



FACULDADE CALAFIORI

**OS PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL E A MELHOR IDADE PARA A
ALFABETIZAÇÃO**

AUTORA: SORAIA DE JESUS SOUSA

ORIENTADORA: PROF^a. ADRIANA REGINA SILVA LEITE

**São Sebastião do Paraíso – MG
2011**

OS PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A MELHOR IDADE PARA A ALFABETIZAÇÃO

AUTORA: SORAIA DE JESUS SOUSA

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar.
Orientadora: Prof^a. Adriana Regina Silva Leite.

São Sebastião do Paraíso – MG
2011

**TEMA: Os Processos do Desenvolvimento
Infantil e a Melhor Idade para a Alfabetização**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

AVALIAÇÃO: () _____

Professor Orientador

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena, os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta e me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei-lhe telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntima a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro; iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que — no meu jeito de ver as coisas — é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cisme um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra — em algum lugar — uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

(Lygia Bojunga Nunes apud Nova Escola, n. 112, p. 13)

DEDICATÓRIA

Ao José Carlos meu esposo, pelo apoio sem o qual eu não teria conseguido chegar até aqui.

Aos meus filhos João Paulo, Ana Maria e Maria Victória por, mesmo tão jovens, compreenderem minha falta de tempo e muitas vezes, de paciência. Vocês foram brilhantes e fundamentais nesta conquista.

À Rosemeire, por me substituir tão brilhantemente no cuidado com as crianças.

À minha mãe Conceição (*in memorian*), que me despertou o amor não só pela educação e pelas crianças, mas pelo ser humano.

A toda equipe do Centro Educacional Caminho do Saber, aos pais e alunos que me serviram de inspiração. Todos são co-autores deste trabalho.

Aos meus estimados colegas e professores da Faculdade Calafiori, que me ensinaram em um ano, o equivalente a uma vida, com suas experiências e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, autor da vida, mistério que se faz acontecer através da nossa existência.

Agradeço a minha orientadora professora Adriana Regina Silva Leite pela imensa educação e paciência que me tratou. Meu eterno agradecimento.

Agradecer é sempre uma tarefa difícil e dotada de certa margem de coragem pelo risco das omissões. No entanto, não quero dela me furtar porque este trabalho contou com a colaboração de várias pessoas nas mais diversas instâncias.

Agradecer é admitir que houve um momento em que se precisou de alguém; é reconhecer que o homem jamais poderá lograr para si o dom de ser auto-suficiente. Ninguém e nada cresce sozinho; sempre é preciso um olhar de apoio, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão, uma atitude de amor.

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
1 – O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA 1ª e 2ª INFÂNCIA: PREPARAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	14
1.1 A Linguagem Falada e o Ingresso na Escola.....	14
1.2 Conceito de Desenvolvimento e suas Implicações no Processo Escolar.....	17
1.2.1 Etapas do Desenvolvimento Cognitivo segundo Piaget.....	19
1.2.2 A Linguagem e o Desenvolvimento Social.....	22
1.2.3 Da Heteronomia à Autonomia Moral.....	24
2 – ALFABETIZAÇÃO	27
2.1 Conceito de Alfabetização	27
2.2 Teorias da Aprendizagem e Alfabetização	32
2.2.1 O Construtivismo: Pedagogia da Alfabetização ou Concepção de Aprendizagem?.....	35
2.3 Métodos de Alfabetização	50
2.4 Educação Infantil No Brasil: Surgimento e Embasamentos Legais do Século XXI, Suporte à Alfabetização.....	55
3 – MOMENTO DE ALFABETIZAR	59
3.1 A Alfabetização na Educação Infantil: Prós e Contras.....	59
3.2 Atividades para Desenvolver a Leitura e a Escrita na Educação Infantil.....	65
CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características do nível 1.....	41
Figura 2 – Características do nível 2.....	42
Figura 3 – Características da fase silábica.....	45
Figura 4 – Características da fase silábico-alfabético e alfabético.....	49
Figura 5 – Um bichinho diferente.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características Consideradas Normais no Processo de Desenvolvimento da Fala da Criança.....	16
Quadro 2 – Características Sobre As Relações Sociais Que As Crianças Estabelecem Na Fase Pré-Escolar.....	23
Quadro 3 – Silábico com escritas parcialmente alfabéticas.....	47

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral revelar a melhor idade para se alfabetizar, e especificamente, se a Educação Infantil é o período correto para inserir e trabalhar a alfabetização, ou se esta questão deve ser tratada apenas no ensino fundamental. A pesquisa foi baseada no estudo de todos os aspectos do desenvolvimento infantil, desde o nascimento até os seis anos de idade, além do estudo das teorias da aprendizagem da leitura e escrita e dos métodos de alfabetização mais utilizados. Tanto a Educação Infantil quanto a alfabetização são dois termos de extremo interesse para o desenvolvimento da criança. A Educação Infantil, porque é um período de intensas experiências e descobertas. Já a alfabetização é um momento bem complexo que objetiva uma construção sólida de conhecimentos fundamentais para a futura compreensão do processo de leitura, escrita e interpretação. Sendo assim, a criança deve vivenciar o faz de conta de maneira contextualizada, através de atividades que a motivem e ao mesmo tempo a faça ler o mundo à sua volta. O trabalho foi produzido por meio de levantamento bibliográfico, onde foram utilizados livros, revistas, artigos da internet e algumas leis. Conclui-se a partir dos resultados obtidos que a criança deva ser alfabetizada a partir dos seis anos de idade. E caso seja trabalhada a alfabetização na Educação Infantil, seja de modo consciente, dando ênfase ao lúdico, a contextualização e a construção subjetiva e coletiva da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Lúdico.

ABSTRACT

This study aims to reveal the overall best age to become literate, and specifically, if the kindergarten is the correct length for entering and literacy work, or whether the question should be treated only in elementary school. The research was based on the study of all aspects of child development from birth to six years old, beyond the study of learning theories of reading and writing and literacy methods most used. Both the Early Childhood Education and literacy are two terms of extreme interest to the child's development. The Early Childhood Education because it is a period of intense experiences and discoveries. Since literacy is now a very complex one which aims to build solid fundamental knowledge for further understanding the process of reading, writing and interpretation. Thus, the child should experience the make-believe in context, through activities that motivate and at the same time please read the world around them. The work was produced by means of literature, which were used books, magazines, the internet and some laws. It is concluded from the results obtained, must be literate children from six years of age. And if it worked literacy in kindergarten, whether consciously, emphasizing the playful, the context and the construction of the subjective and collective child.

Word-keys: Early Childhood Education, Literacy; Playful

INTRODUÇÃO

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No progresso de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio.

Portanto, tudo o que envolve a criança de 0 a 6 anos é importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem, desde a primeira chupeta quando o bebê nasce até quando ele ingressa na Educação Infantil. Dessa forma elabora-se o problema da pesquisa: A Educação Infantil é o período correto para ativar e trabalhar a alfabetização?

A alfabetização é um processo de representação, mas também apreensão e compreensão do que há a sua volta e no mundo. Assim, a proposta de trabalho aqui apresentada, consiste em evidenciar a Alfabetização, enfatizando desta forma se esta poderá ser trabalhada na Educação Infantil. E também, quais atividades a serem realizadas nessa faixa etária, levando em consideração a preocupação em

conduzir a criança a possuir um significado real e relacioná-lo ao seu cotidiano, favorecendo assim o processo de alfabetização.

Está sob a responsabilidade da escola, possibilitar a criança o acesso a uma diversificada experiência com a leitura e a escrita. A interação da criança com as diferentes linguagens, presentes no seu cotidiano, possibilitará o entendimento da multiplicidade e complexidade de usos, com que a linguagem se configura nas diversas situações de interação.

No processo de alfabetização, torna-se imprescindível a utilização de multiplicidade de experiências, táticas e estratégias que permitem à criança o domínio da leitura e escrita, ampliando assim, o seu universo cultural e social, enfim o universo linguístico, sendo a leitura e a escrita uma parte integrante das representações a princípio motoras e sensoriais, em seguida simbólicas e então codificadas onde se dá a leitura, a escrita propriamente dita.

Hoje se sabe que, desde muito cedo, mesmo antes de ingressar na escola, a criança está imersa num mundo letrado, repleto de situações onde a escrita cumpre com sua função social que é comunicar. Esta criança observa os adultos ao seu redor, deixando bilhetes, lendo diferentes portadores de texto como: jornais, livros, revistas, consultando agendas e listas telefônicas. Observa também, o mundo que a cerca com placas, impressos, anúncios.

Sabe-se que hoje as possibilidades que se surgem aos alunos para que conheçam e atuem sobre o mundo letrado, se iniciam quando os mesmos ingressam na Escola.

Colocado o problema, em toda sua amplitude enuncia-se a hipótese geral que é a idéia central que o trabalho se propõe demonstrar objetivando : O aluno na Educação Infantil deve ser alfabetizado?

Acredita-se na importância do aluno, enquanto sujeito que constrói seu próprio conhecimento. Sujeito que dispõe de conhecimentos sobre a escrita e sobre o que ela representa, que formula hipóteses, colocando-as à prova, reformulando-as, interagindo de forma ativa com o objeto de conhecimento.

Os recursos metodológicos utilizados para a pesquisa consistem em levantamento bibliográfico, onde serão consultados livros, revistas, artigos e *sites* que tratam do assunto; será feita uma pré-seleção de textos que poderão fundamentar ou não o problema apresentado.

E diante do tema proposto serão apresentados os seguintes capítulos:

- O capítulo 1 – trata do desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil, suas diferenças e as suas necessidades;
- O capítulo 2 – retrata a alfabetização: conceitos, processos e métodos;
- O capítulo 3 – é a fundamentação do trabalho em si, ou seja, a apresentação dos prós e contras da alfabetização na Educação Infantil, mostrando a possibilidade ou não, juntamente com atividades propostas.

1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA 1ª e 2ª INFÂNCIA: PREPARAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

1.1 A Linguagem Falada e o Ingresso na Escola

Para que uma criança comece a falar, ela precisará ter órgãos sensoriais, motores e de articulação perfeitos, além de um processo normal de desenvolvimento do sistema nervoso.

Segundo Vygotsky (1998, p. 104),

[...] o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial.

O desenvolvimento de uma linguagem correta e lógica é fundamental para que o ser humano se integre socialmente. Quando o indivíduo tem alguma deficiência nessa área será bastante difícil seu processo de interação social. Se a fala for defeituosa, a pessoa que está ouvindo perceberá o problema e, dependendo de sua reação, a comunicação ocorrerá adequadamente.

Se pensar em uma criança, as suas dificuldades serão bem maiores. Como consequência, pode ocorrer um desajustamento em relação ao meio em que vive e, em se tratando de seu aprendizado escolar, este poderá ficar muito prejudicado.

Vygotsky (1998) em seus trabalhos, aponta para a necessidade da linguagem como instrumento do pensamento, afirmando que a função planejadora da fala introduz mudanças qualitativas na criança, reestruturando diversas funções psicológicas, como memória, atenção voluntária, formação de conceitos, que é a ferramenta para a construção de conhecimentos.

Os fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem são biológicos e ambientais. Em relação aos primeiros, há dois aspectos: hereditariedade e estado de saúde. A hereditariedade é responsável por propiciar o potencial de aprendizagem do indivíduo das regras e do vocabulário da língua.

De acordo com Coelho (1997, p. 36), “as diferenças individuais, quanto a esse potencial, formam uma escala em cuja porção média se encontra a maior parte das pessoas; em um dos extremos ficam os privilegiados e, no outro, os que apresentam inabilidade para a linguagem”.

O estado de saúde será primordial, e extremamente importante até a idade de três anos da criança, pois a desnutrição ou a falta de uma alimentação rica em proteínas e vitaminas são os principais obstáculos para a aquisição da linguagem, provocando danos graves e de caráter irreversível.

O meio em que a criança está inserida tem grande influência no desenvolvimento da linguagem. As crianças tendem a imitar o modo de falar de seus pais, irmãos e de todas as pessoas que convivem com ela. O ambiente emocional será de grande importância para o desenvolvimento da linguagem da criança pequena. Um ambiente pleno de afeto e descontraído é importante para um desenvolvimento sadio em todos os aspectos, inclusive no que se refere à linguagem.

O ideal é que os adultos tenham bom senso ao estimularem a criança no seu processo de desenvolvimento da linguagem. Ambientes onde mais velhos repetem os erros das crianças, estimulando-as com construções gramaticais e articulações muito infantis, ou, ao contrário, conversam com ela em nível exageradamente adulto, não favorecem o desenvolvimento da linguagem da criança (COELHO, 1997).

É importante que os professores da pré-escola conheçam as características consideradas normais no processo de desenvolvimento da fala da criança. Abaixo o Quadro 1 mostrará.

CARACTERÍSTICAS CONSIDERADAS NORMAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA FALA DA CRIANÇA
As crianças utilizam palavras isoladas aos 12 (doze) meses, fazem associação de duas palavras aos 21 (vinte e um) meses e exprimem-se através de orações curtas aos 24 (vinte e quatro) meses.
Em torno dos 3 (três) anos, espera-se que a criança domine de quinhentas a seiscentas palavras. É freqüente a pronúncia errada de algumas delas já que seus órgãos de fonação ainda não possuem agilidade necessária para que o som de certos fonemas seja emitido.
Por volta dos 5 (cinco) anos, a emissão dos sons ocorre mais corretamente e a linguagem já se encontra estruturada. Assim, a criança é capaz de utilizar os termos apropriados para se comunicar e expressar seus desejos.

Quadro 1 - Características Consideradas Normais no Processo de Desenvolvimento da Fala da Criança.

Fonte: SCOZ, 2001 (elaboração da autora).

Quando as crianças começam o processo sistemático de aprendizagem da escrita, apresentam uma linguagem oral perfeitamente funcional e ajustada ao meio em que vivem. Caso pertençam a classes privilegiadas, haverá uma continuidade dessa linguagem com a da professora. Mas, se vierem de outra classe, menos privilegiada, onde o meio não era tão propício para a aprendizagem da linguagem 'correta', encontrarão um descompasso em relação ao discurso da escola.

[...] o desencontro entre a linguagem de sua cultura e a imposta pela escola para aprendizagem da leitura pode se constituir em uma grande barreira a ser superada pela criança, que muitas vezes sequer começou a formular um conceito do que seja ler ou escrever (SCOZ, 2001, p. 162).

Os problemas de linguagem de uma criança acontecem quando seu modo de falar causa interferência na comunicação, pois a outra pessoa presta mais atenção no jeito como fala do que no que ela tem a dizer. A criança pode chegar a se afastar dos outros por ficar tímida ou ansiosa com a sua maneira de falar. As crianças que têm problemas na fala são mais suscetíveis a problemas emocionais.

De acordo com Coelho (1997, p. 44), "todos os problemas que ocorrem na área da linguagem e da fala apresentam dois aspectos importantes, que se

relacionam, tornando-se ora causa, ora conseqüência: o psicológico (ou emocional) e o orgânico”.

É importante se considerar que até os 5 (cinco) anos de idade, mais ou menos, a criança ainda fala errado, sem que isso venha a caracterizar uma dificuldade na aprendizagem da linguagem. As falhas na linguagem tendem a desaparecer a medida em que a criança vai se desenvolvendo física, mental e socialmente.

Entretanto, qualquer distúrbio da fala terá sérias conseqüências para a aprendizagem escolar se não for detectado imediatamente, pois esses problemas geralmente são transferidos para a escrita.

1.2 Conceito de Desenvolvimento e suas Implicações no Processo Escolar

De acordo com Scoz (2000, p. 162), “por desenvolvimento humano, entende-se um processo que visa ampliar, para as pessoas, as oportunidades que asseguram a cidadania, no qual está implícito o acesso à informação e ao conhecimento”.

Goulart (1982, p. 69) enfatiza que,

[...] O desenvolvimento é um termo complexo, embora diretamente associado ao processo total de modificação, incluindo comportamentos mais elevados do indivíduo, resultantes do crescimento e amadurecimento físico, assim como da estimulação variada do ambiente.

Desta forma, o desenvolvimento inclui as modificações de percepções, sentimentos, valores, habilidades, atitudes, compreensão desde a concepção até a morte com sentido de adaptação progressiva.

Nascido com as características da sua espécie, cada indivíduo percorre o caminho do desenvolvimento até a idade adulta. Em cada etapa dessa evolução ele apresenta determinadas características físicas, emocionais e intelectuais. Assim, uma criança não é um adulto em miniatura. A criança é diferente do adulto, pensa de

maneira diversa e tem reações emocionais diferentes das do adulto. Por tudo isso, entender as transformações que ocorrem durante a vida do indivíduo, em cada etapa de seu desenvolvimento, é essencial para a compreensão do funcionamento psicológico dos seres humanos.

Grande parte do que se passa na história do desenvolvimento de cada indivíduo tem raízes no próprio desenvolvimento da espécie. Isto é, os membros da espécie humana seguem um percurso definido pelas características da espécie (NEWCOMBE, 1999).

Ao contrário dos filhotes de tartarugas e de tantos outros animais que não precisam de cuidados quando nascem, o bebê humano não consegue sobreviver sozinho, sem um cuidado prolongado por parte dos adultos. A criança primeiramente senta, depois engatinha e, por fim, consegue andar. Seus dentes nascem numa determinada sequência e numa determinada idade, e ela começa a falar a língua de seus pais por volta dos 2 (dois) anos de idade (GOULART, 1982).

Apesar de o desenvolvimento ser contínuo, este não possui o mesmo ritmo. Por exemplo: há aumentos bruscos na estatura, no peso. É evidente os momentos de aceleração e de redução do ritmo de desenvolvimento.

O estudo do desenvolvimento humano, como o estudo de qualquer outro aspecto do comportamento humano, pode ser visto como um tipo de aventura ou mesmo um conto policial no qual as pistas são seguidas de um estudo a outro, levando a uma compreensão maior.

Os educadores devem acompanhar esse processo de constante desenvolvimento dos alunos. Eles mudam fisicamente à medida que o tempo passa: trocam os dentes de leite pela dentição permanente, engrossam a voz, as formas de seus corpos se modificam, tornam-se mais fortes e mais habilidosos. Ao mesmo tempo, eles mudam também seu modo de lidar com as emoções e sua capacidade de raciocinar (GOULART, 1982).

Foi o psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1987) o teórico que mais profundamente estudou o desenvolvimento desde a infância até a idade adulta. Educadores de todos os níveis têm sido sensibilizados para o uso da teoria piagetiana como recurso para se conhecer e promover o desenvolvimento máximo das potencialidades das crianças e adolescentes.

Abaixo, segundo os estudos de Piaget (1987), o desenvolvimento da criança no período de 0 a 6 anos de idade, que é a fase da Educação Infantil.

1.2.1 Etapas do Desenvolvimento Cognitivo segundo Jean Piaget

Para explicar o processo de desenvolvimento intelectual, Piaget dividiu a sequência do desenvolvimento em estágios e períodos. A extensão desses estágios e períodos é determinada com o emprego da idade cronológica. “Contudo, os escritos de Piaget tornam claro que as idades por ele dadas para certos níveis de pensamento podem ser consideradas como linhas-mestras ou médias aproximadas do desenvolvimento das crianças” (RICHMOND, 1987, p. 25). Podem-se esperar desvios, pois algumas crianças atingem determinados estágios antes ou depois do que outra. Os modos de pensamento característicos de estágios anteriores estão presentes nos estágios seguintes; a criança pode ainda voltar a ter formas anteriores de pensamentos. Não existe uma divisão rígida e algumas crianças podem não atingir determinado estágio de desenvolvimento, característica de crianças portadoras de deficiência (RICHMOND, 1987).

Contudo, para Piaget, a sequência será sempre a mesma. Os estágios relacionados à infância são os seguintes:

- estágio sensório-motor (de 0 a aproximadamente 2 anos);
- estágio objetivo-simbólico (aproximadamente de 2 a 6 ou 7 anos);
- estágio operacional concreto (aproximadamente de 7 a 11 ou 12 anos).

O estágio sensório-motor caracteriza-se por uma coordenação sensório-motora da ação, baseada na evolução da percepção e da motricidade. Como afirma Bee (1986, p. 192),

[...] o bebê opera quase totalmente com esquemas abertos, visíveis, como ações como olhar, tocar, pegar e sugar. No início, quase todos esses esquemas são reflexos básicos; mas, aproximadamente com 1 mês, senão antes, o bebê superou estes reflexos inatos e aborda os objetos e pessoas de maneiras novas.

O bebê não tem consciência do eu e do não-eu, vive uma experiência não diferenciada, tudo é um conjunto só. Mas o bebê possui diversos sistemas sensório-motores, recebendo sensações do interior do próprio organismo e do ambiente externo imediato. Tem padrões inatos, como sugar e agarrar. Piaget situa nesta fase a origem do pensamento inteligente, uma inteligência prática que busca

resultados favoráveis. Aos poucos, vão ocorrendo mudanças nessas funções sensório-motoras; por exemplo, a visão passa de uma reação reflexa à luz para focalizar objetos específicos e depois segui-los quando em movimento. Em suma, pode-se dizer que “o bebê começa então a ser ativo com seus ambientes e não apenas consigo mesmo. Esforça-se por prolongar as experiências com que se encontrou casualmente, aplicando seus padrões de comportamento adaptado” (RICHMOND, 1987, p. 29). Essa fase estende-se até o aparecimento da linguagem.

Segundo Wadsworth (1993) Piaget refere que dos 2 aos 6-7 anos, a criança está no estágio pré-operacional, ou seja, ela prepara-se para a aquisição do raciocínio lógico, e muitas podem até atingi-lo ao final dessa fase, mas a maioria permanece com um funcionamento intelectual pré-lógico.

Nesse período, a criança evolui de um ser que funciona mentalmente de modo sensório-motor (prático) para um ser que funciona de modo conceitual e representacional.

O raciocínio da criança, especialmente dos dois aos quatro anos de idade, é influenciado por suas próprias vontades e desejos. Suas percepções e explicações refletem apenas um ponto de vista, ou seja, o seu. Exemplo: Uma criança pode pedir a um adulto que procure seu carrinho (sem especificar qual), pois tem a idéia de que o adulto saiba de qual carrinho ela está falando. Seus julgamentos são sempre absolutos. Nessa fase, as crianças tendem a pensar que cada um de seus sentimentos, motivos ou explicações é, também, o das outras pessoas.

O estágio objetivo-simbólico é também conhecido como pré-operatório, por se caracterizar pela preparação e organização das operações concretas. Nesse estágio surge a função simbólica, aproximadamente de 2 a 4 anos: é o início da interiorização dos esquemas de ação na representação – na linguagem, no jogo simbólico, na imitação; a presença da mãe é muito importante e o principal elo com o mundo (WADSWORTH, 1993).

A brincadeira simbólica de 2 a 4 anos apresenta as características do pensamento mágico pré-conceitual dessa idade. A criança dá vida aos objetos (animismo), atribui-lhes sensações e emoções, conversa com eles. É uma brincadeira predominantemente solitária, na qual ela vive os diferentes papéis. Quanto mais a criança se aproxima dos quatro anos de idade, mais complexas ficam as dramatizações. Exemplificando o animismo: “Se a boneca ou o bichinho de pelúcia forem deixados em casa quando a família sair para passear, a criança

poderá manifestar a preocupação se eles sentirão solidão ou medo. Se chutar uma árvore, ela acredita que esta irá sentir dor e chorar. Ao ser interrogada sobre o aparecimento do sol, a criança responde: “Foi criado para aquecer a gente” (RICHMOND, 1987, p. 30).

Pouco a pouco ensaia um simbolismo coletivo, tentando manter uma cena em conjunto com outras crianças. Isso vai exigir dela esforço de dramatização, de aceitar o que a outra criança quer, para poder continuar a brincar. Começa assim a viver o drama de ter que ceder para poder conviver. Em geral, crianças mais velhas introduzem de forma lúdica e natural esse ingresso no social, organizando e liderando brincadeiras em conjunto. O convívio com outras crianças, de diversas idades, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.

A partir de 4 anos o raciocínio dominante é a intuição, nesse momento o estágio passa a ser chamado de estágio do pensamento intuitivo – a criança pensa e dá explicações na base de intuições e da percepção e não da lógica. A linguagem começa a operar como veículo de pensamento. O aumento do envolvimento social da criança durante estes anos dá impulso ao desenvolvimento de seus processos intelectuais.

Segundo Wadsworth (1993, p. 59),

[...] as operações são processos mentais, um conjunto de ações correlatas que formam um todo integrado, uma operação mental não tem uma propriedade, mas um grupo de propriedades. Uma das características é a reversibilidade, pela inversão de combinações, como formas alternadas - classes ou pela reciprocidade, como formas equivalentes-relações. No estágio das operações concretas a criança desenvolve conceitos de número, relações, processos etc., mas sempre pensa em objetos reais ou concretos e não em abstrações, isto é, as operações mentais derivam em primeiro lugar de ações físicas, que se tornam internas mentalmente. Vários tipos de representações aparecem nessa fase, como imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental, linguagem falada.

Tais representações precisam de um sistema de símbolos (são coisas que guardam semelhanças com o que elas representam, tais como desenhos, silhuetas) e signos (são coisas arbitrárias que não guardam semelhanças com o que representam, como por exemplo, a linguagem escrita ou falada, os números) para o desenvolvimento do pensamento da criança.

Em termos cognitivos, dos 6 aos 7 anos inicia-se a idade da razão, que possibilita à criança obter maior flexibilidade para seu raciocínio, pois nesta fase a criança começa a raciocinar, logicamente, face às situações concretas do meio em que vive. As habilidades intelectuais parecem dominar as dimensões emocionais.

Assim, pode-se afirmar que a criança está física e psicologicamente preparada para entrar em uma fase em que as exigências intelectuais são maiores.

A passagem de um estágio para outro é de maneira contínua, os estágios não se caracterizam por momentos estanques. As estruturas mentais de cada estágio buscam o seu equilíbrio, que pode ser descrito como um sistema de relações entre ações mentais e ocorrências ambientais, através da assimilação e da acomodação.

Cada passo à frente no desenvolvimento intelectual exige aplicação do que já foi compreendido, seguida por um ato de ajustamento no qual o conhecido é modificado pelo desconhecido (RICHMOND, 1987, p. 129).

1.2.2 Desenvolvimento Social

A aquisição da linguagem é um fator importante para o desenvolvimento da personalidade. Ao ouvir repetidamente seu nome em frases, a criança começa a reconhecer certas sensações, sentimentos e características como sendo suas.

Após o segundo ano de vida, o nome adquire significado para a criança e isso auxilia no estabelecimento da consciência de si mesma, ou seja, do seu auto-conceito.

Vários outros fatores, além do nome, servem de apoio à construção de seu autoconceito. As roupas e os objetos de uso pessoal desempenham papel fundamental nesse processo.

A criança de dois ou três anos de idade acentua seus sentimentos de identidade quando mostra seus sapatos novos, um penteado ou um brinquedo. Essas situações a auxiliam na construção da noção de si mesma como alguém distinto das demais pessoas.

No entanto, essa identidade emergente é instável. Nessa fase, a criança ainda não separa nitidamente o real do imaginário. O interior e o exterior confundem-se em situações emocionais fortes, nos jogos dramáticos e em suas fantasias.

Os heróis dos programas de televisão, por exemplo, são, para ela, assustadoramente reais e vivem em seu mundo como qualquer outra pessoa de sua realidade cotidiana.

Aos quatro anos, podem aparecer os companheiros imaginários. Esses podem ser sentidos pela criança como parte do seu cotidiano, como também, para certas crianças, pode não ser bem recebido e amedrontá-la. Como por exemplo: a criança pode perder o sono durante a noite devido ao seu amigo imaginário ou porque o amigo chegou para brincar com ela.

Enquanto está no processo de descoberta de seus atributos como pessoa, a criança apresenta acentuada tendência a opor-se às interferências. Por isso, resiste a qualquer coisa que não se harmonize com suas idéias e atitudes.

Na fase pré-escolar, as crianças começam a compreender não somente as características daqueles com os quais convivem, mas também, as relações que estabelecem com eles, como autoridade, submissão, liderança, amizade. Experimentam concretamente os papéis sociais, como pai, mãe, herói, bandido, piloto, por meio dos jogos de fantasia, durante as brincadeiras.

O Quadro abaixo apresenta, segundo Gonzáles E Padilla (1995), as características detalhadas sobre as relações sociais que as crianças estabelecem nessa faixa etária.

CARACTERÍSTICAS SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS QUE AS CRIANÇAS ESTABELECEM NA FASE PRÉ-ESCOLAR
- as crianças apóiam-se em características físicas, externas e concretas, em vez de outras mais psicológicas e abstratas, para perceber o outro. Por exemplo: pode dizer de outra criança “é minha amiga porque brinco com ela ou me dá coisas” e não “porque se entendem ou se ajudam”.
- as relações sociais são marcadas pelo seu interesse. Por exemplo: “outra criança é seu amigo porque lhe empresta os lápis de cor” (não pensam na relação como de ajuda mútua).
- concebem as relações como dadas ou em certos casos impostas pelo poder da autoridade; admitem sem discussão a superioridade do outro (liderança): “o fulano falou

e eu fiz”.
- o conhecimento social da criança baseia-se em traços e em aspectos externos e perceptíveis (mistura de detalhes irrelevantes, curiosos e, às vezes, fantásticos). Por exemplo: “o médico é aquele que usa roupa branca” e “o policial é aquele que usa uniforme”.
- na compreensão da família, serão membros da família os que vivem juntos, deixando de sê-lo quando se afastam do recinto familiar; muitas vezes, colocam, como membros da família, animais e empregados.
- o papel desempenhado nas relações familiares está muito relacionado aos traços físicos. Por exemplo: um pai não pode ser filho “porque é grande”; tem dificuldade para entender que seu pai, também, pode ser filho.
- percepção social, nessa fase, baseia-se no mais próximo da sua experiência; compreendem primeiro as características de seu próprio bairro ou cidade, em detrimento das de seu estado ou país. Têm dificuldades pra entender que outras pessoas podem morar em lugares diferentes do seu.
- não percebem a articulação dos elementos, não têm noção de valor monetário; dar dinheiro em uma loja é um ato ritual que não tem relação com a aquisição da mercadoria. Como também, não têm noção exata de valor ou de lucro. Pensam que o dono da loja guarda o dinheiro para dar às outras pessoas e não pra comprar outra mercadoria.
- possuem uma visão estática dos sistemas sociais, por isso não indagam a origem das coisas: “supõem que sempre estiveram ali”.
- apresentam visões imediata e contingente da causalidade, não conseguem entender um fato social em sua totalidade.

Quadro 2 - Características Sobre As Relações Sociais Que As Crianças Estabelecem Na Fase Pré-Escolar.

Fonte: Gonzáles E Padilla (1995) (Elaboração da autora).

Como se pode perceber, os relacionamentos sociais da criança nessa fase apresentam particularidades específicas e interessantes.

1.2.3 Desenvolvimento Moral

Um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste em que as crianças aprendam entre o que é considerado correto em seu meio e o que

se julga incorreto; ou seja, que possam conseguir um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem sua sociedade e se comportem de acordo com eles. Isto é conseguindo através de um processo de construção e interiorização destes valores, processo que tende ademais a favorecer o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança.

A característica geral da moralidade das crianças pré-escolares é a heteronomia moral, segundo a denominação de Jean Piaget. Nos trabalhos deste autor faziam-se, às crianças perguntas sobre o respeito e a transgressão às regras dos adultos, sobre o respeito às regras dos jogos infantis, sobre a responsabilidade dos atos, sobre os castigos, etc. A moral heterônoma dos pré-escolares é denominada também “moral do respeito unilateral ou de obediência ao adulto”. Nela a criança avalia os atos não em função da intenção que os originou, senão em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas. As crianças deste nível consideram que, se uma regra é desobedecida, deve-se sofrer um castigo. Do mesmo modo, tem-se uma crença arraigada na justiça imanente, sendo esse um dos índices do chamado realismo moral: os acidentes e percalços não ocorrem por acaso, mas sempre merecidos, por exemplo, porque se desobedeceu uma norma. As crianças são extremamente objetivas em sua avaliação das condutas morais: as regras são obedecidas ou não o são. Nesta etapa, a criança não sente a necessidade de fazer julgamentos subjetivos dos motivos ou intenções da pessoa que realiza a ação, para determinar se um ato foi bem ou mal feito, examinam simplesmente se as regras foram seguidas ou não; se a regra foi seguida, a ação é considerada correta, no caso contrário, incorreta.

Na mesma linha de Piaget, encontram-se os trabalhos de Kohlberg (1968) *apud* Soares (2005), que pressupõem um maior aprofundamento e ampliação dos estudos daquele. Uma de suas contribuições mais importantes refere-se ao fato de que o raciocínio moral evolui em estreita consonância com o desenvolvimento cognitivo e com a capacidade de adotar perspectivas sociais, ou seja, avançar no raciocínio moral pressupõe ter avançado no desenvolvimento cognitivo, embora um elevado nível cognitivo não implique automaticamente chegar-se a um alto nível de moralidade.

As características dos conceitos de moral para a fase pré-escolar são:

- Aparece a moral do respeito unilateral ou de obediência ao adulto; se uma regra é desobedecida, deve sofrer um castigo (heteronomia moral). A criança ainda não compreende o conceito de intencionalidade. Por exemplo: Se receber um empurrão de uma criança, ela também a empurra, sem poder avaliar se foi intencional ou acidental.
- Não sente necessidade pra fazer julgamentos subjetivos dos motivos ou intenções das pessoas que realizam a ação, para determinar se o ato foi bem ou mal feito; examina simplesmente se as regras foram seguidas ou não. Por exemplo: quando é castigada pelos pais, por não ter feito uma tarefa, percebe seu comportamento como incorreto.
- Orienta-se pelo castigo e pela obediência ao poder superior sem questioná-lo; o bem e o mal são determinados pelas conseqüências materiais da ação, sem levar em consideração outra coisa. Pode-se dizer que as pressões chegam à criança de fora para dentro e ela tende a evitar castigos e a obter recompensas (PARREIRA, 2005, p. 35).

A partir dos 6-7 anos, segundo Piaget, as crianças evoluem da heteronomia para a autonomia moral. No trabalho realizado por Piaget, observa-se como as crianças, no contexto das relações com os companheiros, descobrem que é necessária a reciprocidade, para agir conforme as regras, levando em conta que as regras são efetivas, se as pessoas concordarem em aceitá-las. Sua procedência não mais deriva da autoridade externa, mas resultam de convenções acordadas entre indivíduos e, portanto, podem ser modificadas.

Outros aspectos significativos da autonomia moral são a redução do absolutismo e da crença na justiça imanente, segundo a qual a violação das regras traz sempre consigo o castigo. Dessa maneira, o realismo moral característico das crianças pré-escolares evolui para um relativismo moral, reunido a um igualitarismo progressivo, com uma crescente capacidade de avaliar os atos, independentemente da autoridade adulta. Para tal avaliação, utilizam a responsabilidade subjetiva, centrando-se nos motivos ou intenções que subjazem à conduta. As crianças consideram que nem sempre deveriam ministrar castigos porque a criança violou alguma regra, mas os castigos deveriam se adequar ao delito cometido.

O desenvolvimento moral não só é insensível às influências do meio social em que a criança se desenvolve, mas é fruto das interações que ela mantém com ele (PARREIRA, 2005).

2 – ALFABETIZAÇÃO

2.1 Conceito de Alfabetização

O modelo escolar de alfabetização nasceu há pouco mais de dois séculos, precisamente em 1789, na França, após a Revolução Francesa. De acordo com Barbosa (2001, p. 21),

[...] a partir de então, crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler; ler agora se aprende escrevendo — até esse período, ler era uma aprendizagem distinta e anterior a escrever, compreendendo alguns anos de instrução através do ensino individualizado. É, então, no jogo estabelecido pela Revolução entre a continuidade e a descontinuidade do tempo, onde a ruptura vai sendo atropelada pela tradição, que a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura/escrita, aprendizagem escolar.

Segundo o MEC (2001) apud WEISZ (2003, p. 7-8), a alfabetização escolar no século XX pode ser definida em três períodos:

- O primeiro período: buscava-se o melhor método para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência de fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados. A discussão travava-se entre os defensores do Método Global e os do Método Fonético.
- O segundo momento levou a alfabetização a ser discutida em torno da questão do fracasso escolar. Buscava-se no aluno a razão de seu próprio fracasso. São desse período as teorias que hoje chamamos de teorias do déficit. Supunha-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos e que certas crianças fracassavam por não dispor dessas habilidades prévias. Inúmeros exercícios de estimulação foram criados, como remédio para o fracasso.
- O terceiro período começa em meados dos anos 70. Em lugar de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não

conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldades e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram.

Um trabalho de investigação que trouxe enormes mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem e trabalharem com a alfabetização foi o coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da Língua Escrita*, 1985. Assim, a partir desse trabalho, foi necessário rever firmemente as bases nas quais se apoiava a alfabetização.

Graças à atual Constituição Federal, a partir de 1988 pode-se afirmar que durante o processo de alfabetização, o aluno dá seus primeiros passos rumo à cidadania. Portanto, desde a Constituição Federal de 1988, pelo art. 208, todos os brasileiros, independente da idade, conquistaram o direito ao Ensino Fundamental. O direito à educação, mais do que um direito social, tem sido, dentre outros, reconhecido como direito humano fundamental. O Brasil devia isso aos cidadãos brasileiros.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90, regulamentou artigos da Constituição Federal de 1988 e explicitou mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei Federal n. 9.394/96, instituiu a Educação Básica compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Hoje, a preocupação central da alfabetização é com a perspectiva do aprendiz, considerando aspectos de seu desenvolvimento e buscando explicações sobre a aquisição da linguagem.

Entretanto, infelizmente, as taxas de analfabetismo de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, de repetência e evasão escolar, no Brasil, ainda estão entre as mais altas do mundo, como afirma Lemle (2007, p. 12):

[...] a questão do analfabetismo no Brasil é, antes de tudo, política – mantém um contingente de mão-de-obra barata, desqualificada, submissa e excluída. Mas há também alguns mal-entendidos sobre a Língua que dificultam o aprendizado, sobretudo para as crianças das classes populares. O aprendizado da leitura e da escrita coloca o aprendiz diante do mesmo desafio que a espécie humana enfrentou ao inventar a escrita.

Além desse limite à condição cidadã, vários outros limites se colocam, exatamente porque, em uma sociedade regida pelo escrito, toda a vida social é organizada a partir desse código. Portanto, não dominar este código implica ser afetado por ele, ou seja, é não ser letrado, é estar em condições desiguais, das quais os não-alfabetizados têm absoluta consciência. A alfabetização e o letramento não são processos independentes, mas sim, interdependentes.

Contudo, o que é alfabetização? Sobre isto Soares (2005, p. 15) escreve:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento, etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

Em se tratando de definir o termo alfabetização, o debate básico desenvolve-se baseado em dois pontos presentes no duplo significado que os verbos ler e escrever possuem em nossa língua:

1) Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*.

2) Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato.

“No exemplo (1), ler e escrever significam a “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2005, p. 16). Portanto como mostra Lemle (2007, p. 41),

[...] a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa.

Soares (2005, p. 16) destaca que no exemplo 2, “*ler e escrever* significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (*ler*) ou expressão de significados por meio da língua escrita (*escrever*); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados”. E complementa Kramer (1982, p. 62) seria,

[...] 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.

Como se viu, o conceito de alfabetização se baseia na língua escrita, mas também na compreensão, na expressão de significados, entretanto há um terceiro ponto predominante também, o qual será tratado logo abaixo.

O sentido desse terceiro ponto é totalmente contrário dos dois primeiros, que vêem a alfabetização como um processo individual. Nesse terceiro ponto, a alfabetização está voltada para o aspecto social. Portanto, a definição do termo alfabetização não é a mesma em todas as sociedades. Soares (2005, p. 17) confirma os dizeres ao declarar que:

Que tipo de alfabetização é necessária em determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita. Dizer que uma criança de sete anos “ainda é analfabeta” tem sentido em certas sociedades que alfabetizam aos quatro ou aos cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual não se espera que uma criança de sete anos já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana.

Portanto, o termo alfabetização possui uma definição complexa, pois depende de inúmeros fatores, como o cultural, econômico e tecnológico.

Veja as definições que aparecem no dicionário Aurélio (2006) *apud* Jolibert (1994, p. 34):

- Analfabetismo: estado ou condição de analfabeto;
- Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever;

- Alfabetização: ação de alfabetizar;
- Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar "alfabeto".

É absolutamente estranho apresentar a palavra "alfabeto", na expressão "tornar alfabeto", mas é que na Língua Portuguesa há a palavra analfabeto, mas não o contrário dela. Portanto, tem-se a palavra negativa, mas não a palavra positiva.

Freire e Macedo (1990, p.32) propõem a alfabetização como “a relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora deste mundo”. A linguagem escrita é fruto de esforço coletivo e tem um significado social: possibilita ao sujeito ampliar seu conhecimento do mundo e do tempo em que está inserido. Portanto, a relação entre escrita e significado é essencial. Não há possibilidade de alfabetização sem relação escrita/mundo, escrita/contexto.

Assim, alfabetização não consiste apenas em conhecer as letras e saber reuni-las em sílabas e palavras, isto é, dominar o código.

[...] alfabetização é, na verdade, um processo que promove o desenvolvimento de habilidades de linguagem, permitindo aos indivíduos dominar a leitura e a escrita, tornando-os capazes de produzirem textos significativos, orais e escritos, bem como compreendê-los, quando produzidos pelos outros, ou seja, para poder interagir em seu meio (FREIRE e MACEDO, 1990, p.34).

Segundo fonte do IBGE (2002) *apud* Soares (2005, p. 18), uma pessoa é considerada alfabetizada quando é capaz:

- de assinar o próprio nome;
- de ler e escrever uma simples frase descrevendo tarefas diárias;
- de ler e escrever pelo seu próprio pensamento;
- de fazer um teste escrito e compreender a leitura, de acordo com nível de estudo compatível com a terceira série primária;
- de se engajar em toda e qualquer atividade na qual seja preciso ler e escrever, para exercê-la na sua comunidade.

Para Ruth Rocha, autora de *Marcelo, Marmelo, Martelo*, entre outros sucessos da literatura infantil, muita gente “entra na Universidade sem saber ler”. Ela se refere às pessoas que lêem por obrigação, sem verdadeiramente “saber ler”. Segundo Rocha, “há uma espécie de zona cinzenta entre o analfabetismo e o saber ler. Saber ler, para ela, significa decodificar, ou seja, compreender o texto em primeiro lugar” (FIORE, 1998, p. 11).

Continuando Rocha retrata que “é preciso ler com uma certa rapidez, rapidez essa que leva à fluência e fruição do livro, em qualquer idade” (FIORE, 1998, p. 11).

A autora acentua também que,

[...] em casas onde pai e mãe têm o hábito da leitura, fica bem mais fácil que os filhos leiam com a mesma naturalidade. Mas, se não for esse o caso, os pais devem de toda maneira conversar e debater qualquer informação que entre em casa: filmes, músicas, noticiários, clipes e novelas (FIORE, 1998, p. 11).

Ruth finalmente destaca “a importância de se oferecer, o número mais possível, de livros para as crianças. O livro deve ser sempre valorizado como objeto de prazer e conhecimento” (FIORE, 1998, p. 11).

2.2 Teorias da Aprendizagem e Alfabetização

Muitas teorias da aprendizagem da leitura e escrita foram sendo criadas ao longo do tempo e colocadas em prática no cenário educacional. Serão citadas abaixo aquelas que são pertinentes ao tema alfabetização.

- **Construtivismo:** Teoria baseada nos estudos de Jean Piaget que afirma que o sujeito constrói seu conhecimento através da interação dele com o objeto. O desenvolvimento cognitivo acontece pela assimilação do objeto do conhecimento, pelas estruturas mentais anteriores adquiridas e presentes no sujeito e pela acomodação dessas estruturas em função do que será assimilado. Para Piaget, a criança se apropria de um conhecimento se puder agir sobre ele, fazer relações, pois aprender é descobrir, inventar, modificar.

Então, nesta teoria a função do professor é proporcionar situações para que a criança construa seu sistema de significação, que depois de organizado, será estruturado de diversas maneiras, seja no oral ou no escrito.

- **Sócio-Interacionista:** Teoria desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky e de seus colaboradores. Este estudioso deu ênfase ao estudo da linguagem, para ele quanto mais se desenvolve a linguagem mais a inteligência é desenvolvida, e isso se dá pela interação social. Enfatiza-se o funcionamento da linguagem, o discurso e

as condições de produção, ou seja, o que escrever e para quem escrever, qual a função deste texto a ser escrito? Todas essas questões são levadas em conta no processo de aquisição da linguagem.

Brandt (2004) embasando-se nos estudos de Vygotsky (1991, 1998) apresenta grande contribuição no estudo da linguagem ao dar ênfase na mediação e nas origens sociais do funcionamento mental para explicar o processo de elaboração social da linguagem é a condição fundamental do desenvolvimento mental.

Segundo Vygotsky (1991, p. 38), “a linguagem não é somente adquirir uma técnica, mas é um processo cultural que ocorre por meio da mediação na interação social”. Um ponto muito importante citado pelo autor é a significação, pois a linguagem escrita é formada por signos que são as palavras e sons e estes representam objetos reais.

Um conceito importantíssimo na teoria de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal que é um estágio psicológico em constante transformação, resumindo: aquilo que se é capaz de fazer hoje com a ajuda de outra pessoa, amanhã o aprendiz poderá fazer sozinho. Daí a grande importância da interação neste processo, o colega ajuda, a professora também atua nesta zona de desenvolvimento, além da família. Portanto, o papel do professor é o de mediador, facilitador, que interage e propicia um número grande de interações em sua turma para que as informações circulem ao máximo.

- Psicogênese da Língua Escrita: Emília Ferreiro colaboradora de Jean Piaget, e Ana Teberosky realizaram muitas pesquisas na área da alfabetização utilizando-se das descobertas de Piaget. Segundo elas, a criança reflete sobre sua escrita e reconstrói o código lingüístico. O que elas propõem não é um novo método, mas uma nova teoria de aprendizagem da língua, a psicolingüística, que leva em conta o aprendiz como centro do processo de aprendizagem, construtor do seu conhecimento e para construir esse conhecimento ele passa por várias etapas distintas onde a intervenção do professor e a interação social é de suma importância.

Se for realizada uma retrospectiva histórica, pode-se verificar que principalmente ao longo das últimas décadas, o conceito de alfabetização tem sido redimensionado, mediante principalmente as transformações econômicas, sociais e tecnológicas ocorridas. Para compreender historicamente os diversos enfoques

que vêm sendo dado à alfabetização, será feito um breve relato da trajetória dessa área de conhecimento.

Observa-se que mudanças conceituais estão atreladas às circunstâncias do seu contexto histórico. Portanto, os valores e oportunidades que elas criam estão intrinsecamente ligados às circunstâncias sociais e às tradições históricas específicas. Todas essas mudanças decorreram de vários fatores, entre eles destacam-se: o uso da alfabetização na sociedade tecnológica contemporânea, o aumento significativo no processo de democratização da oferta de ensino básico e da multiplicidade quantitativa e qualitativa de estudos e pesquisas relacionadas ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nas últimas décadas.

De acordo com Brande (2004, p. 67):

[...] pode-se citar, por exemplo, no ano de 1975, o “Simpósio Internacional sobre Alfabetização em Persépolis”, como um importante momento para se pensar tal evolução. Na declaração aprovada por esse encontro há um marco no conceito de alfabetização difundido. Os documentos resultantes desse encontro, já apresentam a alfabetização, não mais como um processo que leva tão-somente ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim, um aprendizado que contribui para a liberação do homem e do seu pleno desenvolvimento.

Assim concebida, a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus anseios; estimula ainda, a iniciativa e a participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento humano autêntico.

A partir dos anos 80, os documentos produzidos pelo Setor de Educação da UNESCO enfatizaram que o conceito atual de alfabetização, deve esforçar-se por introduzir a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se ao máximo possível a realidades concretas dos alfabetizandos sejam de ordem cotidiana, técnicas, econômicas, políticas, culturais (PERROTA, 1982 *apud* SILVA & ESPÓSITO, 1985).

Tais mudanças conceituais em torno da alfabetização são de ordem geral e referem-se à tomadas de posições metodológicas, num sentido mais amplo,

abarcando mudanças de atitude e de paradigmas, tudo isso interfere e muito nas práticas dos professores alfabetizadores. Interferem, também, nas políticas públicas, em geral, nos cursos de formação, modelos de livros didáticos e até na organização da escola como um todo.

Há pesquisas que visam fazer um mapeamento do conceito de alfabetização ao longo dos tempos, estas explicitam que as mudanças de concepções acerca do conceito de alfabetização contemplam períodos que vão desde a sua compreensão como a aquisição de uma técnica.

Objetivando apenas a decodificação e codificação dos sistemas simbólicos escritos, até a compreensão atual, que o define como processo permanente, capaz de criar uma consciência crítica alicerçada no aspecto social, tendo implicações mais amplas para a sociedade e para o sujeito.

2.2.1 O Construtivismo: Pedagogia da Alfabetização ou Concepção de Aprendizagem?

Na década de 80 foi apresentado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o construtivismo, o qual é uma teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança para compreender como a escrita funciona.

No livro *Psicogênese da língua escrita*, as autoras propõem uma verdadeira revolução no que diz respeito à alfabetização: mais do que pensar em métodos, é preciso compreender os processos de aprendizagem que a criança vivencia ao tentar desvendar os mistérios do sistema alfabético. Portanto, o que as autoras apresentam é uma descrição do processo de evolução da escrita pelo qual todo aprendiz passa. Em sua obra, elas enfatizam que não é a escola que apresenta a escrita à criança, e que desde que estejam envolvidas em usos e funções da escrita e se questionem sobre o seu funcionamento está ocorrendo aprendizagem. “A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.” Ferreiro e Teberosky (1999, p.31).

Falar de alfabetização, sem relatar alguns aspectos da obra de Emília Ferreiro, é praticamente impossível, devido a sua importância nessa área.

Segundo Andrade (2009), “ela não criou um método de alfabetização, como se ouve em muitas escolas erroneamente divulgarem, e sim, procurou observar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança”.

Os resultados de suas pesquisas permitem que ao conhecer a maneira com que a criança concebe o processo de escrita, as teorias pedagógicas e metodológicas, apontam aos educadores caminhos, em que os erros mais freqüentes daqueles que alfabetizam, possam ser evitados, desmitificando certos mitos vigentes em nossas escolas (ANDRADE, 2009).

Portanto, inicia-se com as palavras de Emília Ferreiro¹:

[...] as mudanças necessárias para enfrentar entre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos.

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões.

Temos uma imagem empobrecida da língua: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.

Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 1988, p. 24)

Em pesquisas realizadas em conjunto com Ana Teberosky, Emília Ferreiro (1988, p. 25) “procurou explicar os processos e as formas pelas quais a criança aprende a ler e escrever, ou seja, o caminho que a criança percorre para compreender o valor e a função da escrita desde que esta se constitui no objeto de sua atenção”.

Para Rodrigues (1993, p. 31):

¹ Doutora em psicologia pela Universidade de Genebra, foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Argentina de nascimento realizou suas primeiras pesquisas em seu país de origem. Segundo Meirelles, [...] na Universidade de Buenos Aires, a partir de 1974, como docente, iniciou seus trabalhos experimentais, que deram origem aos pressupostos teóricos sobre a Psicogênese do Sistema de Escrita, campo não estudado por seu mestre, que veio a tornar-se um marco na transformação do conceito de aprendizagem da escrita, pela criança. Dotada de uma rica sabedoria é autora de inúmeras obras, muitas traduzidas e publicadas em português, sendo que já esteve algumas vezes no Brasil, participando de congressos e seminários. Atualmente, é professora do Centro de Investigação de Estudos Avançados, do Instituto Politécnico Nacional, no México, onde investiga o desenvolvimento da leitura e escrita do ponto de vista do sujeito que aprende.

É necessário que se esclareça e se reconheça que a língua escrita não é mera transcrição da fala, a diferença entre a língua falada e a língua escrita é de outra natureza [...]; elas resultam de diferenças entre os processos de falar e de escrever ou entre condição de produção de texto falado e do texto escrito

Em decorrência desses conhecimentos, não pode a escola traduzir sua prática pedagógica em ações mecânicas, descontextualizadas e desinteressantes, artificializando o uso da língua escrita no universo de suas atividades. Ela deve utilizar e ressaltar a cultura escrita em seu cotidiano escolar, manifestando a sua funcionalidade e a sua significação viva, como uma das formas de representação simbólica do mundo.

Entretanto, sabe-se que apesar dos intensos avanços e estudos nessa área, ainda há uma imensa lacuna entre o discurso teórico e a prática efetiva, na maioria das instituições escolares. Infelizmente, a alfabetização em nosso país está voltada para a decodificação e codificação, bem como ainda persiste uma expressiva dificuldade em introduzir a cultura escrita na escola, e mesmo quando isso ocorre, ainda acontece de forma artificializada e desvinculada do seu uso real.

Por isso, o que se identifica é que grande é um contingente de pessoas mesmo com anos de escolaridade, têm uso restrito e pobre da leitura e da escrita, faltando-lhes habilidades mínimas necessárias para envolverem-se em situações sociais que as requerem, do ponto de vista pessoal, da cidadania ou do trabalho.

Novamente Ferreiro (1988) retrata que a criança sempre busca de forma ativa compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, assim formula hipóteses, buscando regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria uma gramática a seu modo. Em outras palavras, utilizando-se de forma seletiva das informações que o meio lhe oferece, em busca de umas regularidades e de uma coerência lógica reconstrói por si mesma a linguagem de um modo mais real do que realmente é.

Assim, para aprender a ler e escrever é necessário que a criança se aproprie desse conhecimento através da reconstrução do modo como ele é produzido. É preciso reinventar a escrita. Um exemplo disso é o “suposto erro” sistemático das crianças em “regularizar os verbos irregulares”, revelando o alto grau de conhecimento da criança em relação ao seu idioma, uma vez que para regularizar os verbos irregulares, ela precisa ter distinguido entre radical e desinência, e ter descoberto o paradigma regular da conjugação dos verbos (FERREIRO, 1988, p. 26).

Freire (2001, p. 45) comenta que:

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

A sociedade atualmente exige muito mais que o mero conhecimento gráfico, sabe-se que a linguagem deve ser estruturada de maneira dinâmica e coletiva o que se faz necessário compreender que se trata de algo mais amplo que abrange um ponto de vista cultural e social,

Segundo as descobertas de Ferreiro (1988, p. 28):

[...] ocorre um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que se somam progressivamente, mas pela constituição de sistemas em que o valor das partes vai sendo redefinido em função das mudanças no sistema total. Além disso, observa-se a existência do que a pesquisadora denominou “erros construtivos”, ou seja, respostas que se separam das corretas mas que, longe de se constituírem em obstáculos para o acerto, abrem espaço para os mesmos em situação posterior, uma vez que a criança vai passo a passo se aproximando do convencional.

Há inúmeros modos de representação que se antepõem à representação alfabética da linguagem, compreendida como um processo de apropriação de um objeto socialmente constituído, que se manifestam em uma determinada ordem para todas as crianças:

[...] primeiro, diferentes modos de representação sem correspondência entre os aspectos sonoros e a escrita; em seguida, modos de representação silábicos, com ou sem correspondência entre o valor sonoro e a escrita; depois, modos de representação silábico-alfabéticos e, finalmente, alfabéticos (FERREIRO, 1988, p. 29).

Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. “Assim, a mudança de um nível para outro só irá ocorrer quando ela se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar: ela irá elaborar novas suposições e novas questões e assim por diante” (RUSSO, 1999,

p.29). Pode-se dizer, então, que o processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui “idas e vindas” entre os níveis.

Portanto, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988) sobre a psicogênese da língua escrita demonstram como se constrói, em três níveis evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem.

O processo de aprendizagem no sentido da prática da escrita é o seguinte:

O mundo que rodeia a criança é, também, um mundo gráfico. Elas vêem objetos reais e representações e signos diversos.

A primeira diferenciação que estabelecerão refere-se à distinção entre os desenhos, por um lado, e outros signos, como letras, números, grafias diversas, etc. Na realidade, a maioria das crianças, ao chegar à escola, já estabeleceu a diferença entre desenhar e escrever, mas não todas.

As primeiras tentativas infantis ao escrever produzem alguns signos que já não são desenhos, mas tampouco letras convencionais. São grafias que tentam se parecer com as letras, com maior ou menor sucesso.

A criança logo notará que existem dois tipos de signos gráficos, além dos desenhos: letras e números. No começo, usam-nos indistintamente:

[...] a essa altura, a criança já sabe que para escrever são necessários determinados signos, que não são desenhos nem números. Sobre esses signos, ela pode ter determinadas idéias adicionais. Essas idéias podem referir-se à forma das letras – mais ou menos convencionais, ao alinhamento horizontal do que se escreve ou, ainda, à orientação esquerda/direita. Esses aspectos convencionais da escrita vão sendo adquiridos ao escrever, paralelamente, à aprendizagem das leis da escrita. São conhecimentos que se aprendem ao escrever (CURTO, 2000, p.30).

Uma vez que as crianças já sabem que para escrever se usam signos especiais, propõem-se o problema de como podem escrever diferentes coisas. Em algumas crianças — não em todas —, aparece um momento evolutivo em que as escritas ocupam toda a largura da página.

Com esta bagagem, a criança já pode escrever qualquer coisa, ou seja, representar mediante signos específicos os nomes das coisas, das pessoas, etc. Trata-se de uma autêntica escrita, com leis pessoais, não-comunicável, a não ser

com a ajuda da palavra. Mas é que nossa escrita também não é comunicativa para ela: escrevemos alguns signos incompreensíveis para ela, mas que adquirem significado ao serem lidos: "aqui diz..." e ficam maravilhados ao ver que nossos rabiscos têm um significado. As crianças não se cansam de nos pedir: "o que diz aqui?" (CURTO, 2000, p. 30).

Nestas primeiras tentativas de escrita, pode ser que a criança ainda não tenha percebido a diferenciação que nós, adultos, fazemos entre as palavras: escrevem o mesmo conjunto de signos para qualquer coisa.

Algumas crianças, por exemplo, utilizam seu próprio nome para tudo, uma espécie de senha universal, que serve para escrever qualquer coisa imaginável.

Assim, será visto nas próximas páginas, como são elaboradas as etapas da escrita pela criança, segundo as idéias de Ferreiro (2001).

1. ETAPA PRÉ-SILÁBICA:

a) Nível 1 -

Nesta etapa, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como sua forma básica. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, a criança fará grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas. Se a forma básica for a cursiva, haverá grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semi-fechadas.

Na fase pré-silábica, todas as escritas assemelham-se entre si, o que não impede que a criança considere-as diferentes. Assim, cada aluno pode interpretar sua própria escrita, porém não a dos outros.

Aqui, também, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. A criança espera que a escrita dos nomes de pessoas, objetos ou animais seja proporcional ao tamanho. Neste momento, a criança reflete na escrita algumas características do objeto.

A correspondência estabelece-se entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural da escrita.

Isso significa que não se buscam letras com ângulos marcados para escrever casa, ou letras redondas para escrever bola, mas sim um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total, se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos.

O mundo que rodeia a criança é um mundo gráfico. Elas vêem objetos reais, representações e signos diversos. Então, a primeira diferenciação que irão estabelecer refere-se à distinção entre os desenhos e as letras, números e grafias diversas.

As primeiras tentativas das crianças ao escrever caracterizam-se em signos que já não são desenhos, tampouco letras convencionais. São grafias que tentam se parecer com as letras, com maior ou menor sucesso.

A criança logo notará que existem dois tipos de signos gráficos, além dos desenhos: letras e números. No início, mistura tudo. No entanto, a criança começa a perceber que, para escrever, precisa de determinados signos que não são desenhos nem números, como destaca o exemplo de Andrade (2009) na Figura 1.



Figura 1 – Características do nível 1.
Fonte: ANDRADE, 2009.

Nesse nível, a leitura do que está escrito é sempre global e as relações entre as partes e o todo estão longe de serem analisadas. Assim, cada letra vale pelo todo.

b) Nível 2 -

A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O grafismo é definido o mais próximo possível das letras (FIGURA 2).



Figura 2 – Características do nível 2.
Fonte: ANDRADE, 2009.

A criança utiliza-se da hipótese de que é necessária uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo (FIGURA 2). Em algumas crianças a disponibilidade de formas gráficas é limitada, então se utiliza da posição linear.

Em suma, as escritas das crianças adquirem rapidamente novas diferenciações: as crianças escrevem palavras longas e curtas; letras grandes e pequenas, variando segundo critérios estabelecidos. Inclusive têm idéias muito pessoais e interessantes sobre a gramática do escrito.

Assim, podem escrever partindo da idéia de que o número de letras de uma palavra – ou o tamanho das letras – tem relação com o objeto que representam.

Ou podem ainda introduzir mudanças ao escrever diferentes palavras, mediante a variação do repertório de letras utilizadas ou introduzindo mudanças e diferenciações quando à ordem ou quantidade das letras em cada palavra. Na escrita de nomes, nota-se claramente.

2. ETAPA SILÁBICA:

Com o tempo, geralmente em grande velocidade —, as crianças vão descobrindo que nossa forma de escrever não é regida por estes princípios ideográficos. Isso as leva a inventar a escrita silábica: cada letra representa um som. Como a unidade de som que se percebe é a sílaba, cada sílaba é representada por uma letra ou outra grafia. Em alguns casos, excepcionais, a escrita silábica é representada com desenhos esquemáticos. As crianças que escrevem assim:

0000 → ma-ri-po-sa

00 → ti-gre

000 → já-ne-la

Ou, em vez de círculos, podem pôr traços como um I maiúsculo, letras ou outros signos, mas jamais se enganam em pôr tantos signos quantas sílabas tem a palavra.

Não é habitual, porque já viram e conhecem muitas letras. Naturalmente, as crianças quase sempre escolhem as vogais para representar as sílabas. Apesar de nunca terem visto uma palavra assim, e apesar de que seu nome, e o dos colegas, e o de muitas outras palavras que conhecem se escrevem com mais letra e com consoantes, elas escrevem assim:

AIOA → ma-ri-po-sa

IE → ti-gre

EAA → já-ne-la (ventana, em espanhol)

Este nível caracteriza-se pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. A criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale uma sílaba. Surge, assim, a hipótese silábica, ou seja, dá um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes.

A mudança qualitativa consiste em:

a) Superar a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome).

b) Trabalhar, pela primeira vez e claramente, com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Assim, trabalhando com a hipótese silábica, a criança é obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas, o que, em muitos casos, está abaixo da quantidade mínima que lhe parece necessária. Porém, o problema é ainda mais grave quando se trata de monossílabos.

Como escrever SAL? Pela lógica silábica, seria colocada apenas uma letra. No entanto, isso é muito difícil de aceitar se está convencido de que é necessário mais de uma letra para escrever uma palavra. É o conflito cognitivo autêntico, que pode ter várias soluções.

Como demonstra Ferreiro (2001), AA (sa-al) – A criança duplica o som para evitar uma letra solitária.

Ou ainda: AL (as-l) ou AS (s-al)

Este é um dos caminhos possíveis para superar a hipótese silábica. No entanto, há outros.

Palavras com todas as letras iguais.

BATATA = AAA?

De acordo com as hipóteses da criança, isso não pode ser lido, por causa das letras iguais.

Palavras diferentes escritas da mesma maneira.

SUCO = UO igual à escrita de TUBO = UO

PESTANA = EAA igual à escrita de SEMANA = EAA

Nomes próprios não podem ser escritos pela metade

GUSTAVO fica furioso quando alguém escreve seu nome assim: UAO.

VITOR também não aceita IO.

Esses são alguns dos conflitos que a criança passa e que podem ajudá-la a superar a hipótese silábica (FIGURA 3).


<p>Nesta fase, a criança produz riscos ou rabiscos típicos da escrita.</p>  <p>trabalha 5 anos</p> <p>Chega à conclusão: a escrita representa a fala.</p>	<p>1º Momento: As letras usadas para representar a grafia não representam o valor sonoro convencional.</p> <p>A A i abacate</p> <p>Numa etapa mais evoluída elas empregam as consoantes tendo já o valor convencional</p> <p>P T O + pato</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Neste período a cartilha é despresível. - Não adianta treinar famílias silábicas. - A criança nesta fase ainda não observa sílaba na escrita. - Nesta fase, os jogos, as brincadeiras, o trabalho com os crachás, revistas, livros, embalagens ajudará na construção do processo. 	<p>Passagem do nível silábico alfabético - depende da descoberta "construção da sílaba"</p> 

Figura 3 – Características da fase silábica.
Fonte: ANDRADE, 2009.

No entanto, cada um no seu ritmo, logo descobrem que a escrita não deve funcionar assim. Por um lado, quando vêem e lêem escritas adultas, contos, por exemplo, as palavras não estão escritas desse modo.

3. ETAPA SILÁBICA-ALFABÉTICA

4. Esta etapa é a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba:

a) pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de signos;

b) pelo conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.

O conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres torna-se mais evidente quando se trata da escrita de nomes para os quais a criança não tem imagem visual estável. Exemplos:

- a) MCA (MESA)
- b) MAP (MAPA)
- c) PAL (PAU)
- d) PAO (PAU)
- e) SANA (SUSANA)
- f) SAB (SÁBADO)
- g) PAO OMSO (O PATO TOMA SOL)

Esses exemplos mostram a riqueza desse momento e a dificuldade que é, para a criança coordenar as inúmeras hipóteses que foram elaboradas nas etapas anteriores.

Quando se descobre que uma sílaba pode ser escrita com a vogal ou com a consoante, acaba-se por escrever ambas. De qualquer forma, o certo é que a hipótese silábica – uma letra por sílaba – é tão potente e satisfatória para as crianças que lhes custa muito renunciar a ela (ANDRADE, 2009).

De modo que transcorre um período de tempo em que se combina o critério silábico com escritas parcialmente alfabéticas:

TRANSCRIÇÃO DIRETA	TRADUÇÃO
GERARD	Gerard
PAStes GALLO	Massa Gallo
Par Fer	para fazer
CANALOGS	canelones
I MACaRrONs	e macarrões

Quadro 3 – Silábico com escritas parcialmente alfabéticas
Fonte: ANDRADE, 2009.

4. ETAPA ALFABÉTICA

Ao chegar a este nível, a criança já transpôs a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Por esse caminho, chega-se a escrever todas as letras que nós, adultos, escrevemos para representar uma palavra. ESCOLA já é definitivamente ESCOLA.

Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: com base nesse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, porém não terá problemas de escrita, no sentido escrito. No entanto, aparecem novos problemas de escrita. S/Z, J/G, H, maiúsculas ou minúsculas, a separação de palavras, incluindo os acentos.

Após as etapas, surge a questão: Por que todo esse processo de aprendizagem da escrita pela criança não foi percebido até então? Porque foi necessária uma concepção dialética do processo de aprendizagem, que permitisse ver a ação do aprendiz construindo seu conhecimento, em que o professor não aparece mais como aquele que controla a aprendizagem do aluno, mas como um mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido. Só a partir desse novo referencial é possível imaginar que a criança aprenda algo que não foi ensinado pelo professor.

Uma experiência pedagógica, que leve em consideração essas etapas de evolução da escrita, precisa nortear-se por alguns princípios:

- a) Alfabetizar é reinventar a escrita, isto é, reconstruir o modo de produção desse objeto sociocultural.
- b) Para reinventar a escrita é preciso pensar e agir sobre ela, compreendê-la.

c) O professor não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto desse processo de apropriação de conhecimento.

Para exercer a mediação, o professor precisa conhecer o sujeito, o objeto da alfabetização, e nenhum método substitui esse conhecimento.

A mediação consiste em estruturar atividades que permitam à criança agir/pensar sobre a escrita. Essas atividades são recriadas, permanentemente, em função da análise dos erros infantis, dentro de uma estratégia de favorecer os conflitos cognitivos, geradores de avanço conceitual.

Esses níveis pelos quais todos os aprendizes passam para se apropriarem do código podem-se afirmar que as atividades tradicionais utilizadas no início do processo de alfabetização são ineficientes, pois contradizem a lógica infantil de construção lingüística. É o exemplo das cartilhas que utilizam os encontros vocálicos com o objetivo de ajudar no processo de aprendizagem e na lógica da criança esta escrita com dois caracteres não é aceitável.

O papel da escola então é trabalhar de modo a fazer com que os aprendizes que tem pouco contato com língua materna desenvolvam essa capacidade dentro dela, isto é aproximar a aprendizagem de seu objeto real: a escrita que veicula na sociedade.

Um erro que precisa ser evitado, devido às graves conseqüências que oferece, é o caráter espontaneísta: já que é o aluno quem constrói o conhecimento, não seria necessário ensinar-lhe. A partir dessa crença o professor passa a não informar, a não corrigir e a se satisfazer com o que o aluno faz do seu jeito. De acordo com Curto (2000, p.32), “essa visão implica em abandonar o aluno à sua própria sorte”.

Ao professor cabe organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher, problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a percepção dos alunos sobre a escrita avançar.

Para Moraes (2000, p. 43), “de nada adianta o estudo teórico sem a discussão sobre sua relação com a prática, assim como de nada adianta a discussão sobre a prática sem a discussão sobre a teoria que a fundamenta”.

No caso da alfabetização, é essencial que o professor descubra o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita. Segundo Weisz (2000, p. 32), “uma boa situação de aprendizagem resulta da atividade planejada pelo

professor combinada com a intervenção pedagógica realizada durante essa atividade, para incidir na aprendizagem dos alunos”.

Para fim de comparação, abaixo na Figura 4 um esboço das 2 (dois) últimos níveis:

<p>Nesta fase, a criança produz riscos ou rabiscos típicos da escrita.</p> 	<p style="text-align: center;"><u>NÍVEL 4</u> <u>SILÁBICO ALFABÉTICO</u></p> <p>A criança descobre que a sílaba é formada por elementos menores e começa a enfrentar dois problemas:</p> <p>Quantitativo - Não basta uma letra por sílaba.</p> <p>Qualitativo - Começa a enfrentar os "dragões da ortografia".</p> <p style="text-align: center;"><i>Xicara ou Chicara?!</i></p>
<p>Problemas comuns nesta fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Omissão de letras; - Não deve ser considerado um "problemão" - a criança está progredindo e não regredindo. - Insista no trabalho com sílabas; - Explore nomes; - Etiquetas; - Rótulos - Livros e revistas; <p>ELFANTE → Mara - 2º Período</p>	<p><u>NÍVEL 5 - ALFABÉTICO</u></p> <p>A criança atingiu a compreensão do sistema da representação da linguagem escrita.</p> 

Figura 4 – Características da fase silábico-alfabético e alfabético.
Fonte: ANDRADE, 2009.

Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam ainda que estar alfabetizado para prosseguir a escolarização, não garante estar alfabetizado para a vida cidadã. As autoras expressam também que as pesquisas européias mais recentes diferenciam enfoques para esse termo, tendo em vista as manifestações e as habilidades que ele pode conferir aos indivíduos: alfabetizado para a rua, alfabetizado para o jornal, livros informativos, a literatura, o computador e a internet, etc. Nesse sentido, vemos um grande desafio para nossa realidade nacional: garantir uma efetiva alfabetização para todos, vinculada ao uso da leitura e da escrita para ações cada vez mais sociais.

2.3 Métodos de Alfabetização

Será citada a trajetória dos métodos de alfabetização, com base nos estudos de Barbosa (1990) e Ferreiro e Teberosky (1999), pois tais métodos têm uma história, foram introduzidos no cenário educacional num dado momento histórico em que o mundo se encontrava com um número imenso de analfabetos, já que o ensino, naquele tempo, era para pouquíssimos, ou seja, as crianças aprendiam a ler em casa para depois terem um mestre particular. Contudo, tem-se que ter em mente que hoje há o domínio de vários conhecimentos sobre os aspectos da aprendizagem do sistema alfabético da escrita e dos conteúdos relacionados ao seu uso social, que antes não eram objetos de estudo, portanto o pólo da discussão era o método utilizado pelo professor e não como o aluno compreende e aprende os aspectos da nossa língua.

1- Métodos Sintéticos

Os métodos sintéticos baseiam-se no pressuposto de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando, juntando as unidades menores, que são analisadas para estabelecer relação entre a fala e sua representação escrita. Dependendo do método, estas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, para formar o todo. Sua compreensão era garantida por muitos exercícios repetitivos e muito treino, afinal a ênfase era na memorização.

a) Método alfabético ou soletrativo

Consistia em apresentar partes mínimas da escrita, que são as letras do alfabeto, que ao juntarem-se umas as outras, formavam sílabas ou partes que originariam palavras. Os aprendizes deveriam decorar o alfabeto, para depois formar as sílabas e depois desse processo todo é que ele formaria palavras.

Pode-se ver uma vantagem nesse método, é que na maioria das vezes em cada letra está contido o seu som, salvo algumas exceções, e sabe-se que o alfabetizando precisa compreender o valor sonoro das palavras para começar a descobrir o mundo da leitura. Tirando isso, o resto era somente treino e exercícios exaustivos, envolvendo soletração e cantorias das famílias formadas.

b) Métodos fonéticos ou fônicos

Tem como princípio o da necessidade de ensinar uma relação direta entre fonema e grafema, relacionando com isso a palavra falada com a escrita. Então, a unidade mínima observada é o som. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Observa-se uma vantagem nesse método, nos casos em que realmente há uma correspondência direta entre a fala e a sua representação escrita, porém, existem variações dialetais na pronúncia das palavras, e, também, uma letra pode representar diversos sons, segundo sua posição na palavra, seja no início, meio ou fim de uma sílaba, e temos também o caso de um som que é representado por várias letras. Portanto o princípio de relação direta de fala com escrita não se aplica à maioria dos casos (MORAIS, 2000).

c) Método silábico

Neste método a principal unidade a ser analisada é a sílaba, porém a maioria das cartilhas inicia seu trabalho com a apresentação das vogais e seus encontros, como condição de sistematização das sílabas que serão formadas. Sua apresentação vai do mais fácil para o mais difícil, ou seja, das sílabas simples para as complexas. A vantagem que é encontrada neste método é que ao se trabalhar a unidade sílaba apresenta-se ao alfabetizando um princípio importante e facilitador da aprendizagem: quando se fala é emitido sílabas e não letras ou sons separados. Um dos problemas mais encontrados na organização dos métodos silábicos é que os textos feitos para o treino das sílabas são artificiais, sem sentidos e descolados de qualquer uso social.

Portanto, os métodos que seguem a marcha sintética (das partes para o todo, da análise para a síntese) e que demonstram rigidez no controle da aprendizagem,

tendem a priorizar apenas a decodificação, então as demais estratégias de leitura são deixadas de lado, a ênfase é dada na análise fonológica, não explicitando o sentido do texto e o uso social da escrita (MORAIS, 2000).

2- Método proposto por Paulo Freire

Priorizava o sentido e a compreensão crítica do mundo e isso aparece na escolha das palavras a serem trabalhadas. A partir destas são analisadas e sistematizadas as famílias silábicas. O que difere o método de Freire dos métodos sintéticos é o rompimento com a mera decodificação, porque em sua base teórica, visa à discussão política das necessidades e projetos de transformação da sociedade pelos analfabetos oprimidos.

3- Métodos analíticos

Partem da síntese para a análise, do todo para as partes. Tais métodos globais trabalham com diversos pressupostos: o aprendizado não pode ser fragmentado e sim ensinado com um todo, ou seja, a linguagem funciona como um todo; ao ler, o leitor utiliza estratégias de reconhecimento: priorizam a compreensão do texto; existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo para depois perceber as partes. As palavras ou textos usados na leitura devem ter valor afetivo para as crianças (MORAIS, 2000).

a) Método de palavração

Com ênfase na palavra, esta é apresentada e posteriormente é decomposta em sílabas. São aprendidas globalmente e por reconhecimento, depois se trabalha a silabação e formação de outras palavras. A escolha de palavras não segue a linha do mais fácil para o mais difícil o importante é que tenham significado.

b) Método de sentencição

Com ênfase na sentença, depois de passar por um período de reconhecimento global era decomposta em palavras e depois em sílabas.

c) Método global de contos

São também chamados de historietas. Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto. Este é memorizado e lido durante certo tempo para reconhecimento global, depois se trabalhava o reconhecimento das partes: primeiro as sentenças, depois as palavras e por último as sílabas.

Segundo Barbosa (1990) os métodos globais não deixaram de apresentar uma progressão em termos de sua apresentação e análise, seus textos não apresentavam problemas de simplificação na escolha das palavras, porém não

compartilhavam da mesma linguagem existente nos textos autênticos, como das histórias infantis da nossa literatura.

Os métodos globais têm a vantagem de apresentar o objeto de aprendizagem como um todo, sendo em palavras, sentenças ou textos e, também, apresenta o seu significado ao aprendiz, permite que a criança leia desde o início por meio da decoração, e, também, que o aluno faça uso de outras estratégias de leitura para tentar decodificar.

d) Natural

O método natural parte de um pré-livro que contém registros de conversas da classe sobre determinado assunto. É apresentado aos alunos aos poucos para a sua visualização. Depois dessa fase, passa-se para a leitura sonorizada de cada sílaba da palavra. A partir destas sílabas, o aluno forma novas palavras e novas frases (SIBOVITZ, 2011).

De acordo com Barbosa (1990), os métodos analíticos e sintéticos são unificados num único ponto: a dependência do sistema escrita em relação ao sistema oral, ou seja, partem do pressuposto de que para se aprender a ler o aprendiz deve transformar o signo em signo oral para depois chegar à compreensão. Nesse processo nega-se o papel dos olhos no ato de ler e o acesso à compreensão do sistema passa pelos ouvidos. Então, a criança aprende a ler oralizando a escrita.

Com o passar dos tempos, o ato de ler tomou outras dimensões, novos parâmetros de leitor foram estabelecidos. Daí vem o fator que mais contribuiu para a crise dos métodos e processos que a escola vinha utilizando na formação de leitores. Agora não se lia apenas por diversão ou para os outros ouvirem, mas dever-se-ia ler para se informar, para entender o mundo à sua volta.

“A escola não tem levado em conta a existência desta escrita diversificada e a evolução das diversas modalidades de leitura” (BARBOSA, 1990, p.115). É o que afirma Barbosa em sua obra sobre o ato de ler.

Diversos autores, como Goulart (2003) da literatura concordam que o aumento significativo da produção do conhecimento acerca do ensino da linguagem escrita ocorreu de modo especial, a partir da década de 1980, refletindo o movimento internacional de busca de uma compreensão científica e multidisciplinar do ato de ler e de ensinar a ler.

[...] alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social (GOULART, 2003, p. 106).

Ainda na década de 80, outros estudiosos se destacaram por representar a tendência moderna de fundamentar as propostas metodológicas de ensino da língua escrita na compreensão da própria linguagem e dos processos psicolinguísticos do sujeito leitor.

Vários estudos assumem uma deferida importância visto que possibilitaram diversos debates sobre aspectos conceituais da alfabetização, a busca de uma compreensão mais aprofundada dos processos envolvidos no ato de ler e de escrever, a interdisciplinaridade desses estudos e a diversidade de enfoques envolvidos pela contribuição de várias ciências, tais como a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Psicologia Genética.

Aqui no Brasil, essas pesquisas refletiam-se nas produções científicas acerca da leitura e da alfabetização e, especialmente, após a publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky (1985), houve uma maior compreensão teórica sobre o processo de aquisição inicial da escrita. Tal entendimento pressupôs uma ressignificação e redimensionamento da prática educativa, orientando as atividades de ler e escrever para ações cada vez mais sociais. Dessa forma, as ações públicas de formação docente e a própria prática pedagógica passaram por alguns impactos e modificações.

Surge, então, uma nova era na alfabetização, não se admite mais que o professor seja o detentor do saber e o regulador das aprendizagens, pois os estudos de Piaget (1986), mostram um nova face do aluno hodierno: um ser em desenvolvimento que interage com o objeto e com o meio que o cerca. O aluno não é mais uma tábua rasa e sim um ser pensante, que reflete e elabora hipóteses.

Seguindo, então, a linha da Psicogênese, tem-se a criança como um sujeito cognoscente que ativamente constrói seu conhecimento, incorporando-o à estrutura cognitiva através do esquema de assimilação, reestruturando as hipóteses que já tinham sido elaboradas antes.

“A língua escrita deixa de ser percebida como um código, cujos elementos e relações são dados previamente e passa a ser concebida como um sistema de representação da linguagem.” (BARBOSA, 1990, p. 73).

2.4 Educação Infantil No Brasil: Surgimento e Embasamentos Legais do Século XXI, Suporte à Alfabetização

No Brasil, foram fundados um jardim-de-infância no Rio de Janeiro em 1875, no colégio Menezes Vieira, e outro em São Paulo, em 1877, na Escola Americana (KUHLMANN, 2001).

O primeiro jardim-de-infância fundado no Rio de Janeiro teve por objetivo atender a crianças da elite, do sexo masculino, de três a seis anos. A proposta da instituição envolvia o trabalho com ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião.

Em 1896, vinte e um anos depois da criação do primeiro jardim-de-infância privado, é criado o primeiro jardim-de-infância público em São Paulo, pertencente à Escola Normal Caetano de Campos; em 1909; é a vez do Rio de Janeiro contar, também, com o seu primeiro jardim-de-infância público.

A implantação dos jardins-de-infância no Brasil gerou muitos debates e posições contraditórias. Os que criticavam achavam serem prejudiciais à unidade da estrutura familiar ao estimularem e facilitarem a saída das crianças muito cedo de seu ambiente doméstico.

Na metade do século XX, as instituições de Educação Infantil que atendiam por tempo integral passam a serem procuradas por domésticas, operárias, trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. Começa, então a haver um problema de acesso a tais serviços.

Nesse contexto, a demanda de crianças começa a superar a oferta do serviço e uma mudança significativa ocorreu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4024/61), que através dos artigos abaixo normalizou:

Artigo 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas e jardins-de-infância.

Artigo 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Assim, até a Constituição de 1988, a criança com menos de sete anos não tinha direito assegurado à escola. A concepção predominante era de que as creches cumpriam um papel de assistência social e as pré-escolas tinham como objetivo preparar a criança para a alfabetização. Como se viu, as creches, que historicamente atenderam crianças de até seis anos oriundas de famílias mais pobres, estiveram, durante muitos anos, vinculadas à área de assistência social, com ênfase na função de guarda. A partir da nova Constituição, a Educação Infantil, ofertada em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos), passou a ser considerada um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. “A creche é, assim, pela primeira vez na história do nosso país, reconhecida como um serviço de natureza educacional, devendo atender crianças de até três anos” (FENALI, 2010, *on line*).

O texto da Constituição

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade

Percebe-se pelo texto da Lei que ela trouxe avanços significativos do direito à educação das crianças pequenas. Entretanto, a questão foi tratada somente em relação acesso, deixando de lado a qualidade do atendimento prestado pelas instituições.

Em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90), que concretiza a conquista do direito das crianças pequenas à educação, como já defendia a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
[...]

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade

Entretanto, apenas em 1996, por meio da Lei 9394/96 há uma conquista histórica ao estabelecer que a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Assim, a Lei 9394/96 enfatizou, adicionalmente, a importância da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento pleno da criança.

E em 1998, o MEC elabora um Referencial Curricular Nacional para a área da Educação Infantil e o Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Em 16 de maio de 2005, houve a implantação da Lei 11.114 que alterou o artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, objetivando tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Abaixo este artigo já retratado:

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Segundo a Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005 destacou-se:

Art. 1º A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

Em 6 de fevereiro de 2006 com a aprovação da Lei 11.274, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

Foi definido um período de quatro anos, ou seja, até 2010, para os estados e municípios se adequarem às novas leis, portanto na maioria das localidades a implantação já foi feita.

Em 16 de abril de 2008 é instituída a Resolução SEE nº 1086, a qual dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Minas Gerais, abaixo o artigo 1º:

Art. 1º O ensino fundamental deve garantir as oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos educandos, focalizando em especial:

I- o domínio dos instrumentos essenciais à aprendizagem para toda a vida – a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a capacidade de solucionar problemas e elaborar projetos de intervenção na realidade;

II- o domínio dos conteúdos básicos de aprendizagem - conhecimentos conceituais dos vários campos do saber, capacidades cognitivas e sociais amplas e procedimentos gerais e específicos dos diversos campos do conhecimento, bem como valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social.

Em 2010 surge a Resolução nº 7, de 14 de dezembro, a qual fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Portanto, no Brasil há Leis que dão a educação como direito a todas as crianças, o direito a alfabetizarem.

3 – MOMENTO DE ALFABETIZAR

3.1 A Alfabetização na Educação Infantil: Prós e Contras

Segundo Cagliari (2002, p. 8), “[...] a alfabetização tem sido uma questão bastante discutida, pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar”.

No entanto, esta mesma discussão apresenta duas linhas de pensamento: a que defende a alfabetização na Educação Infantil e a que acredita ser necessário um certo grau de maturidade a qual a criança na faixa etária entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos não desenvolveu.

Muitos pesquisadores acreditam que a função da Educação Infantil não é alfabetizar. Mas, para Cagliari (2002, p. 106 - 107) "aos cinco anos uma criança está mais do que pronta para ser alfabetizada [...], nesta idade, ela já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e até da história, já testou sua participação na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes", contudo, "isso não significa que ela queira ser alfabetizada". O autor afirma ainda que essas considerações mostram que, mais importante do que a idade é a vontade do aluno de se alfabetizar.

Novamente, Cagliari (2002) destaca que, o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação

social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem sofrimentos habituais. Agindo dessa forma, o professor estará mais livre para selecionar os métodos, as técnicas; buscará os rumos e o ritmo que considerar mais adequados a sua turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo preestabelecido.

Também de acordo com SCARPA (2008, *on line*) a polêmica sobre estar ensinando ou não as crianças a ler e a escrever já na Educação Infantil tem origem em pressupostos diferentes a respeito de várias questões. Eis algumas questões a serem comentadas:

- O que é alfabetização? Alguns educadores acham que é a aquisição do sistema alfabético de escrita; outros, um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito.
- Como se aprende a ler e escrever? Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas.
- O que é a escrita? Há quem defenda ser um simples código de transcrição da fala e os que acreditam ser ela um sistema de representação da linguagem, um objeto social complexo com diferentes usos e funções (SCARPA, 2008, *on line*)

Devido a questões como as apontadas acima na *Revista Nova Escola* (2008, *on line*) é que alguns educadores não antecipariam as práticas pedagógicas tradicionais do Ensino Fundamental antes dos 6 anos, como exercícios de prontidão, cópia e memorização e a perda do lúdico. Para eles, é como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens, como música, brincadeira, desenho saíssem por outra. Logicamente, como já foi pronunciado, no presente trabalho, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por compreender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos, ter a vivência antes da Escola. (SCARPA, 2008, *on line*).

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma criança, assim como a invenção da escrita foi o momento mais

importante da História da Humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pode ser controlado pelos indivíduos. Deve-se esse saber acumulado pela escrita o fato de ter-se chegado aos meios atuais de registro e manipulação de dados, como gravadores, videocassetes e computadores.

Segundo Kramer (1986) mais do que nunca é necessário repensar as práticas pedagógicas e ainda, pensar e discutir a função da Educação Infantil. A alfabetização é um processo que se inicia em certo momento, mas encontra-se em constante construção. É na Educação Infantil que se deve assumir uma função social, ou seja, garantir a compreensão por parte das crianças daquilo que as rodeia, oferecendo condições para que decifre o mundo que a cerca, desenvolvendo assim diferentes formas de expressão.

E muito tem se falado, sobre o papel do aluno e da importância central, de sua atuação enquanto sujeito ativo, crítico, criador, no processo de aquisição de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, merece ser lembrado, como já foram destacadas em páginas anteriores, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), pesquisadoras que têm se dedicado, desde os anos 80, a investigar como a criança aprende a escrever, descrevendo a Psicogênese da língua escrita. Essas educadoras, com certeza, muito contribuíram para que os professores pudessem ganhar clareza ao acompanhar o processo de seus alunos, fazendo intervenções que os levassem a crescer e para que, gradualmente, pudessem se apropriar da língua escrita. Desse modo, durante esse processo, as crianças passam por várias etapas, nas quais pensam e entendem a escrita de forma diferenciada. Através de propostas e intervenções planejadas, vão fazendo novas e sucessivas conquistas até chegar à escrita alfabética, a que é denominada de convencional.

A primeira etapa caracteriza-se pelo aparecimento de uma escrita que é denominada Pré silábica, onde há ausência de relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, isto é, não existe busca de correspondência entre as letras e os sons. A segunda etapa, denominada de Silábica é caracterizada por uma escrita onde aparece uma correspondência sistemática entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas que se deseja escrever. A terceira etapa, denominada Silábico-alfabética, corresponde a um período de transição no qual a criança trabalha simultaneamente com duas hipóteses diferentes: a silábica e a

alfabética e na última etapa, denominada Alfabética, as escritas são construídas com base em uma correspondência entre os fonemas e as letras.

Portanto, a aquisição da escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo.

Para Vygotsky (1989) esta aquisição resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções do comportamento infantil e chama a atenção ao fato de que “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.” As crianças na Educação Infantil formam esta representação da linguagem escrita, através dos gestos, do desenho e do faz-de-conta. Assim, o brincar do faz-de-conta, o desenho e a escrita são momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita, os quais devem ser vividos cada um no seu tempo.

Acredita-se que o ato de escrever deve ser cultivado e não imposto, pois é necessário que as letras se tornem elementos da sua vida, da mesma maneira que a fala.

Experiências mostram que as crianças que chegam em sala de aula já alfabetizada enfrentam problemas como cansaço, desmotivação, desinteresse, violência para com seus colegas e stress. Tais atitudes privam da criança o tempo de brincar, atropelando assim seu processo de desenvolvimento. O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil. Brincando a criança está formando as bases necessárias para poder futuramente adquirir a linguagem escrita. No entanto, ao forçar uma alfabetização precoce, diminuindo o brincar na educação infantil, estamos interrompendo a formação destas bases (JOLIBERT, 1994, p. 29).

Algumas escolas assumem o papel do 1º ano na Educação Infantil. Acredita-se que se uma escola trabalha a alfabetização em crianças de 5 (cinco) anos, a grade curricular das séries seguintes deverão ser totalmente reformuladas, afim de evitar desinteresse por parte das crianças devido à repetição de conceitos, atividades e metodologias.

A realidade a qual vivemos é de constantes transformações, mas precisamos estar atentos a elas, pois necessitamos de uma educação especial a todos. Como foi descrito acima, existem diferentes linhas de pensamento. Porém, acredito que existe tempo certo para tudo, ou seja, não podemos forçar algo que a criança não

tem vontade, principalmente se isto não é pré-requisito para a série posterior (JOLIBERT, 1994, p. 31).

Acredita-se que a Educação Infantil deva ser um local agradável, que desenvolva todas as habilidades da criança, que ela se descubra como um ser social e consiga interagir com outros da mesma idade. Mas, se alguma instituição acredita que se deve alfabetizar crianças pequenas, então ela precisa rever sua grade curricular. Há crença em uma alfabetização na Educação Infantil, se os "conteúdos" e propostas da primeira série forem modificados. Pois, se não houver uma mudança na série seguinte, isto será apenas repetições que não trarão benefício algum aos envolvidos, bem pelo contrário acarretarão situações como cansaço do aluno, esgotamento do professor, e o pior de tudo, nenhuma destas etapas serão vividas por completo.

Tem-se atualmente, que a Educação Infantil assumiu significativa importância, tanto pelo seu valor político e social, como pedagógico, garantindo condições de desenvolvimento e aprendizagem através de interações estabelecidas entre a criança e o meio físico, cultural e social. Sendo assim, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil deve partir das experiências das crianças e considerar a aquisição e sistematização de conhecimentos (JOLIBERT, 1994, p. 33).

Na idade de 6 (seis) anos a criança, começa a vivenciar o sistema de escrita, algo que para ela não é estranho, um objeto desconhecido, visto que o fato de não ler, não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre esse sistema. Algumas crianças, quando há um ambiente bem estruturado, como material escrito e pessoas que o manuseiem, a apropriação do que seja ler e escrever pode iniciar-se antes da idade pré-escolar, cabendo ao professor, no ingresso desta criança no ambiente escolar, aproveitar toda a bagagem que a mesma traz e a partir daí desenvolver atividades que a faça assimilar o novo.

A criança deve escrever na escola para comunicar, transmitir uma idéia, expressar um sentimento ou pensamento, passar uma mensagem, registrar. Entretanto, a prática pedagógica deve ser organizada, permitindo o estabelecimento de uma relação articuladora entre as atividades e os conteúdos, não permitindo a fragmentação do raciocínio. E principalmente, desde cedo, trabalhar

o conhecimento através da oralidade, do desenho, da brincadeira, do lúdico, das expressões corporais, gráficas, gestuais, musicais e da literatura (JOLIBERT, 1994, p. 34).

Pode-se dizer que a criança vem se construindo como sujeito histórico possuidor de direitos e deveres. É um sujeito que vê o mundo de um jeito muito próprio. Interage com o meio e constrói sua personalidade, se torna cidadão agindo também neste meio em que vive, é o construtor de seu caminho.

A criança observa, fala, chora, sorri, conta, canta, conversa, brinca e faz de conta. Apresenta e representa, interfere no percurso da história, transformando o meio e se desenvolve. “É curiosa, afetiva, é cidadã, é participativa, atuante, autônoma, espontânea sobre as coisas do mundo e tem suas hipóteses, necessidades e interesse” (JOLIBERT, 1994, p. 34).

O correto, portanto, é ouvir a criança, dar-lhe tempo suficiente para que possam expressar suas necessidades, construindo suas hipóteses e sua autonomia com responsabilidade e acima de tudo, deixar a infância ser vivida em plenitude, lembrando que a característica maior é brincar, pois brincar é a base para cada experiência que guardará para sua bagagem cultural no futuro.

Portanto, na Educação Infantil, os conteúdos trabalhados precisam fazer sentido para as crianças e professores, ou seja, precisam estar interligados com o que acontece dentro e fora da escola. As atividades realizadas devem ser motivadoras para as crianças. Elas precisam ter problemas a resolver e decisões a tomar. Essa perspectiva irá possibilitar que as crianças avancem na construção e apropriação de novos conhecimentos. Em relação ao erro, o mesmo deve ser encarado como a possibilidade do acerto. E finalmente, o ainda não saber, deve ser transformado em saber.

A pré-escola pode e deve ser compreendida como um ambiente para auxiliar na alfabetização, onde as crianças, desde muito cedo, possam construir e testar hipóteses sobre a linguagem escrita, que por sua vez, será entendido como um espaço de construção de conhecimentos (BRASIL, 1998, p.62, v.3).

Quanto ao professor, deverá assumir o papel de sujeito do seu fazer pedagógico, tendo coragem de ousar e criar, pois, só assim verá seus alunos como sujeitos do seu aprendizado. O mesmo deverá ler com freqüência para as crianças,

de modo que este que esse tipo de atividade transforme-se em rotina dentro da sala de aula. A leitura diária para as crianças não significa um livro diferente para cada dia. As crianças dessa faixa etária costumam ter livros preferidos, cujas leituras pedem freqüentemente que sejam repetidas.

A Educação Infantil procura proporcionar momentos constantes de contato prazeroso com a leitura-escrita, mediante a leitura de histórias, contos de fada, gibis, parlendas, poesias e livros infantis, bem como leitura e escrita de bilhetes, cartas, exposição dos nomes próprios, relatos de final de semana, registros de aulas de educação física, de passeios, músicas infantis e receitas.

3.2 Atividades para Desenvolver a Leitura e a Escrita na Educação Infantil

Abaixo, serão citados alguns exemplos que podem estar trabalhando a alfabetização na Educação Infantil sem agredir o período lúdico pelo qual a criança deve passar antes de se iniciar propriamente na Escola.

No período da Educação Infantil se ouve muitas histórias rimadas, parlendas, canções, trava-línguas. Talvez por isso as crianças sejam capazes de brincarem com as palavras, e conseqüentemente, identificarem e produzirem algumas que apresentam sons iguais, demonstrando assim habilidades linguísticas bastante desenvolvidas. Quase sempre, a pronúncia é correta, a gramática é bem sofisticada e são poucos os problemas para se comunicar com os outros ao redor.

No seu dia-a-dia as crianças prestam atenção no significado e na mensagem do que está sendo falado, mas a linguagem tem outro lado que é sua forma e sua estrutura. E redirecionar a atenção do significado da linguagem para a sua forma é bem difícil para as crianças nessa idade ou nessa etapa do desenvolvimento. E como aponta Adams et. al., (2006, p. 33):

“apesar de suas habilidades impressionantes para falar e para ouvir, elas geralmente não têm qualquer conhecimento consciente e reflexivo das partes das palavras ou de como elas se combinam e se organizam na linguagem oral”.

Entretanto, para desenvolver a alfabetização nessas crianças, os educadores devem conhecer bem a estrutura da língua, especialmente a fonologia.

Na escola, muitas vezes o professor tem a liberdade de propor atividades específicas porque se pretende criar condições para que as crianças aprendam determinados conteúdos. Muitas vezes são atividades escolares que não se reproduzem fora desse ambiente. No entanto, é preciso sempre buscar um equilíbrio e cuidar para que no processo de ensino as crianças tenham acesso a práticas sociais reais.

Assim, a partir da análise de poemas, canções, brincadeiras cantadas, parlendas, jogos, é possível brincar com os sons das palavras, bem como manipular as estruturas e características que as compõem, como sílabas, rimas, aliterações, fonemas. Brincar com os sons das palavras é, então, pensar sobre a linguagem para poder se divertir com ela. As brincadeiras com esses sons são extremamente importantes para o aprendizado da escrita. Nessa perspectiva, atividades que convidam as crianças a brincar com os sons das palavras favorecem o desenvolvimento da capacidade de segmentar, assim como a compreensão do sistema de escrita (RUSSO, 1999).

Ser capaz de segmentar uma palavra em sílabas é um dos indícios de que a criança já está atenta aos aspectos sonoros da linguagem, o que é importante para que possa relacionar a fala e a escrita.

As brincadeiras sonoras presentes em alguns textos como poemas, trava-línguas, cantigas, parlendas ou em alguns jogos verbais permitem que as crianças prestem atenção a esses aspectos da linguagem e se divirtam com eles, refletindo sobre os sons que compõem uma palavra, buscando aquela que contenha determinado som, formando novas palavras retirando sílabas ou acrescentando outras. Tudo isso faz com que realizem diferentes operações linguísticas em que sua reflexão está totalmente centrada nos sons que compõem a linguagem.

É em brincadeiras como essas que as crianças têm a oportunidade de colocar em prática diferentes habilidades relacionadas à alfabetização, pois se deixa de tratar a língua apenas como um meio que permite a comunicação e passa-se a considerá-la também como um objeto, um quebra-cabeça, e que as partes se permutam e formam novos textos, novas palavras (RUSSO, 1999).

Ao propor que as crianças acompanhem um texto poético com algum tipo de demarcação, como por exemplo, bater palmas, estalar os dedos, fazer uma roda em que se bate com os pés no chão, favorece-se que atentem para o ritmo do texto. Ajudá-las a perceber a relação entre a acentuação das rimas, a organização dos

versos e o ritmo, possibilitam que conheçam melhor a estrutura desse tipo de texto. Isso porque, os textos poéticos caracterizam-se por uma linguagem construída mediante a junção entre forma e conteúdo, além de terem a sonoridade como uma de suas principais matérias-primas (RUSSO, 1999).

Há também a poesia infantil constituída pelos poemas narrativos, como histórias contadas em versos com rima e ritmo (MELLO, 1995). Aqui se incluem grande parte das obras infantis que vão encontrar na musicalidade a porta de entrada da criança para o universo mágico do texto ficcional. Exemplos de poetas que trabalharam ou trabalham neste sentido: Mário Quintana, Sylvia Orthof, Ângela Lago, Ziraldo.

Exemplo de poesia infantil de Vinícius de Moraes com rimas gostosas que encantam as crianças:

O pingüim

*Bom dia, Pingüim
Onde vai assim
Com ar apressado?
Eu não sou malvado
Não fique assustado
Com medo de mim.
Eu só gostaria
De dar um tapinha
No seu chapéu jaca
Ou bem de levinho
Puxar o rabinho
Da sua casaca*

Pode ser lindamente bailável, leve, rodopiante, como um dos poemas deliciosos para crianças de José Paulo Paes:

Valsinha

<i>É tão fácil</i>	<i>Pezinho</i>
<i>dançar</i>	<i>pra frente</i>
<i>uma valsa,</i>	<i>Pezinho</i>

rapaz...

Prá trás.

*Pra dançar
Uma valsa
é preciso
só dois.*

*O sol
com a lua
Feijão
Com arroz.*

Em suma, as poesias infantis devem transmitir às crianças sensações visuais, escorregadias, aquáticas, marítimas, sensação de vento, sensibilidade, sonhos, desejos, vontades, felicidade, amor de criança, despertar de uma idade feliz, ternura, viagens imaginárias, objetos lúdicos, de brincar de faz-de-conta, de um mundo mágico. Esta é a beleza de uma poesia para que a criança sinta e aprenda com ela. E acima de tudo possa ter prazer em aprender a ler e escrever com ela, a ser alfabetizada. Eis abaixo um Jogo de linguagem destacado por Adams et. al. (2006, p. 52):

- Poesias, canções e versos

Objetivo: Usar poesias, canções e versos para aprimorar a consciência das crianças acerca dos padrões de sons da fala.

Materiais necessários: Livros de poesias ou canções que rimam.

Atividade: As poesias, canções ou versos rimados que as crianças já conheçam de cor oferecem oportunidades especiais para o jogo da rima. Inicialmente, o professor deve apresentar às crianças apenas uma ou duas rimas para que elas possam aprender bem. Com o tempo, sempre podem ser acrescentadas mais rimas a seu repertório.

Ao introduzir um novo poema ou canção, o professor deve ler e recitá-lo antes para as crianças, enfatizando seu ritmo e exagerando suas rimas. A seguir, relendo verso por verso, as crianças devem repetir cada uma delas em uníssono. Para que possam ouvir e aprender as palavras, o ritmo deve ser lento e deliberado inicialmente, ganhando velocidade aos poucos, à medida que as crianças adquirem domínio.

Variações:

- Recite o poema baixinho, mas dizendo as palavras que rimam em voz alta.
- Recite o poema em voz alta, mas diga as palavras que rimam baixinho.
- Recite o poema aumentando o tom de voz à medida que avança.
- Recite o poema baixando o tom de voz à medida que avança.

- Recite o poema em coro ou em roda.
- Faça com que as crianças sentem-se em círculo e peça-lhes que recitem sucessivamente versos do poema, uma de cada vez, criança por criança.
- Faça com que as crianças sentem-se em círculo e peça-lhes que recitem sucessivamente palavras do poema, uma de cada vez, criança por criança.

Quando as crianças reconhecem as rimas, segmentam a palavra para identificar as partes sonoras que são iguais em palavras diferentes, ou ainda, quando trabalham com a palavra escrita, elas podem perceber essa igualdade nas letras finais das palavras rimadas e realizar as correspondências entre o oral e o escrito. Isso contribui para ampliar os conhecimentos sobre a estrutura da língua e a da escrita alfabética.

A centopéia que rima é uma atividade extremamente interessante, a qual possui poesia em seu corpinho e as letras do alfabeto nas patinhas. As crianças amam pelo encantamento da figura e a poesia bem elaborada. Veja.



Figura 5 – Um bichinho diferente.

Fonte: <http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/2008/02/poema-do-alfabeto.html>

As repetições de palavras ou parte delas criam jogos sonoros que contribuem para desenvolver o processo da alfabetização, pois é possível, a partir disso, lidar

com a linguagem em sua dimensão sonora, chamando atenção para as diferentes partes, as sílabas que compõem as unidades de significado, como as palavras e, no caso dos textos poéticos, os versos.

Ao propor que as crianças observem repetições em diferentes palavras — o que ocorrem nas rimas, assonâncias ou aliterações — favorece-se que se atenham, aos sons que compõem a palavra e não ao seu sentido. Apontar essa correspondência também fornece subsídios para que a criança compreenda a natureza dessa relação, ou seja, permite-se que avance na compreensão de como a escrita representa a fala.

Uma ótima atividade para se trabalhar a alfabetização seria um jogo apontado por Adams et. al. (2006, p. 54) que é focado em rima. Veja.

- *Enfatizando a rima por meio do movimento*

Objetivo – concentrar a atenção das crianças na rima.

Atividade – O jogo multissensorial é, em geral um meio valioso de atrair a atenção de crianças pequenas. A tradicional música infantil ‘O sapo não lava o pé’ oferece uma base excelente para experimentar movimentos físicos no ritmo da rima. As crianças devem sentar-se em círculo com ambas as mãos fechadas à frente. Enquanto todas cantam a música, a pessoa que é “a escolhida” movimenta-se em torno do círculo e (suavemente) marca com batidas as palavras, primeiro na mão direita e depois na esquerda de cada criança. Uma criança cuja mão seja batida na última palavra, ou na palavra que rime, de cada verso deve colocar essa mão nas costas. Assim que esconder ambas as mãos, a criança estará fora. A última que permanecer com uma das mãos ainda à sua frente torna-se ‘a escolhida’. Em ‘O sapo não lava o pé’ as palavras “mágicas” estão em negrito:

*O sapo não lava o **pé***
*Não lava porque não **quer***
Ele mora lá na lagoa
*Não lava o **pé***
*Porque não **quer***
*Mas que **chulé!***

Variação: é útil ampliar esse jogo também para outras rimas. Inclua as seguintes:

“Uni Duni Tê” – Palavras mágicas: tê, salame, colore, você.

“Um, dois, feijão com arroz” – Palavras mágicas: dois – arroz; quatro – prato; seis – inglês; oito – biscoito; dez – pastéis.

“Cai, cai balão” – Palavras mágicas: mão, não, sabão.

“Marcha soldado” — Palavras mágicas: papel – quartel; sinal - nacional.

“Rei, capitão, soldado, ladrão, moço bonito do meu coração” — palavras mágicas: capitão, ladrão, coração.

Nas brincadeiras sonoras, o importante é que a proposta leve em conta a regra principal da restrição. Por exemplo, transformar determinada palavra para que todas as suas vogais sejam A (SAPO – SAPA), identificar palavras que contenham semelhanças sonoras ou buscar palavras com determinada característica (começam pela mesma sílaba). O importante é que essas restrições levem a criança a refletir sobre os sons das palavras.

As canções monovogálicas são um exemplo de brincadeiras sonoras e consistem em dizer todas as palavras repetindo a mesma vogal, não importando se fazem sentido, ou não. Quando a criança tem o desafio de transformar, por exemplo, uma canção como “O sapo não lava o pé” em uma canção monovogálica (“A sapa não lava a pá”, o que se pede é que elas brinquem com os sons das palavras.

Ao propor diferentes brincadeiras sonoras envolvendo a linguagem oral, como encontrar palavras que se iniciem pelo mesmo som, encontrar rimas, formar novas palavras, brincar com textos monovogálicos, lança-se desafios que as crianças só conseguirão realizar com sucesso se ficarem atentas à estrutura sonora da língua.

Além de enriquecer a relação com a linguagem, essas situações também permitem compreender a escrita, pois, na medida em que esta representa os sons da fala, favorece-se que as crianças observem essa relação.

Portanto, como traz Adams et. al. (2006), a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação ao processo da alfabetização. Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a idéia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física. Alguns exemplos de Adams et. al. (2006).

Segundo Adams et. al. (2006) escutar sons que não sejam da fala é relativamente fácil e natural para as pessoas, desde que prestem atenção. Aqui

reside o principal motivo para que os jogos de escuta sejam os primeiros a introduzirem as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente. Pode-se pedir que escutem muitos sons do cotidiano, tais como o barulho do vento, o zumbido de um ar-condicionado e o bater de uma porta.

a) Ouvindo sons

Objetivo: possibilitar que as crianças explorem seu poder de escuta e pratiquem sua atenção em determinados sons de seu interesse.

Materiais necessários: gravações de diversos sons (opcional) e aparelho de som (opcional).

Atividade – nosso mundo é cheio de sons. Com este jogo, as crianças irão descobrir que, s escutarem, podem ouvir sons da rua, de dentro de casa e mesmo de dentro delas próprias. Antes de começar, o professor deve falar a diferença entre escutar com os olhos fechados e abertos. A seguir, o professor deve pedir às crianças que se sentem de olhos fechados e somente escutem por alguns instantes. Depois de alguns minutos, o professor convida-os para citar alguns sons que tenham ouvido. Rapidamente, as crianças irão aprender a ouvir com atenção. Entre os sons que poderão ser ouvidos, estão os seguintes:

<i>Ato de engolir</i>	<i>pássaros</i>	<i>ruído da copa das árvores</i>
<i>Batimentos cardíacos</i>	<i>passos</i>	<i>ventilador</i>
<i>Caminhões</i>	<i>pingos de chuva</i>	<i>vento</i>

Outra atividade que as crianças devem ter início a analisar as frases em palavras separadas.

- Palavras em contexto e fora de contexto –

Objetivo: reforçar a idéia de que uma palavra é uma palavra, seja isolada ou em contexto, da mesma maneira que o significado na língua depende das palavras específicas e de seu ordenamento.

Materiais necessários: um conjunto de rimas, ou parlendas conhecidos das crianças. Cartões com palavras (opcional).

Atividade: Para este jogo, cada criança recebe uma palavra de uma rima conhecida. Ao colocar em ordem e anunciar as palavras em sequência, a rima toda

pode ser recitada. Se as palavras forem recitadas em qualquer outra ordem, a frase muda e perde seu sentido.

Escolha uma rima conhecida que tenha mais ou menos tantas palavras quantos forem os alunos na turma. “Hoje é domingo, pé de cachimbo” será usada para ilustrar o jogo. O professor deve recitar a linha da parlenda e solicitar às crianças que o ajudem a descobrir quantas palavras tem. A seguir, o professor escolhe o mesmo número de crianças e designa uma palavra da frase a cada uma delas: *Hoje* à primeira criança, *é* à segunda, *domingo* à terceira, e assim por diante, em ordem. O professor deve fazer com que as seis crianças fiquem de pé, da esquerda para a direita, e peça para cada uma dizer sua palavra, em ordem. O professor deve pedir a eles que façam isso várias vezes, até que consigam apresentar a frase com fluência suficiente para ser compreensível.

O professor deve repetir o procedimento acima para cada frase da parlenda. Depois que todas as palavras tenham sido consignadas e praticadas, ele pede as crianças que recitem a parlenda toda, começando com a primeira criança na primeira frase e terminando com a última.

Variações:

- Convidar as crianças a recitar suas palavras da direita para a esquerda, em lugar de da esquerda para a direita. Por exemplo, *domingo é hoje*.

- Convidar as crianças a misturar a ordem antes de dizer as palavras da esquerda para a direita. Por exemplo, *é domingo hoje*.

- Convidar as crianças a formar novas seqüências de cinco ou seis crianças cada, dependendo, por exemplo, da cor de suas roupas. A seguir, peça que cada criança diga sua palavra, da esquerda para a direita.

- Convidar um determinado grupo de crianças a sair de sua seqüência, por exemplo, todas as meninas, todos os que estão com camisas listradas, todos os que têm gatos. O professor deve pedir que os outros recitem da esquerda para a direita.

- Convidar cada grupo de crianças a explorar, entre si, o que ocorre com sua frase da parlenda quando se excluem uma ou mais pessoas ou se reorganiza a ordem. Cada grupo pode ser convidado a compartilhar com a turma seu resultado favorito junto com a frase original.

Varição avançada: Após as crianças terem iniciado a escrita, vale a pena voltar a todos esses jogos utilizando pequenas fichas ou passando um cartão com uma palavra escrita a cada criança.

Exemplo de jogo que pode ser trabalhado nesta etapa:

- *Escutar primeiro, olhar depois:*

Objetivo: mostrar aos alunos como sintetizar sílabas, ditas uma a uma, em palavras conhecidas.

Materiais necessários: figuras de objetos conhecidos das crianças.

Atividade: Este jogo requer um conjunto de figuras, cada uma mostrando um objeto familiar. O professor deve escolher figuras de objetos que tenham nomes com diferentes números de sílabas, por exemplo, computador (4), telefone (4), boneca (3), casa (2). O professor mostra seu conjunto de figuras e explica que dirá o nome de cada uma, mas de forma muito estranha — uma sílaba de cada vez. O professor deve fazer com que as crianças escutem com atenção e descubram o nome de cada objeto citado.

Ao citar cada figura, o professor deve falar em tom monocórdio e fazer uma pausa clara entre cada sílaba, por exemplo, *te-le-fo-ne*. Quando as crianças descobrirem cada palavra, ele levanta a figura e as faz repetir a palavra, tanto na forma normal, como sílaba por sílaba.

Na próxima etapa, serão introduzidos os fonemas iniciais e finais. Os jogos serão também trabalhados nesta etapa para levar as crianças a descobrir que as palavras contêm fonemas e, em segundo, para ajudá-las a começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas, de forma que possam reconhecê-los e distingui-los um dos outros. Baseando-se em Adams et. al. (2006) abaixo um exemplo de jogos que podem trabalhar essa etapa:

- *Encontrando coisas: fonemas iniciais*

Objetivo –

Ampliar a consciência das crianças acerca dos fonemas iniciais, pedindo a elas que comparem, contrastem e, por fim, identifiquem os sons iniciais de uma série de palavras.

Materiais – cartões com figuras.

Atividade –

Espalhe algumas figuras no meio do círculo. A seguir, o professor deve pedir as crianças que achem as figuras cujos nomes começam com o som inicial com o qual acabaram de trabalhar [f-f-f-f]. À medida que cada figura for sendo encontrada, a criança deve dizer o nome e o fonema inicial, como antes (por exemplo, f-f-f-faca, f-f-f-f, faca f-f-f-f).

Variações –

- À medida que as crianças ficam mais à vontade com o jogo, o professor deve espalhar figuras de dois conjuntos diferentes, como por exemplo, que iniciem com /f/ e /m/), pedindo-lhes que identifiquem o nome e o fonema inicial de cada figura e as separem em duas pilhas.

- O professor deve distribuir figuras para as crianças. Cada uma deve identificar o fonema inicial de sua figura e colocá-la na pilha correspondente. Este jogo funciona bem com grupos pequenos.

- “Memória”: o professor deve distribuir figuras de animais às crianças, dando nome cada figura e colocando-a virada para baixo, na mesa ou no tapete. As crianças irão se alternar desvirando pares de figuras e decidindo se os fonemas iniciais são os mesmos. Se forem os mesmos, a criança escolhe outro PR; caso contrário, é a vez de outra criança. Este jogo funciona bem com grupos pequenos.

Para a maioria das atividades que se podem ser trabalhadas, também se recomenda que as crianças usem blocos de madeira para representar os fonemas separados. Os blocos também podem ser substituídos por fichas de jogos, quadrados de papelão ou o que quer que esteja à mão. O propósito é apenas dar às crianças alguma representação concreta e tangível para diferenciar os fonemas (ADAMS et. al., 2006).

O professor deve lembrar de que o propósito central de atividades, como a que será destacada abaixo, é ensinar aos alunos como funciona o alfabeto. Por essa razão, as correspondências entre letras e fonemas de todas as palavras a serem exploradas é simples e direta.

p, b, f, v, t, d, m, n, l (as três últimas em início de sílaba)

a i o u

O professor não deve se preocupar em introduzir outras palavras até que os alunos estejam bem à vontade com essas. Por outro lado, não há necessidade de ter pressa com esse conjunto como um todo. Nesse momento, construir a capacidade dos alunos para trabalhar de forma confiante e reflexiva com algumas poucas letras é muito mais útil do que correr para dar conta de uma quantidade maior de letras. Além disso, quando as crianças tiverem entendido a natureza do

sistema, a introdução de novas letras avançará com muito mais facilidade e velocidade. Eis uma atividade a ser trabalhada em sala de aula:

- *Adivinhe quem é: introduzindo fonemas e letras*

Objetivo: Introduzir correspondências som-letra.

Atividade: As crianças sentam em círculo e o professor diz: *“Estou pensando no nome de alguém que começa com a letra _____ (F. Levanta a mão quem souber quem é”*. A seguir, o professor mostra a letra inicial enquanto diz o fonema correspondente ao nome da criança, alongando-o ou repetindo-o [f-f-f-f-f] quantas vezes for necessário, até que a maioria das crianças tenha adivinhado o nome.

Varição: Depois que as crianças estiverem familiarizadas com os fonemas e as letras iniciais dos nomes umas das outras, o professor pode começar o jogo: *“Estou pensando no nome de alguém que começa com (nome da letra)”* enquanto apresenta a letra correspondente. Só que agora, as crianças pronunciam o som da letra, e a seguir levantam a mão quando tiverem adivinhado o nome da criança.

- *Correspondência entre Escrita e Objetos*

Num primeiro momento as mesas e cadeiras são etiquetadas com os nomes das crianças escritos pelo professor juntamente com a criança na cor escolhida por ela. Reconhecendo e identificando seu nome, a criança localizará sua cadeira e mesa, num primeiro momento com a ajuda do professor e depois de algum tempo de trabalho, sozinha. Posteriormente espera-se que ela seja capaz de fazer o mesmo com os objetos dos colegas. Não há um momento específico para esta atividade. Aproveita-se para fazê-la, quando usar as mesas e cadeiras para comer, desenhar, etc.

- *Álbum de Fotos*

Solicitam-se fotos de todas as crianças e profissionais que atendem à classe, tira-se xerox das mesmas, de modo que cada um tenha a sua cópia. Com as fotos trabalham-se os nomes e também estruturas frasais simples, do tipo: "Este é meu amigo Tarcísio". As estruturas são escritas junto com as crianças em folhas de sulfite, para montar um livrinho, de modo que cada um tenha sua cópia. Pode-se montar o livrinho também no caderno de desenho. Por ser classes de Educação Infantil as fotos passam a ter uma conotação documentária.

- *Caixa de Fósforos com Fotos, Contendo Letras do Nome*

Esta atividade combina o reconhecimento de fotos e a montagem dos nomes, e é proposta somente quando os alunos já reconhecem todas as letras de todos os

nomes. Inicialmente dá-se uma tira de papel para o aluno, na qual as letras de seu nome estão separadas, cada uma em um quadradinho. A criança recorta todas as letras, que, depois são colocadas dentro de uma caixa de fósforos com a sua foto colada do lado de fora. Esta caixa vai circulando entre todos os alunos, que tirarão as letras de dentro e tentarão montar os nomes, primeiramente com e mais tarde sem o modelo. Uma variação desta atividade é entregar às crianças envelopes contendo letras para que elas montem os nomes, sem o apoio das fotos.

Atividades como essas pretendem fazer com que as crianças compreendam como funciona o princípio alfabético.

CONCLUSÃO

Sabe-se que os primeiros seis anos de vida do ser humano são primordiais para sua formação de hábitos, atitudes, valores e esquemas de raciocínio, que por sua vez vão estar na base da personalidade da criança, formando esquemas que são, em sua maioria, irreversíveis.

O papel do educador nesse período é, entre outros, o de colaborar no desenvolvimento das relações afetivo sociais da criança dentro de um ambiente propício. É a partir da experimentação dos objetos do mundo físico e social que a criança começa a desenvolver seus esquemas de raciocínio.

Contudo, para o desabrochar da inteligência, um dos fatores fundamentais está relacionado a profundas emoções, oriundas do envolvimento entre quem aprende e quem ensina, de modo que o gostar, implica na capacidade de busca, de investigação e de persistência desenvolvida pela criança.

Para isso, ao iniciar sua vida escolar é necessário que o educador tenha desenvolvido competência profissional, conhecimentos teóricos e práticos e uma forte empatia e disponibilidade afetiva para conseguir interagir com a criança.

Por meio de atividades diversificadas embasadas em poesias, parlendas, contos, brincadeiras e jogos inteligentes, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais de que dispõem. É preciso que o professor tenha consciência que na Educação Infantil as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Assim, não se deve ignorar etapas no desenvolvimento que ocorrem na primeira e segunda infância, ou seja, na Educação Infantil o ambiente é propício para brincadeiras, jogos e faz de contas; e o educador deve entender que através destas atividades a alfabetização está se fazendo, no ritmo certo. Não se esquecendo de que cada criança tem o seu tempo, e amadurece em um determinado período, portanto não se deve forçar a alfabetização nesse período da educação, considerando aqui o ato de decifrar o código escrito de forma decorada e descontextualizada.

A alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético de escrita; e esse não é um conteúdo simples, mas, ao contrário, extremamente complexo, que demanda procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende.

Com base em tudo que foi dito no decorrer do trabalho, tem-se como favorável que criança deva ser alfabetizada a partir dos seis anos de idade. E caso seja trabalhada a alfabetização na Educação Infantil, seja de modo consciente, dando ênfase ao lúdico, a contextualização e a construção subjetiva e coletiva da criança.

Não é apenas o ato de ensinar a ler e escrever a uma criança de 4, 5 anos que está em jogo. É alfabetizá-la diante de uma legislação educacional digna, com métodos inovadores e não com cartilhas ou qualquer outro livro que não tenha o intuito de acrescentar algo à criança.

Sim, pois se houver uma mudança na educação diante da necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar, haverá um caminho mais seguro para mudanças significativas na Educação Infantil.

E isto necessita ser rápido, visto que nossas crianças de 0 a 5 anos de idade devem estar numa instituição de Educação Infantil que promova espaço de inserção nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

Esperamos que o presente trabalho possa contribuir positivamente para o estudo futuro das implicações sobre a alfabetização na Educação Infantil, da mesma forma, que contribua para mudanças nas estratégias e metodologias atualmente utilizadas na Educação Infantil, analisando o contexto histórico da época e o processo de evolução que ocorreu após a conclusão deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M. J. *et al.* Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRADE, R. O processo de construção da escrita - Emilia Ferreiro. 2009. Disponível em: < <http://universoescolar.blogspot.com/2009/09/o-processo-de-construcao-da-escrita.html>> Acesso em: 08 out. 2011.

BARBOSA, J. J. A herança de um saber: a alfabetização. São Paulo: FDE, 2001.

_____. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1990.

BEE, H. A criança em desenvolvimento. São Paulo: HARBRA, 1986.

BRANDE, C. A. Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8069, de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.3.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (Lei nº 9394/96), 1996.

BRASIL. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.fiscolex.com.br/doc_16809821_RESOLUÇÃO_N_7_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2010.aspx> . Acesso em: 03 nov. 2011.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

COELHO, J. M. T. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

CURTO, L. M. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. V.1.

_____. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. V.2.

FENALI, A. U. Educação. 2010. Disponível em: < <http://alinefenali.blogspot.com/>> Acesso em: 30 set. 2011.

FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

IORE, E. (organizadora). A viagem da leitura nas terras do faz-de-conta. Nova Escola. Nº 112, maio, 1998, p.11.

FREIRE, P. e MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo. 41ª ed. Cortez. 2001.

GOULART, I. B. Piaget: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

GOULART, C. A noção de letramento como horizonte éticopolítico para o trabalho pedagógico: explorando diferentes modos de ser letrado. Projeto de pesquisa, Niterói / UFF, 2003.

GONZÁLES, F. Comunicação e desenvolvimento da personalidade. Havana: Editorial Educação Puebloy, 1995.

JOLIBERT, J. (org) Formando Crianças Leitoras. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 42, ago. 1982.

KRAMER, S. ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sonia (Org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

KUHLMANN JR., M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In. MONARCHA, C. Educação da criança brasileira. São Paulo: Autores Associados, 2001.

LEMLE, M. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas do Português. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 15, n. 4, 2007.

MELLO, A. M. L. de. Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia. Goiânia: UFG, 1995.

MORAIS, A.G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

NEWCOMBE, N. Desenvolvimento Infantil Abordagem De Mussen. São Paulo: Ática, 1999.

PADILLA, M. L.; GONZÁLEZ, M. D. M. Conhecimento Social e desenvolvimento moral nos anos escolares. In COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Tradução de Francisco Franke Settineri e Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.1.

PARREIRA, V. L. C. Psicologia do desenvolvimento: aspectos evolutivos. Batatais: Ação Educacional Claretiana, 2005.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RICHMOND, P. G. Piaget: Teoria e Prática. 3. ed., São Paulo: IBRASA, 1987.

RODRIGUES, C. Educação infantil: motricidade de 1 a 6 anos. São Paulo: Phorte, 1993.

RUSSO, M. de F. Alfabetização: um processo em construção. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SCARPA, R. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? Revista Nova Escola, 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizar-educacao-infantil-pode-424823.shtml> > Acesso em: 03 nov. 2011.

SCOZ, B. Psicopedagogia e realidade escolar. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Psicopedagogia e realidade escolar. Petrópolis: Vozes, 2001.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 1086, de 16 de abril de 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

SIBOVITZ, T. O mundo da alfabetização. Disponível em: < <http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/2009/01/alfabetizacao-o-termo-que-usamos-quando.html> > Acesso em: 01 out. 2011.

SILVA, R.N. e ESPOSITO, Y.L. Algumas reflexões sobre o conceito de alfabetização. São Paulo: Cortez & EAS, 1985.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, B. J. Inteligência e afetividade na criança na teoria de Piaget. 2.ed. Tradução de Esméria Roval. São Paulo: Pioneira, 1993.

WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e aprendizagem. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Repensando a prática da alfabetização. São Paulo: Ática, 2000.