma proposta analisada pela perspectiva vygotskyana**. Campo Grande MS, n. 23, p 43-51, jan/jun 2007.

CODY, F.; SIQUEIRA, S. **Escola e Comunidade: Uma parceria necessária**. São Paulo: IBIS, 1997.

CORSINO, P. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação 2ed, Brasília DF, 2007, p. 57-68.

PANSINI F., MARIN A. P. **O ingresso de crianças: O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 15 ed. Cortez. São Paulo, SP, 2004.

_____. **Educação e Ciência**. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

_____. **Ler e escrever num mundo em transformação.** In: Passado e presente dos verbos ler e escrever. 2.ed, Cortez, São Paulo, SP, 2005.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** 22 ed.: Cortez, São Paulo, SP, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais.** Santa Maria -RS, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007.

_____. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor.** Belo Horizonte-MG, Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** São Paulo, SP, 1991.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo SP, Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra, São Paulo, SP, 2005.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar.** Cortez, São Paulo, SP, 2010.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** Artica. 4ed. p. 100-119, 1986.

KRAMER S., NUNES M. F. R., CORSINO P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educ. Soc., v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.

_____. **Privação cultural e privação compensatória: uma análise crítica.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.42, p. 54-62, agosto. 1982.

LAZZAROTTO, E.F.S., **Alfabetização e letramento.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Três Cachoeiras, RS, 2010.

LEAL, T. F., ALBUQUERQUE, E. B. C. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, A.R.S., GERA, M.Z.F., NEVES. **Leitura como prática de inserção social: desafios e possibilidades.** Disponível em <www.inscricoes.fmb.unesp.br>. Acesso em: 15 de setembro de 2017.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1989.

LOPES, F. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização.** 2004.

MACHADO, G. Q. **Aprendizagem da leitura: investigação acerca da polêmica gerada pelos métodos de alfabetização.** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. v. 10 n. 15 p. 109 - 119 Dez 2008.

MACIEL, F. I. P. **História da Alfabetização: perspectivas de análise.** In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L (Orgs). História e Historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MELO, S. C. B.; ROCHA, S. R. M. **Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento: implicações pedagógicas.** XIX Encontro de Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009.

MELO, S. C. B.; ROCHA, S. R. M.; CAMPOS, K. P. B. **Da desinvenção à reinvenção da alfabetização.** COBESC, 2010.

MENDONÇA, O. S. **Percursos Históricos dos Métodos de Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.** Brasília, 2010.

MIRANDA, C. F. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Perspectivas e Debates. Mediação.** Revista de Educação do Colégio Medianeira, Curitiba, PR, v. 3, n. 6, p. 33-37, 2006.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?** Paris, Peter Lang, 1987

MORAIS, A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica.** Letras de hoje. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set/2004.

_____. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf> Acesso em 05 outubro 2017.

MOREIRA, M. E. R.; ROCHA, E. A. G. M. **Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita.** Belo Horizonte, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo/1876-1994a. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006. <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.> Acesso em 22 setembro de 2017.

_____. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Editora UNSP: CPNED, 2000.

NACARI, D.P.S. **Mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização sob a perspectiva de professores alfabetizadores.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES. 2016.

NOGUEIRA, N. **A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Pátio-Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 3, n. 10, p. 13- 17, ago/out, 1999.

OLSON, D. R. **O mundo no papel.** São Paulo: Ática, 1997

PACHECO, R. G.; CERQUEIRA, A. S. **Legislação Escolar.** Ministério da Educação. Brasília- DF. Junho 2013.

PAIVA, J. M. **Educação jesuítica no Brasil colonial.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA Filho, L. M; VEIGA, C. G. (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, SP, v.9, n.3, p. 303-312, 2005.

RAMOS, F. B., NEGRI, A. S., LIMA, I. M. **Literatura na alfabetização: desafios e acolhimentos.** Universidade de Caxias do Sul, Textura, v. 18 n. 37, Caxias do Sul, RS, maio/ago, 2016.

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.** Vozes, Petrópolis, RJ, 2003.

RIBEIRO, M. A. **Dificuldades de aprendizagem na escrita nas séries iniciais.** Faculdade de Ciências de Educação – FACE, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, 2006.

RODRIGUES A. C. et al. **Alfabetização, letramento e as práticas de ensino no espaço escolar.** Pedagogia- UEPB, 2013.

SARMENTO, T., FREIRE, I. **Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania.** Revista Centro de Formação Francisco de Holanda. Elo 18. Julho 2011.

SEBRA, A. G.; DIAS N. M. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz.** Rev. Psicopedagogia 2011; 28(87): 306-20.

SMITH, F. **Aprendendo a tornar-se um leitor.** In: Leitura significativa. 3.ed. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SOARES, G. R. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita.** 4 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SOARES, M. **O que é letramento e alfabetização.** In: Letramento: um tema em três gêneros. Autêntica, Belo Horizonte, MG, 1ª ed, p. 40, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Alfabetização: a ressignificação do conceito.** Alfabetização e Cidadania, n. 16, jul., p. 9-17, 2003.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUSA, L. **Crianças (com)fundidas entre a escola e a família...** Porto: Porto Editora, Ltda 1998

SOUZA, M. P. R. **Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades.** In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 229-243, 2006.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** Brasília: Plano Editora, 2001.

TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: 2003.

UNIARP – UNIVERSIDADE ALTO DO VALE DO RIO DO PEIXE. **Projeto político pedagógico.** Caçador/SC, março/2015.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2005.

VIZIN, M. **Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade.** In: SILVA, S; VIZIN, M. Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras, p. 49-72, 2003.