

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

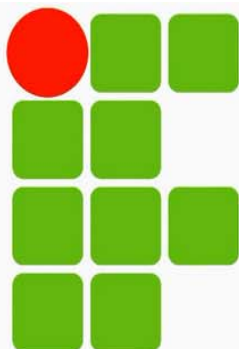
SUL DE MINAS GERAIS
Campus Inconfidentes

Alaíde Felici Fredericci

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCONFIDENTES – MG

2013



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
SUL DE MINAS GERAIS
Campus Inconfidentes

Alaíde Felici Fredericci

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso
submetido à coordenação do curso de
pós-graduação em Educação Infantil
como requisito final à obtenção do título
de *Especialista em Educação Infantil*

Orientadora: Ms. Wanúcia Maria Maia Bernardes Barros

INCONFIDENTES – MG

2013



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS
CAMPUS INCONFIDENTES
SEÇÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS – SRA
CEP: 37576-000 - FONE: (35)3464-1437

FOLHA DE APROVAÇÃO

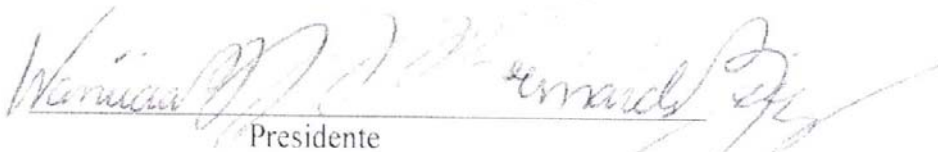
Título: **Processo de Alfabetização na Educação Infantil.**

Autor: ALAÍDE FELICI FREDERICCI

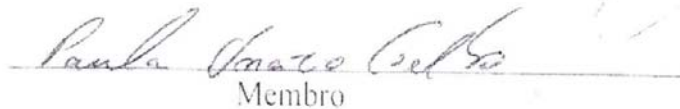
Orientador: PROF^a. WANÚCIA MARIA MAIA BERNARDES BARROS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes-MG, como parte das exigências para a conclusão do Curso de Pós Graduação em Educação Infantil.

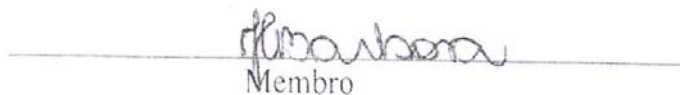
Aprovado em: 28 de Setembro de 2013.



Presidente



Membro



Membro

FELICI FREDERICCI, Alaíde; *Processo de Alfabetização na Educação Infantil*

Ouro Fino; IF Sul de Minas, 2013. (Trabalho de conclusão de curso submetido à coordenação do curso de pós em Educação Infantil – IFSul de Minas - como requisito final à obtenção do título de Especialista Educação Infantil.

Palavras-Chaves: Atuação do professor, educação infantil, alfabetização.

Dedico este trabalho à minha filha, que foi quem me impeliu a fazer essa pesquisa, pelas tantas vezes que faltei, à minha mãe e a todos aqueles que acreditaram em mim e assim marcaram minha vida, uns me incentivando a sonhar, outros sonhando comigo e outros ainda me encorajando e me fazendo acreditar que sou capaz de realizar meus sonhos. Alaíde.

RESUMO

A presente monografia tem com objetivo levantar algumas questões sobre a construção da leitura e da escrita e a formação de professores, buscando compreender não só os fatores que têm contribuído para o fracasso escolar das crianças, como também verificar as possibilidades da escola garantir a todos, indistintamente, o direito de se tornarem leitores e escritores, com sucesso. A monografia foi baseada em pesquisa bibliográfica, onde foi possível elaborar uma reflexão sobre os desafios que os professores enfrentam como é o desenvolvimento da criança no estágio de alfabetização e como se efetiva a aquisição da leitura e escrita. Fez-se apontamento das leis, decretos e outros documentos que respaldam a Educação Infantil no país, assim como análise das políticas públicas e como interferem na formação e atuação do professor. Como pesquisa de campo, registrou-se o depoimento de profissionais que atuam ou atuaram na alfabetização enfatizando qual método utilizaram para alfabetizar e suas percepções quanto a sua prática. Diante da pesquisa, propõe-se um novo panorama na Educação Infantil que poderia ser idealizado pelas políticas responsáveis pela qualidade da educação básica e uma possível releitura dessas, assim como novos métodos e formas de aprendizagem que deveriam constar no currículo escolar. Evidencia-se a necessidade de uma formação contundente para atuar na Educação Infantil, sem propostas de aligeiramento de capacitação profissional, tão comuns nas políticas públicas educacionais. Não basta existir formas e programas prontos para auxiliar na educação infantil, o professor precisa inteirar-se dos métodos e formas de alfabetizar para fazer escolhas conscientes e com autonomia. É de vital importância a contribuição do professor para a construção das Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This monograph is aiming to raise some questions about the construction of reading and writing, and teacher training , seeking to understand not only the factors that have contributed to the failure of school children, as well as exploring the possibilities of the school ensure everyone indiscriminately the right to become readers and writers , successfully . The monograph was based on literature , where it was possible to develop a reflection on the challenges that teachers face , as is the development of the child at the stage of literacy and how effective the acquisition of reading and writing . Became appointment of laws, decrees and other documents that support early childhood education in the country , as well as public policy analysis and how to interfere in the formation and performance of the teacher . As field research , there was testimony from professionals who work or worked in literacy emphasizing what method used to teach literacy and their perceptions of their practice . Before the study, we propose a new panorama in kindergarten that could be conceived policies responsible for the quality of basic education and a possible reinterpretation of these , as well as new methods and ways of learning that should be included in the school curriculum . Highlights the need for training forceful to act in kindergarten , no proposals for streamlining job training , so common in educational policies . Do not just exist forms and programs ready to assist in kindergarten , the teacher needs to learn about the methods and forms of literacy to make informed choices and autonomy. It is vitally important the contribution of teachers for the construction of Public Policy Education.

Palavras chave:

Atuação do professor – educação infantil – alfabetização.

Sumário

Introdução	10
Capítulo I	11
1. Educação Infantil: contextualização legal	11
1.1 Formação política e profissional dos professores da educação infantil	16
Capítulo II	22
2. Aprender e Ensinar: o aluno e professor em constante harmonia	22
2.1 Leitura e Escrita: dentro e fora da escola	25
2.2 O construtivismo na sala de aula	28
Capítulo III	33
3 O ingresso na leitura e na escrita	33
Capítulo IV	38
4.1 Vivências significativa no espaço escolar	38
Capítulo V	40
5.1 Sugestões de atividades para trabalhar na educação infantil	40
5.2 Método Fônico	41
5.3 Método Silábico	43
5.4 Construtivismo	44
5.5 Pesquisa de Campo	49
5.6 Análise da Pesquisa de Campo	56
Considerações Finais	62
Referências bibliográficas	65

INTRODUÇÃO

Na tentativa de explicar como se constitui a aquisição do processo de leitura e escrita na escola, o que pensam os educadores e a criança sobre esse objeto e quais os fatores que contribuem para o fracasso na e da escola, muitos autores têm elaborado questões que tornam possível repensar a prática escolar.

Diante dessa realidade, faz-se necessário reverenciar o trabalho de alguns autores da área da educação que acreditam que a língua é construída na interlocução e no processo dialógico discursivo e que não tem sentido ensinar de forma fragmentada.

Há neste trabalho uma contextualização legal da educação infantil no Brasil, e como ela foi se consolidando no decorrer da história. Para tanto, foi objeto de análise a formação dos professores da educação básica e suas singularidades e como as políticas públicas da educação interferem na realidade das salas de aula.

Aborda-se as formas de atuar significativamente no aprendizado infantil durante o processo de alfabetização, reconhecendo que resultados positivos se tornam possíveis mediante atuação harmoniosa, interativa e contextualizada. Evidencia-se que o processo de leitura deve acontecer dentro e fora da escola.

A autonomia do fazer docente, assim como a competência e credibilidade no fazer docente são essenciais para possibilitar novas possibilidades de arranjos pedagógicos, como o vivenciado na Escola da Ponte¹.

Não há como construir e repensar práticas pedagógicas sem conhecer como e quais métodos e posturas são adotados atualmente em sala de aula. O professor precisa ter uma formação contundente para direcionar e fazer suas escolhas consciente. Portanto, neste trabalho, registram-se exemplos de exercícios dos métodos de aprendizagem silábico, fônico e da teoria construtivista e, como forma de pesquisa de campo, relatos de profissionais alfabetizadoras.

¹ Escola da Ponte – situada em Vila Nova de Famalicão - Portugal

CAPÍTULO I

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: contextualização legal

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade. (FREIRE, 1993, p.53)

Até meados da década de 90, o Brasil não tinha leis específicas para a Educação Infantil; sendo essa delegada às creches ou maternais, oferecida pelos municípios como forma de abrigos, onde as mães podiam deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Assim a educação dessas crianças ficava a cargo de pessoas despreparadas, pois não havia exigência de formação profissional.

O Brasil tem como lei maior na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1996, que endossa a Constituição Federal, quanto à importância e qualidade da Educação Infantil.

A LDBEN contribui decisivamente para a instalação no país de uma concepção de educação infantil vinculada ao sistema educacional como um todo conforme exposto em seu art. 31²:

"Art.31 A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança." (NR)

² Conf. Redação dada pela Lei 12796 de 4 de abril de 2013

A LDBEN 9394/96 considera a educação infantil como uma das etapas da educação básica:

Art.22 A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meio para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

Portanto, a lei compreende que a educação infantil constitui-se na primeira etapa da educação, confirmando que é nos primeiros anos da criança que inicia-se a formação do futuro cidadão que irá exercer seus direitos e deveres dentro da sociedade.

A educação infantil recebeu um destaque na LDBEN 9394/96³, inexistente nas legislações anteriores. É tratada na Seção II, do capítulo II, Da Educação Básica, nos seguintes termos:

"Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (NR)

"Art. 30. A educação infantil será oferecida em:. – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade." (NR)

Partindo dos pressupostos nesses artigos, pode-se afirmar que a Educação Infantil tem como objetivos primordiais, garantir o desenvolvimento da criança de forma integral, sendo a base para o seu crescimento, integrando ações de educar e cuidar.

Considerando que a educação infantil é de responsabilidade também da família e da comunidade⁴ é imprescindível que instâncias estejam em harmonia, buscando no diálogo, na troca de experiências e conhecimento da criança, desenvolver o seu caráter humano e social.

Em 2001, também foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que delega as competências quanto à responsabilidade no que refere-se à oferta da Educação Infantil, para os entes federados, ratificando o que expõe a LDBEN⁵ que o Estado é responsável, obrigatoriamente, por garantir essa educação de forma gratuita, desde a Educação Infantil até o término do Ensino Médio.

³ Conf. Redação dada pela Lei 12796 de 4 de abril de 2013

⁴ Conf. art 2 LDBEN9394/96

⁵ LDBEN 9394/96, título III, art.4

Além da LDB, há os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que constituem um referencial para o nível de qualidade da educação em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca pela melhoria da qualidade da educação brasileira, mas como exposto no texto oficial, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País⁶.

Segundo o Plano Nacional de Educação Infantil (2006), pesquisas apontam ser na primeira fase da educação infantil que o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e aprendizagem se efetivam, portanto, para que se faça um trabalho considerável quanto ao fator educacional, deve-se enfatizar essas funções.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, devem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Tais temas foram criados com o objetivo de desenvolver algumas capacidades da criança, como proporcionar a capacidade de relacionar-se com outras crianças e pessoas diferentes de seu ambiente familiar, assim como conhecer o próprio corpo, e as diversas atividades que pode realizar, tanto corporal quanto de linguagem.

A Educação Infantil, segundo as leis que a regem, tem como propósito estimular a criança tornando-a curiosa, e para tanto considera-se necessário, um ambiente agradável que lhe faça sentir feliz e preparada para aprender.

O processo de alfabetização inicia-se quando a criança ingressa na Educação Infantil e é estendido até as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Constituição Federal, limitou para 5 anos a pré-escola⁷ e o primeiro ano do ciclo básico do Ensino Fundamental passou a ser 6 anos.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, foram elaborados pelo Ministério de Educação (MEC), órgão que dita as políticas

⁶ PCN BRASIL, 1997

⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006

educacionais e propõe as diretrizes para a educação no país, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COE DI) do Departamento de Política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE).

Para efetivação desses Parâmetros, foram consideradas questões relevantes para a concretização de uma Educação Infantil de qualidade, tais como o período de funcionamento das instituições, respeito à diversidade, regime de colaboração, autonomia federativa e responsabilidade dos sistemas estaduais com a educação infantil nos municípios onde não existem sistemas de ensino, enfatizando que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (PCN, Vol.1, 2008, p.9)

Para a realização desses Parâmetros, têm-se a concepção de criança, como sendo um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha uma determinada cultura. É um ser que embora seja influenciado pelo meio em que cresce, também é membro modificador desse.

Segundo Faria (1999), a criança não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura.

Segundo os autores, Bondioli e Mantovani(1998); Kramer(1987); Machado (1998) e Rossetti-Ferreira (1993), por muito tempo a criança foi vista como um dispositivo de informações que o completariam quando se tornasse adulto. Hoje as ciências, como a sociologia, a pedagogia e a psicologia, definem a criança como um indivíduo capaz de interagir e produzir cultura no meio em que vive. O seu convívio com outras pessoas de culturas e histórias diferentes o faz agir, pensar e sentir, desenvolvendo o seu lado psíquico e fisiológico.

Para Vygotski , 1991, apud Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008, p.14), a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. A criança é um ser humano, que embora ainda não adulto, é único, completo e em desenvolvimento. Seu corpo está continuamente crescendo, ganhando peso e altura, e suas formas de agir, pensar e sentir comumente sofrem mudanças. O seu desenvolvimento intelectual e social, está diretamente ligado ao meio em que vive, à diversidade de possibilidades interativas, à qualidade de informações e conhecimentos em que é exposta, independente de sua origem, seja social, religiosa ou política.

Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil - volume I, também faz menção quanto à qualidade dos serviços educacionais, como sendo primordial para que a criança possa desenvolver-se. Além de estudos dentro da área, há a necessidade de iniciativa, de percepção, quanto aos desejos das crianças, ao que elas querem dizer e saber, uma vez que todas as crianças são capazes de aprender, depende de como são estimuladas, quais recursos são utilizados e como são aplicados.

Segundo Rocha(1999), a pedagogia da Educação Infantil exige uma especificidade: enquanto a escola tem o aluno como sujeito e o ensino como objeto, as creches e a pré-escola tem como objeto o caráter educativo baseado no convívio coletivo, tendo a criança de 0 a 6 anos de idade, como sujeito principal na relação aprendiz e educador.

Para Kramer(1987), é relevante ressaltar que nas creches, ainda predomina o aspecto cuidar/educar, onde prima-se pela alimentação e higiene, lembrando o caráter compensatório da Educação Infantil.

Assim, justifica-se focar na aquisição de conhecimentos significativos para as crianças como formas diferenciadas de ensino, levando-se em conta as fases do desenvolvimento infantil.

De acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008, p.18): “para que estes sejam seguidos é imprescindível considerar que as crianças desde que nascem são cidadãos de direitos, indivíduos únicos, sociais, históricos, competentes e produtores de cultura”.

Juntamente com a Constituição Federativa e demais leis educacionais, há também o Estatuto da Criança e do Adolescente⁸, que garante à criança e ao adolescente gozar dos mesmos direitos do adulto, e ter todas as garantias de oportunidades e facilidades que proporcionem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade. Direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, sendo esses deveres da família, da comunidade e do Estado.

Ainda de acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil:

⁸ Lei 8069 de 13 de julho de 1990- ECA

Alguns aspectos devem ser seguidos indistintamente, para a melhoria da qualidade do atendimento à criança, como: as políticas para a Educação Infantil e sua aplicabilidade, as propostas pedagógicas das instituições nessa área, as relações família-educador, formação dos profissionais e a infraestrutura dessas instituições. (Vol I, 2008, p.44)

1.1 Formação Política e Profissional dos Professores da Educação Infantil

Um dos grandes avanços na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, é a menção a necessidade de formação do profissional para atuar na Educação Infantil⁹, uma vez que até então não havia uma legislação que regulamentasse este assunto e esses educadores não precisavam de nenhum curso específico. A Educação Infantil tinha caráter assistencialista servindo de apoio para as mães trabalharem enquanto seus filhos eram cuidados por uma instituição.

A Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica¹⁰, portanto, tudo o que diz respeito à formação dos profissionais para atuarem na educação básica também se refere à Educação Infantil. Quanto à formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil, a LDB9394/96, traz em sua suma seis artigos, que estabelecem diretrizes sobre a capacitação e a valorização destes, sob o título "Dos Profissionais da Educação".

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Arroyo, constata, sobre a percepção que socialmente os profissionais da educação estão submetidos:

[...]a imagem que se tem das professoras e professores da educação primária e fundamental vem sendo a mesma em décadas. São tradicionais, despreparados, desmotivados e ineficientes, ou seja, uma imagem negativa. (ARROYO, 2000, p.203)

⁹ V. art. 62. LDBEN 9394/96

¹⁰ Conf. LDBEN 9394/96, art.21

Essa imagem tradicionalista, quanto à despolitização da classe docente, é um reflexo negativo da política e suas intervenções, pois a LDBEN 9394/96 e o Plano Decenal de 2003, proclamam treinamento e titulação, mas há um distanciamento em relação a concretizações de ações que viabilizem esse processo. Como expõe Arroyo (2000, p.203), “para solucionar essas questões é proposto a reeducação política, a formação da consciência de classe ou categoria”.

Pressupõe-se que a consciência política, desempenha um papel central na formação dos sujeitos, das classes, dos grupos sociais, na história social, ou seja, dependendo da consciência política que tiveram os mestres, a prática poderá ser outra, a educação será outra.

Segundo, Arroyo(2000), na década de 80, houve um embate, de ordem política, em torno do profissional da educação. Evidenciou-se uma preocupação em conscientizar e politizar a classe dos docentes de Educação Básica.

Porém, um novo perfil do educador vem se constituindo nas últimas décadas como reflexo da pedagogia das organizações, sindicatos, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Os profissionais da educação vem percebendo seu ofício, a educação, determinada por estruturas lógicas extraescolares, mais globais. Milhares de professores mudaram suas posturas buscando capacitar-se, adquirindo assim outra consciência econômica, política e social de seu fazer e pensar, de seu ofício e da escola.

A visão que se tinha do professor que mal sabia o beabá ou cuidar de crianças, mudou. Essa nova classe de professores da Educação Básica, formados com um novo olhar, tornaram-se lideranças não apenas na categoria, mas também figuras políticas, administrativas, lideranças locais, estaduais e nacionais.

O ofício do professor é socialmente relevante, não apenas para transmitir competências, habilidades, saberes escolares, conhecimentos de área e disciplina, mas a escola é mais do que escola, e luta-se para o reconhecimento que professor é mais que transmissor, habilitador.

A consciência do papel social e da identidade de mestre, terá que articular o cotidiano de sua prática com as múltiplas determinações da sociedade.

Nesse contexto o professor teve sua culpabilidade alienada, pois o seu papel é socialmente definido, articulado em lógicas maiores, o que ajuda a desmitificar sua autoimagem negativa, permitindo assim, entender a Educação Básica em dimensões sociais, políticas e culturais, sendo que essa tem um papel

político e foco na produção da sociedade, na reprodução das estruturas sociais, do poder dos valores.

Assim, Arroyo(2000), conclui que há professores tão politizados e conscientes do peso das estruturas econômicas, dos ideários políticos, que a escola e o direito a melhor educação, passa a ser secundário, adiável até, diante de lutas maiores, que às vezes fica difícil voltar à própria categoria a escola, o seu fazer, seu cotidiano e velhas questões.

A imagem que os professores têm das últimas décadas, é que houve uma ênfase tão grande sobre a consciência política que se descuidou da consciência profissional, que marginalizou a escola e o seu fazer, seu cotidiano e velhas questões, como se fossem meros produtos de estruturas e lógicas maiores, de mecanismos externos à escola. (ARROYO, 2000, p.205)

Portanto, nessa perspectiva, todos os problemas que sofrem a educação, como a reprovação, exclusão, evasão, desvalorização profissional, organização do trabalho, não passam de consequências diretas do capitalismo, das relações sociais, de produção das estruturas de poder, da hegemonia ideológica, do neoliberalismo, do imperialismo, da globalização.

Ainda para Arroyo (2000), quando os professores não querem saber da escola, nem de si mesmos, apenas olham as estruturas e ideologias que os produzem e reproduzem com fidelidade, negam a pedagogia libertadora, que concebe os sujeitos como seres capazes de transformar a realidade em que atuam, superando a condição de meros reprodutores. Essa nova visão política levou os professores a saírem do “escolacentrismo” e a ver a escola, suas possibilidades e limites e qual a responsabilidade deles. Na visão tradicional, os problemas dos alunos são da família e os da escola são dos professores. “A consciência do papel social e da identidade de mestre, terá que articular o cotidiano de sua prática com as múltiplas determinações da sociedade”. (ARROYO, 2000, p.208).

Porém, na atualidade cabe a reflexão se essa consciência política apareceu descolada da prática pedagógica, pois em encontros da categoria, analisa-se a sociedade, as ideologias, o Estado, a tecnologia e nunca, ou quando se fala, fica em segundo plano, os próprios docentes, suas condições de trabalho, suas vidas, seus sentimentos, vivências e, conhecimentos prévios. Como em programas

de capacitação oferecidos pelo governo que referem-se aos docentes como meros reprodutores e executores de propostas.

Tais políticas não conseguem chegar ao cotidiano, à política na escola e aos sujeitos na sua totalidade humana. Entende-se por isso, os baixos salários, as más condições de trabalho, a insensibilidade do governo e dos administradores.

“É importante ressaltar que as questões do dia a dia, o sentir, o fazer, as mudanças nas práticas docentes, dos educadores, é que leva os professores a congressos e conferências, oficinas e seminários e são nesses encontros que se tenta politizá-los, sendo que somente em alguns há o caráter pedagógico”. (ARROYO, 2000, p.208)

Em especial na educação infantil o professor é descaracterizado, sua qualificação profissional não é relevante para seu ingresso. Esses carregam uma imagem pouco profissional, não dependem de titulação. “Para educar crianças, primeiro há que se educar os educadores, com propostas que acontecem tanto dentro como fora da escola.” (ARROYO, 2000, p.49).

Para tanto há que se oferecer esses meios e recursos, em especial preparar o alfabetizador, para conscientizá-lo de que as experiências e indagações do educando são a base para a criação de programas para se alfabetizar. “A aprendizagem não consiste em uma alegre soma de conhecimentos, mas de complexas reestruturações, e só pode ocorrer a partir de situações problemáticas que devem ser resolvidas”. (KAUFMAN, 1989, p.85).

Nesse sentido, o educador precisa entender o ensino e a aprendizagem como processos que considerem as experiências dos alunos, pois é através delas que eles elaboram e constroem seus próprios conhecimentos. É da interação com os professores, colegas e com o espaço que dividem, que transformam os novos conhecimentos e os adéquam ao seu dia a dia.

Carvajal e Ramos(2001), acreditam que por essa razão seja urgente uma redefinição da cultura acadêmica, não só quanto aos currículos, ou quanto às disciplinas e ou à descontextualização e banalização da prática educativa, mas principalmente para transformar a escola em um espaço de vida, em que todos, professores, alunos e colegas trabalhem juntos, em nível de igualdade para um bem comum.

O aspecto sociocultural, interativo e complexo da aprendizagem exige que a escola ofereça meios e recursos necessários para que o aluno se transforme no personagem principal do seu processo de aprendizagem, compreendendo, construindo e recriando seu mundo. (CARVAJAL;RAMOS, 2001, p.21).

Pimenta e Libâneo,(2006), expõem críticas sobre à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre a teoria e a prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente.

Quanto ao curso de Pedagogia, esses foram aos poucos perdendo o caráter de profissional com formação superior, apto para atuar em todos os níveis. Com o fim do curso de Pedagogia concebido em 1939, mantido parcialmente em 1962 e 1969, destina-se apenas à formação do professor de 1 a 4, ou seja, professor normalista de nível superior. (PIMENTA; LIBÂNEO, 2006, p.23)

Os cursos de Pedagogia não podem ter um caráter de aligeiramento de formação. Contemplar a formação do educador tem caráter mais abrangente do que apenas possibilitar a atuação na sala de aula; requer conhecimentos mais profundos e específicos sobre a aprendizagem e de como se efetiva o conhecimento.

A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência”. (PIMENTA; LIBÂNEO, 2006, p.30)

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, documento esse concluído pela Comissão de Especialistas de ensino de Pedagogia, o pedagogo é assim definido:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais”.(COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA Port. SESu/MEC 146/03/98)

As transformações que vieram acontecendo, como as tecnologias modernas, o campo virtual, meios de comunicação de alto nível, exigem uma reestruturação da escola, para que esta, assim como seus docentes, possam estar preparados para propiciar aos seus discentes, um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que condizem com o que o mundo atual exige. Como

expõem Pimenta e Libâneo (2006, p.42) sobre a necessidade de capacitar os professores: "Valorizar o trabalho do docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente".

Portanto, os professores precisam e tem o direito de serem valorizados em sua classe profissional. É fato o descontentamento dos profissionais da educação quanto à formação sem qualidade, oferecida pelas políticas públicas no país. Há de se primar pelo direito à uma formação de qualidade, para que essa possa reverter na qualidade do ensino, uma vez que o papel dos docentes é trabalhar a humanização. "Considera-se relevante e urgente rever tais políticas para que tenham como propósito, a criação de novos modelos educacionais que priorizem a qualidade do ensino nas escolas". (PIMENTA; LIBÂNEO, 2006, p.39).

CAPÍTULO II

2. APRENDER E ENSINAR: aluno e professor em constante harmonia

A avaliação na educação infantil deve constituir-se de análise criteriosa do desenvolvimento da criança, priorizando sua singularidade enquanto sujeito sócio cultural.

Considerando-se que o mundo não é o mesmo de 20 anos atrás, as crianças de hoje estão mais alertas e desde cedo se interessam pela escrita e pela descoberta dela.

Deve haver por parte do alfabetizador uma disposição à análise, à aceitação de que os métodos que utiliza podem ser adaptados ou criados novos para que estejam de acordo com a realidade dos dias de hoje.

Vários fatores contribuíram para essa aceleração do conhecimento, um deles é o aumento da informação produzida por diversos meios de comunicação. A criança de 3 anos, quando chega à escola, apesar de precoce, já tem um relevante referencial sobre a língua escrita.

Para Carvajal e Ramos (2001), a aprendizagem é um processo em que se aprende a partir do estabelecimento de relações entre a experiência, o saber e o desejo de conhecer do aprendiz e sua necessidade de dar sentido ao que o rodeia. Daí a necessidade que a intervenção do professor seja significativa.

O problema de obter melhores resultados na leitura e na escrita não tem tanto a ver com a motivação das crianças, mas sim com nossos esforços para dirigir energias sem destruí-las e para aumentar a confiança das crianças em sua própria capacidade de aprender. (CADZEN, 1982, p.22 apud CAVAJAL; RAMOS, 2001, p. 15)

A educação pós-moderna tem como objetivo criar um aluno crítico e autônomo. Para isso, requer do educador, um profissional que fortaleça no educando a sua autoconfiança, tendo como parâmetros as experiências trazidas do mundo fora do ambiente escolar.

Segundo Carvajal e Ramos (2001), o educador deve reconhecer a escola como um todo, portanto, deve fazer uso das vivências significativas dos alunos para desenvolver estratégias que favoreçam a apropriação desses, considerando a realidade em que estão inseridos, sempre respeitando as diferenças e limitações

individualmente. Acreditam ainda, que em uma relação democrática entre o educador e educando, onde é permitido que esse participe de sua própria aprendizagem, negociando, praticando, criticando e sendo ouvido quanto aos seus conhecimentos, esse terá relevante desenvolvimento e será atuante crítico do mundo.

Segundo Carvajal e Ramos(2001, p.23), “aprender a ler e a escrever é um processo cognitivo, mas também é uma atividade social e cultural que contribui para criar vínculos entre a cultura e o conhecimento”.

Uma escola que permite a liberdade de desenvolvimento escolástico, requer profissionais reflexivos e críticos consigo mesmos e abertos a novas perspectivas pedagógicas e a outras ciências educativas, assim como serem solidários e dispostos a trabalhar em grupos e a novas mudanças.

Conforme expõe Stenhouse, apud Carvajal e Ramos (2001, p. 16), “dizer que o ensino é uma arte não significa que os professores nasçam e que não se façam. Ao contrário, os artistas aprendem e trabalham extraordinariamente para isso, mas aprendem por meio da prática de sua arte”.

Pressupõe-se que o processo alfabetizador constitui-se de duas premissas: escrever e ler; sendo essas as obrigações da escola. Contudo, questiona-se como, quando e onde começar a aprendizagem da escrita. "Tradicionalmente, a resposta seria na escola, ou seja, quando os adultos decidem que a criança aprenderá e que essa só aprende quando o adulto a ensinar". (FERREIRO,1997, p.119, apud CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.17).

Para Vigotsky (1979); Bruner (1988), apud Carvajal e Ramos(2006), pode-se afirmar que a criança chega à escola já interpretando a realidade que a cerca, já com um bagagem de informações e questionamentos, e não como coadjuvante da relação educador-aprendiz.

O conhecimento da língua escrita passa a ser objeto do seu conhecimento. Isso não quer dizer que as crianças pequenas chegam à escola, lendo ou escrevendo, elas interpretam ou reinventam a escrita, tamanho o desejo pela decodificação das letras, contudo elas associam os símbolos e gradativamente vão apropriando-se da escrita convencional.

É importante lembrar que nem todas as crianças iniciam a escolarização em condições similares, devido às diferenças de cultura, e do ambiente familiar em

que são criadas, sendo necessário, portanto, conhecer e compensar essas diferenças.

O papel do professor é criar um ambiente interativo com diversidade de conhecimentos que possam compensar as desigualdades dos que não tiveram as mesmas oportunidades de aprender fora da escola. É dentro do recinto escolar que o professor identificará e conceberá as particularidades e as diversas formas de apresentar a escrita a cada aluno. “Os processos de aprender a ler e a escrever são distintos. O primeiro refere-se ao aspecto perceptivo e motor e o segundo como atividade cognitiva e inteligente”. (CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.18).

Ferreiro e Teberosky (1979), apud Carvajal e Ramos (2001, p.19), acreditam que:

O indivíduo, mediante atividade cognitiva, participa de um processo ativo de reconstrução, uma vez que este já tem um conhecimento e o reconstrói internamente quando compreende o seu modo de produção, unindo assim a função escolar com a função social.

Assim, sugere-se a desfiguração do currículo, onde a língua escrita tem o papel de propiciar o passar de ano, agradar ao professor, já que se lê e escreve sem objetivo algum, apenas como repetição e reprodução. “Porém, o que se espera é um sujeito ativo que não define apenas seus próprios problemas, mas também constrói espontaneamente os mecanismos para resolvê-los”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979, p.357, apud CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.19)

O aluno do mundo atual também é portador de conhecimento, inteligente, autônomo, com capacidades cognitivas suficientes para iniciar o processo de aprendizagem e não só um objeto desse processo. Diante disso, convém nos perguntar o que é leitura e a escrita, e se pode ou deve-se escrever e ler antes de dominar a leitura e a escrita convencionais.

Segundo Teberosky (1982, p.167), o conhecimento não é adquirido por transmissão do saber adulto, mas por construção da criança que vai se apropriando cada vez mais das regras do sistema. O ser humano está em constante aprendizado, a todo o momento está adquirindo informações, questionando, indagando e relacionando com outros e com o ambiente em que está inserido.

O atual meio sócio cultural, e o mundo em que vivemos exige uma reestruturação do meio escolástico. A escola deve oferecer meios e recursos

necessários, para que o aluno seja o personagem principal no processo de aprendizagem, de compreensão, de construção e de recriação do mundo.

Os autores Carvajal e Ramos (2001), frisam que a educação deve ser um processo em que a escola tenha como base os fatos e acontecimentos que advenham do educando, propondo uma relação democrática em que o aluno possa ser membro atuante e não passivo. Tenha suas diferenças e desacordos respeitados, havendo diálogo, negociação e consenso.

2.1 Leitura e Escrita: dentro e fora da escola

A leitura e a escrita constituem relevante papel para que o indivíduo seja autônomo e crítico na vida pública, uma vez que adquire conhecimentos para construir um pensamento lógico.

Segundo Ferreiro (1982a), apud Carvajal e Ramos (2001, p.46), a aprendizagem da língua escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação, em que o sujeito adquire sutil e implicitamente os valores culturais relacionados de forma direta à classe social e ao gênero dominantes.

Para Ferreiro (1986), a escola não pode esquecer que a língua escrita não é importante dentro dela porque é importante fora dela e não o contrário.

Portanto, é imperativo transformar e reconstruir os paradigmas sobre escrita e leitura, em especial na Educação Infantil, desmitificando a oralização, o traçado e a cópia que remetem a um processo de aprendizagem acumulativo, considerando que os sinais audiovisuais, presentes na sociedade, permitem afirmar que a alfabetização não é um eixo determinado, com começo, meio e fim.

A leitura é um processo inacabado que inicia e continua fora da escola. Ler é interpretar e compreender ativa e criticamente uma mensagem, um texto, no qual há um confronto entre o conhecimento do leitor com as informações que estão sendo lidas, ou seja, a leitura é um instrumento útil que nos aproxima da cultura letrada e permite-nos continuar aprendendo autonomamente em uma multiplicidade de situações. Assim sendo, a leitura e a escrita são ferramentas que contribuem para o acesso à cultura e a sua transformação. (CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.49)

Os métodos, analítico, sintético, global e outros que sugerem uma aprendizagem passiva e gradual, vão esvaindo e dando lugar a um processo dinâmico com estratégias desenvolvidas pelas crianças para compreender o código escrito. As crianças chegam à escola esperando que lhes ensinem mais do que já sabem. Portanto, pergunta-se o que fazer, mudar as propostas e ensinar ou permanecer no marasmo de uma alfabetização curricular impertinente?

Os autores Carvajal e Ramos(2001), propõem uma urgente reflexão sobre a função da escola e dos professores com relação ao que se pode ensinar e ao que se pode aprender.

Muitas vezes, observa-se que o ensino da escrita e da leitura na escola ocorre de forma fragmentada e ordenada, uma vez que o objetivo do ensino é fazer com que o aluno aprenda por intermédio da imitação e da cópia.

Principalmente na Educação Infantil, o método global é o mais utilizado, ou seja, são propostas as mesmas atividades a todos os alunos sem avaliar os limites e as ascensões de cada um.

Para os autores Carvajal e Ramos(2001), a organização do código escrito é um sistema criado com a finalidade de alcançar alguns objetivos preestabelecidos para se chegar ao som e grafia.

Feito através de exercícios já pré-elaborados pelos professores e aplicados gradualmente ao aluno que os realizará de forma passiva, e ao final é avaliado correto ou incorretamente, completo ou não e ou de memorização. (CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.58).

Diante disso, ocorre a questão de como lidar com uma classe heterogênea? Como ensinar os alunos que já sabem ler/escrever sem prejudicar os que ainda não sabem ler/escrever? Uma resposta plausível seria reorganizar o ensino da leitura e da escrita, fugindo da fragmentação e inserindo nas salas de aula todos os gêneros textuais e diferentes formas de explorar esses conteúdos.

Atualmente, nas escolas algumas mudanças já são perceptíveis, através da capacitação dos seus profissionais, os processos de aprendizagens já consideram o que a criança sabe, ou seja, seu conhecimento prévio. Assim, já é possível ver alguns ambientes da Educação Infantil, com materiais diversos, como revistas, jornais e novas formas de alfabetização, considerando o que cada aluno tem para compartilhar com o restante do grupo e também com o professor. Dessa

forma, não simboliza um aprendizado solitário, ao contrário, representa um aprendizado baseado na relação de cada um com as experiências de vida do outro e vice versa. Alguns eixos devem ser considerados quanto às mudanças que os professores pensam, tais como:

- Ter consciência dos saberes, das experiências, das emoções e dos processos dos alunos;
- Ser consciente de que o aluno aprende mais com o que ele já tem, do que com o que ele recebe de fora;
- Relacionar os fatos do dia a dia do aluno fora da escola com o que ocorre dentro dela;
- Fazer com que o ensino esteja diretamente ligado à vida do aluno;
- Propor atividades que possam ser desenvolvidas em interatividade entre o professor e o aluno.

Assim, considera-se importante criar um espaço para comunicação dentro da sala de aula, onde haja diálogo e críticas, até que se chegue ao consenso entre professor e aluno, relacionando a vida real e sua complexidade. Questões como por que se escreve diferente em outros países; fazem com que o aluno procure buscar explicações sobre as diferenças entre as formas de escrita atribuindo significados a ela.

Carvajal e Ramos (2001), questionam como é possível ensinar a ler e a escrever, crianças tão pequenas, com 3, 4 ou 5 anos. Para tanto, oferecem como resposta, experiências que evidenciam a facilidade das crianças menores de mostrarem seus pontos de vista. Parte do princípio de que ao invés de ensinar primeiro o que está perto e depois o que é distante, se faça o contrário, pois o que está longe é justamente o que o atrai a atenção e desperta o desejo do aluno. O novo, o desconhecido, é o que aguça a curiosidade da criança, levando essa a querer aprender, e principalmente a gostar de conhecer. Portanto, considera-se relevante priorizar as relações com o mundo, os valores e atender às exigências de novas alternativas para se ensinar a ler e a escrever, atentando para as experiências fora da escola.

2.2 O Construtivismo na sala de aula

Bellés(1987), apud Carvajal e Ramos(2001), acredita que seja através da resposta sobre o que as crianças pequenas sabem sobre a escrita, que pode-se ajustar de forma construtiva os processos de ensino e de aprendizagem, sendo o construtivismo grande contribuinte para a aquisição do conhecimento.

O construtivismo coloca o aprendiz como personagem principal no processo de aprendizagem, sendo responsável por construir seus conhecimentos, transformando-os, baseados em suas experiências anteriores. Para a teoria construtivista, a diversidade de atividades interdisciplinares pode ser uma ferramenta importante na hora de iniciar a alfabetização. Utilizando a leitura e a escrita, tanto para contar, ler ou escrever histórias que sejam do interesse do aluno, criará nas salas de aula um ilimitado e variado conteúdo alfabetizador. “A escola deve ser um lugar de encontro, de confronto e de debate, de cooperação, de recreação cultural e aberto à criatividade e à originalidade. Enfim, a escola deve ser um lugar que nos permita crescer”. (KAUFMAN 1989, p.110).

A criança é, portanto, personagem central no processo ensino aprendizagem, onde essas constroem seus conhecimentos. Considera-se que a criança forma sua personalidade a partir da sua socialização e individualização. O aluno passa a ser sujeito da educação e não mais um elemento passivo dela.

A professora Rosa (1994), ressalta que alguns educadores acreditam ser difícil adotar o construtivismo em classes heterogêneas e que essa teoria exclui a correção dos erros da criança. A professora considera o construtivismo, não um método ou técnica de aprendizagem, mas um paradigma teórico.

Ainda para Rosa, o construtivismo não impede que se corrijam os erros da criança, mas orienta como fazê-lo. Cabe ao professor mostrar a criança o seu erro para que esta o domine. Pode-se concluir que a homogeneidade não existe, uma vez que se entende por homogêneo, algo igual ou familiar, e as crianças não são iguais, ao contrário cada uma tem suas características, sejam físicas ou psicológicas, diferentes.

As classes heterogêneas, vistas com certo receio pelos professores, são constituídas de riquezas que evidenciam as diferenças entre as crianças e abrem um leque de possibilidades pedagógicas. Essas classes são compostas por crianças de todos os níveis, àquelas que vêm de famílias que possuem em casa o hábito de

leitura e por àquelas que chegam à escola sem nenhum contato com a leitura e ou a escrita. Tais alunos são por muitas vezes excluídos pelos educadores e colegas, pois atrapalham o desenvolvimento dos demais. No mesmo aspecto, estão os mais desenvolvidos, que são impedidos de demonstrarem seus conhecimentos, uma vez que precisam acompanhar o restante do grupo.

É através do cotidiano que se constata que as experiências de cada criança são relevantes para o conhecimento e aprendizagem, para tanto seria ideal que em salas heterogêneas houvesse uma diversidade de oportunidades/atividades para se trabalhar com as diferenças. Portanto, oportuniza-se a experiência do conhecimento vivenciado e não apenas compreendido.

Ferreiro e Teberosky (1987), apud Bomtempo; Vianna(2003), defendem o construtivismo. Baseadas nas teorias de Piaget, elas escrevem sobre o processo da criança no início da alfabetização e destacam que a criança para aprender a ler e a escrever tem que criar respostas para o que e como a escrita representa.

Bomtempo e Vianna (2003), afirmam que a criança procura entender a linguagem baseada no que está à sua volta, e através da escrita ela pensa, raciocina e se testa, reinventando a escrita, e para tanto precisa compreender o processo de construção e produção. Considerando o meio familiar em que são criadas, algumas crianças chegam à escola sabendo mais do que outras.

O aluno é o sujeito ativo de sua própria construção, assim quanto mais ele interagir com o objeto do conhecimento, mais rápido ele se desenvolverá. Assim, cabe ao professor: "Incentivar a criança a questionar, a escrever e a interpretar seus escritos, criando um ambiente alfabetizador. (BOMTEMPO; VIANNA, 2001, p.13)

As autoras ainda afirmam que a criança pequena tem capacidade de entender e assimilar o significado de determinado objeto a partir da interação com este. Como exemplo, pode-se trabalhar a classificação de um grupo, ou seja, determinar cor, sexo, idade e outras características dos elementos participantes. Outras atividades de extrema relevância para a alfabetização, são os jogos e brincadeiras. [...]É convivendo com o lúdico que a criança constrói uma imagem de respeito próprio e através da interação social, a criança pode desenvolver a lógica, seus valores sociais e morais. (BOMTEMPO; VIANNA, 2001, p.54)

De acordo com esse enfoque, cada criança tem seu ritmo e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados. O ambiente para a

educação infantil deve ser acolhedor e transmitir segurança à criança que chega à escola, deixando seu mundo do lado de fora, encontrando pessoas diferentes de seu convívio, portanto requer cuidado e paciência para ir aos poucos se adaptando. O respeito mútuo e a reciprocidade conduzem a um processo de alfabetização de qualidade e resultados positivos.

Para Teberosky e Colomer (2003), a teoria construtivista considera que a linguagem oral e a prática para aprender a ler e a escrever, não se desenvolvem separadamente, apenas atuam interdependentes. O processo de alfabetização sofre interferências sócio econômicas e culturais.

Os conhecimentos, tanto os que a criança já tem, quanto os que o educador passará, podem ser influenciados pelo ambiente alfabetizador, que deve ser rico em materiais e com práticas de leitura. Tais conhecimentos são, de acordo com a perspectiva construtivista, adquiridos antes e durante a escolarização. Antes, no ambiente familiar, e durante a escolarização porque é nesse recinto escolar que a criança é estimulada a desenvolver seus conhecimentos sobre a escrita e leitura. Teberosky e Colomer (2003) consideram que a leitura em voz alta para as crianças, seja uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

É fato que as crianças adoram ouvir histórias e através delas reinventarem outras, portanto a repetição em sala de aula, faz com que essas assimilem melhor o contexto, de acordo com a entonação, os personagens e as frases. Para as autoras, as crianças antes dos 3 anos aprendem o vocabulário no ambiente familiar e depois por fontes indiretas como livro, televisão e contato com outras crianças.

Assim, considera-se que a criança criada em uma comunidade culta, com acesso a livros, revistas aprende a ler “antes de receber o ensino oficial, antes de entrar na escola.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.36).

Ainda segundo as autoras, consideram que o sistema alfabético da escrita começa quando as crianças diferenciam o desenho da escrita, e criam hipóteses sobre o que veem. “A partir dos 4 anos, podem reproduzir o que escutam dos adultos, e aos 5 anos não só reproduzem mas também as relatam a um adulto, e às vezes escrevem usando os recursos e formas dos textos”. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.57).

Portanto, as crianças que já tem esse conhecimento prévio, precisam entender para ler ou escrever, e não somente serem colocados frente a ditados, leituras descontextualizadas e ou atividades isoladas como pré-profissionais.

Diante das experiências vivenciadas pelas crianças fora do âmbito escolar, a leitura e a escrita não são apenas matérias escolares, elas acontecem fora da sala de aula, e as crianças não são aprendizes passivos e não esperam vir à escola para aprender a ler ou a escrever.

Teberosky e Colomer (2003) defendem que para entrar no mundo da escrita é importante que as crianças interajam com uma grande diversidade de textos, ou seja, é fundamental que na escola, o mundo da escrita se complete com mundo dos livros. As crianças aprendem a escrita da mesma forma que aprendem as demais coisas do mundo, formulando hipóteses e tentando comprová-los, embora haja fatores externos que influenciem nessas formulações, assim como na aprendizagem. Tal fato comprova-se ao observar que um mesmo ambiente é visto de maneira diferente por duas crianças, assim como o desenvolvimento dessas também não é igual.

Sendo assim, considera-se incorreto a homogeneidade pela idade escolar, ou seja, é comum uma sala de aula ser conduzida de uma única forma, a mesma cartilha, o mesmo material, todo o conjunto da classe trabalhando simultaneamente sobre o mesmo tema.

Acredita-se que para criar um contexto de cultura escrita faz-se necessário dar oportunidades para que as crianças deem significados ao que está escrito, conforme seu próprio ponto de vista, criando assim um diálogo, com críticas, sugestões e consensos.

Para Teberosky e Colomer (2003), faz parte de um processo construtivista um ambiente adequado e rico em recursos, com quantidade suficiente de material escrito e diversificado, como textos que fazem parte do cotidiano da criança como escritos urbanos, domésticos, rótulos, etc. "As embalagens domésticas são de extrema relevância para avaliar na alfabetização, pois contem textos que estimulam a leitura e a escrita por serem de fácil assimilação". (TEBEROSKY ; COLOMER, 2003, p.109).

No quadro da perspectiva construtivista, supõe-se que aprender a escrever é, sobretudo, aprender a reescrever, e todos os aspectos da aprendizagem devem ser trabalhados de maneira integrada; leitura e escrita, produto e processo,

palavras e textos. Quanto à biblioteca propõe-se que esta tenha prateleiras e armários ao alcance da criança pré-escolar, pois é importante que ela chegue aos livros por seus próprios meios. “O acesso ao material real permite que a criança interaja e aprenda com ele”. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.112).

CAPÍTULO III

3. O INGRESSO NA LEITURA E NA ESCRITA

Retrocedendo a algumas décadas, a criança era vista como ser totalmente ignorante quanto à escrita, tendo esse conhecimento somente após frequentar a escola. Nessa época a escrita era vista como habilidade motora da mão e perspectiva do olho, caligrafia e correção das letras.

Para Carvajal e Ramos (2001), na atualidade existe a psicogênese da escrita, que questiona como as crianças constroem a escrita e suas relações com ela, em especial com crianças na faixa de 2 a 3 anos na Educação Infantil. Duas premissas são comumente usadas, aquisição e apropriação, que evidenciam o caráter ativo do sujeito em busca de ou a posse de, ou seja, a construção dos pequenos deve ser visto como recriações e nunca invenções. “A apropriação da escrita pelas crianças evoluiu de acordo com a própria sequência, a qual não está orientada pela idade cronológica do sujeito.” (CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.67).

A criança pequena relaciona a quantidade de letras ao tamanho da palavra, ou seja, o diminutivo, por representar algo menor para a criança, é escrito com menos letras ou traços, ou através da hipótese do referencial, como por exemplo, o nome do pai ou de alguém que seja grande, mesmo com menos letras é escrito com mais sinais do que o pequeno.

Ainda para esses autores, a criança, aos 3 ou 4 anos, escrever é reproduzir a forma da escrita do adulto, unindo ou separando os sinais, quando cursiva ou de imprensa. Para elas todas as formas gráficas são parecidas entre si, somente variando no tamanho de acordo com o significado da palavra que está sendo reproduzida. “Após distinguirem o desenho da escrita, as crianças passam a distinguirem também a escrita da numeração”. (CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.73)

Baseados em Ferreiro e Teberosky (1979), Carvajal e Ramos(2001), apontam duas formas de assimilar a escrita e a leitura: a descrição e a interpretação. Consideram a descrição uma atualização dos meios anteriores do desenvolvimento da escrita, sendo essa essencial para entender o funcionamento da escrita. Porém, comumente a essa perspectiva deverão ser criadas formas de complementar o conhecimento. A descrição será atualizada por dois critérios: como corresponder

letras e linguagem e o nível de convencionalidade das letras. Dessa aplicação deram origem 5 níveis de escrita que foram úteis para descrever produções infantis para crianças de 4 a 7 anos. Esses níveis são: pré-silábica, intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

Porém, os educadores ainda sentem certo receio em aplicar as novas estratégias de ensino, uma vez que as que usam, bem ou mal, eles as conhecem e sentem-se seguros, daí a dificuldade de se aventurar em novas teorias de ensino.

Com base nas teorias de Ferreiro e Teberosky (1985), percebe-se que as características do leitor iniciam-se nos primeiros anos de vida, antes de qualquer interação com o ambiente escolástico. Pode-se considerar que quase todas as crianças sabem que há letras, onde estão e para que servem. Elas têm uma ideia da escrita e fazem uma aproximação dela. As crianças sempre têm contato com o texto escrito, portanto não há uma idade fixa, nem ideal para iniciar a aprendizagem. Vai acontecendo à medida que são auxiliadas por pessoas do seu convívio e com alfabetizadores, assim como aprendem a linguagem oral.

No filme “Conduzindo Miss Daisy”, de Bruce Beresford, existe uma cena em que o motorista de Miss Daisy, diante de uma ordem, confessa não saber ler, somente conhecer as letras; é auxiliado por sua patroa a mencionar a primeira e a última letra do que precisa descobrir, e logo em seguida o motorista consegue alcançar o objetivo. Partindo dessa cena, constata-se que quando se sabe algo pode-se aprender sobre, ou seja, a partir do pré-conhecimento que a criança tem sobre as letras, pode-se iniciar o processo de alfabetização.

Para Carvajal e Ramos (2003), é tarefa da escola, inserir as demais inferências quanto à ortografia, morfologia, sentido das palavras e frases, interpretação, leitura e a escrita.

Portanto, o acesso à língua escrita parte da vivência social do indivíduo, considerando suas experiências, independente da idade. Para tanto, propõe-se dar um distanciamento da cópia ou do ditado, incorporando novos métodos aos tradicionais; estimular o processo de ler e de escrever, proporcionando ao aluno a capacidade de aprender buscando o significado, utilizando seus conhecimentos, adequando-os às suas necessidades e, não apenas decodificando. A aprendizagem começa assim que se nasce, e depende de estímulos, enfatizando que a fala é representada na escrita e esta deve ser da esquerda para a direita e de cima para

baixo, e que as letras tem significados diferentes e que juntas formam sílabas, depois palavras e frases.

Cabem aos educadores proporem modelos pedagógicos que partam das experiências de cada criança, levando em consideração que a construção ocorre a partir da interação com outros, ou seja, com todos agindo juntos em prol de um objetivo. (CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.100).

Carvajal e Ramos(2001), consideram que cada indivíduo, na fase de aprendizagem, dispõe de um funcionamento próprio, desenvolve características próprias com escolhas e conhecimentos diversos e particulares. Assim sendo, a alfabetização não pode ser só individual ou só coletiva, mas baseada na personalização concomitantemente com as particularidades e semelhanças de todo um grupo. “Portanto é importante manter uma relação entre a prática educativa, a experiência escolar e a reflexão teórica”. (CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.119).

Vale lembrar que a diversidade heterogênea é bem mais comum do que se pensa. Em uma sala de aula, ou mesmo no bairro, ou dentro da família, as crianças são diferentes entre si. “Portanto, trabalhar com uma alta diversidade heterogênea significa trabalhar com muitas individualidades”. (CARVAJAL; RAMOS, 2001, p.139).

Apesar dessas particularidades, onde em uma sala de aula há crianças com potencial elevado e outras nem tanto, a leitura e a escrita só podem ser feitas por meio de sua própria realização, isto é, pelo seu uso contínuo em situações que tenham sentido, para os que recorrem a elas.

Para Elvira Souza Lima (2003), a escrita é uma linguagem em construção na criança pequena, e através de atividades como desenho, narrativa oral, essa estará construindo bases necessárias para a leitura e para a escrita.

Na creche ou pré-escola, o espaço alfabetizador, assim como o material, devem ser planejados de forma a criarem situações que possam favorecer o desenvolvimento infantil, respeitando o que é próprio da idade, sendo direito da criança viver sua infância, sendo papel do educador, orientar, participar e não controlar”. (LIMA, 2003, p.29)

Carvajal e Ramos (2001), Lima (2003), concordam que a experiência anterior à experiência escolar é significativa para o desenvolvimento do educando, independente de sua idade, sendo a escola uma das possibilidades de desenvolvimento do ser humano. A experiência anterior de cada criança influi na

experiência escolar se tornando parte de um processo contínuo do desenvolvimento dela.

Considerando as experiências das crianças em todas as fases escolares, os métodos de ensino devem ser planejados de forma a irem ao encontro a essas, pois alguns estarão superados depois de certo tempo ou estarão modificados pela instituição orgânica e a vivência sócio cultural. (LIMA, 2003, p.7).

Lima afirma que o conhecimento adquirido pelo aluno na escola e colocado em prática no seu cotidiano, faz com que esse conhecimento se torne mais fácil de assimilar, pois reflete na sua realidade. “Na verdade, o indivíduo que aprende na escola está se desenvolvendo enquanto personalidade e enquanto membro do grupo cultural a que pertence”. (LIMA, 2006, p.25).

Kaufman (1998), relata experiências didáticas tanto na educação infantil quanto nas primeiras séries do ensino fundamental que tiveram como objetivo, verificar a viabilidade e avaliar as vantagens e dificuldades das práticas pedagógicas em três escolas de educação infantil e no fundamental.

Para essas experiências, foram consideradas as dificuldades sócio culturais das crianças, que são colocadas sob o mesmo nível, e impostas às práticas pedagógicas desfavoráveis, ou seja, a um ensino tradicional. Um processo que propõe que todas as crianças se apropriem da língua escrita com tempos e estratégias iguais, independentes de suas particularidades.

Kaufman, (1998), constatou juntamente com os professores dessas escolas, a possibilidade do professor deixar de ser a única fonte de informação e abriu um leque de outras formas de pesquisa para se aprender.

Ao acontecer essa transformação, os professores puderam reavaliar e aprimorar suas funções, criando situações adequadas para promover o avanço de diferentes grupos, observando a evolução de cada um, em síntese, promover um ambiente alfabetizador que proporcione ao aluno identificar-se com este, e assim aprender com prazer.

Porém, somente a troca de determinadas atividades não determina por si só a mudança de modalidade didática, ou seja, a atividade não define a didática. Vale lembrar que os ritmos na construção do conhecimento são diferentes de pessoa para pessoa, tanto para as crianças como para os adultos. "Cabe ao

professor adequar a didática às especificidades da aprendizagem dos indivíduos, observando, suas potencialidades e fragilidades". (KAUFMAN, et.al., 1998, p.193).

Para que as crianças tornem-se alunos e posteriormente adultos que leem, não por obrigação, mas por prazer, por interesse em adquirir novos conhecimentos, além do educador, a família contribui e muito para essa realidade.

Cramer e Castle (2001), atentam para o fato de que a leitura deve ser incentivada afetivamente, envolvendo e remetendo o aluno para prazer em ler, e não algo que seja obrigação. As autoras acreditam que um ambiente onde tenha diversidade de material para ser lido, provavelmente terá leitores com vontade de ler, ou pelo menos com curiosidade, o que já significa um passo para a conquista de leitores ávidos por conhecimentos.

Portanto, uma escola que ofereça aos seus alunos bibliotecas, salas de aulas compostas de um arsenal histórico e informativo, e principalmente educadores com o propósito de incentivar a leitura, com certeza será uma escola formadora de indivíduos críticos, e que farão do ato de ler um momento de lazer. Os pais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança, fazendo com que essa torne-se um leitor bem sucedido. "Pais de leitores bem-sucedidos acreditam que são o primeiro professor de seus filhos, e que podem ter um impacto sobre o desenvolvimento da alfabetização desses". (INGHAM, 1981, apud CRAMER; CASTLE, 2001, p.94)

CAPÍTULO IV

4.1 VIVÊNCIA SIGNIFICATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR

Quero uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. (ALVES, 2002, p.55)

Para Alves, 2002, a Escola da Ponte, situada em Vila Nova de Famalicao, Portugal, vai ao encontro a tudo que sempre sonhou para a educação. Uma escola totalmente diferente das convencionais, onde constatou solidariedade, disciplina e principalmente igualdade. Para Alves, 2002, na Escola da Ponte o professor e o aluno compartilham seus conhecimentos, sem haver currículos oficiais ou avaliações.

Pacheco, apud Alves (2002), criador da Escola da Ponte, relata que essa surgiu em 1976, e que o trabalho escolar era exclusivo do professor, com manuais idênticos para todos, e dividiam o espaço cada qual com seus alunos. "Essa escola consiste não somente em um projeto para a cidadania, mas uma educação na cidadania. E é da prática do civismo que resulta a aprendizagem e a consciência da cidadania". (ALVES, 2002, p. 15)

As crianças que chegavam à escola, tinham culturas diferentes, exatamente como ocorre nas demais escolas. Constataram que era um erro grave tentar construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade fosse administrada como adestramento cognitivo.

Aceitando a singularidade individual e suas especificidades possibilita-se que o aluno que saiba mais sobre determinado assunto, auxilie o que saiba menos, e assim há todo um grupo compartilhando conhecimentos e experiências, aprendendo o que há de mais rico: a linguagem.

"Na Escola da Ponte, não há salas de aula, nem campainhas soando para iniciar ou finalizar, não há planos de aula ou avaliações. No ambiente escolar o professor divide com os alunos os conhecimentos". (ALVES, 2002, p. 41)

Alves (2002), a todo momento, faz comparações inevitáveis entre as escolas tradicionais e a da Ponte. O autor aponta que nas escolas tradicionais o

ensinado não vai colado à vida, não se considera as experiências anteriores, o que leva ao desinteresse pela escola. Então conclui, "Por que haveria uma criança de disciplinar-se, se aquilo que ela tem de aprender não é aquilo que o seu corpo deseja saber?"(ALVES, 2002, p.48)

Alves, 2002, exemplifica a aprendizagem tradicional, como um livro de receitas, que quando se quer comer algo, vai até o livro, vê como faz e depois se esquece. Critica os programas de ensino, onde seguem-se os currículos, avaliam e logo em seguida o finalizam. "Essa é a razão por que os estudantes esquecem logo o que são forçados a aprender. Não por falta de memória. Mas porque sua memória funciona bem: não sei para que serve; deixo passar"...(ALVES, 2002, p.58).

Para Alves, 2002, as escolas deveriam ser um espaço onde se pudesse errar de forma amparada, possibilitando a reflexão sobre o erro e conseqüentemente o crescimento cognitivo. Formando contextos amigáveis de aprendizagem.

O destino de toda ciência que não é aprendida a partir da experiência é o esquecimento. Quando se aprende a partir da vida, a ciência não é esquecida, daí a necessidade de se contextualizar e atribuir significado ao conhecimento." A vida é o único programa que merece ser seguido". (ALVES, 2002, p.61)

Alves, 2002, remete a uma análise sobre a categoria dos profissionais da educação, onde os professores primários são inferiorizados, enquanto os universitários, doutores, ficam sob as luzes. Relata que na Escola da Ponte, todos os professores são tratados da mesma forma, todos conceituados.

Diante da experiência vivenciada por Rubem Alves, seria interessante trazer para o contexto da Educação Infantil, algumas propostas que propiciassem essa construção autônoma do conhecimento e possibilitassem a troca de experiências entre os docentes, viabilizando um espaço rico em aprendizagem.

CAPÍTULO V

5.1 SUGESTOES DE ATIVIDADES PARA TRABALHAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Métodos de Alfabetização



Escolher o melhor método para alfabetizar, é uma questão que já vem de muito tempo. Especialistas, professores, pais e autoridades na educação, divergem quanto ao mais eficaz e prático para tão importante missão: alfabetizar e consequentemente melhorar a educação.

Pensando de forma obsoleta onde vê-se primeiro como o aluno aprende e não como o professor ensina, surgem alguns métodos para alfabetizar, destacando método sintético que é dividido em três tipos: o fônico, o alfabético e o silábico.

O método fônico é um método de alfabetização que primeiro ensina os sons de cada letra e então constrói a mistura destes sons em conjunto para alcançar a pronúncia completa da palavra. Permitindo dessa forma que se consiga ler toda e qualquer palavra. O método fônico é indicado para crianças mais jovens e recomendado ser introduzido logo no início da alfabetização.

*“Temos na Pedagogia Brasileira, dois métodos para se alfabetizar, o método clássico chamado Analítico, que propõe-se que a alfabetização inicie-se pelas letras, passando em seguida às palavras e finalmente às frases, e o método global, que compreende a ordem inversa do analítico. O problema consiste em saber qual método é o mais eficiente”.
(wikipedia.org/wiki/Método_fônico)*

Piaget (1976), apud Alves (2002), defende que a Pedagogia Experimental, esse problema sobre o melhor método, recai sobre a forma como os problemas são colocados para determinados grupos, seguindo critérios objetivos, sem considerar o lado humano, ou seja, são priorizados os métodos, e não para quem são destinados, que são grupos heterogêneos, de várias culturas e de inúmeras diversidades.

Ainda para Piaget (1976), apud Alves (2002), existem algumas razões para que na educação, o campo de pesquisas para a criação de métodos eficazes que levem a um consenso comum, possam se tornar realidade.

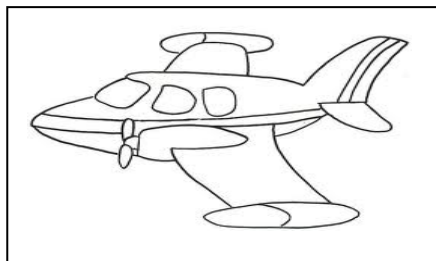
Dentre elas, está a falta de autonomia dos professores, que são obrigados a seguirem diretrizes e programas criados pelas autoridades que não estão nas salas de aula para verificarem a eficácia e a necessidade desses, impostos sem as devidas pesquisas.

5.2 Método fônico¹¹:

Introdução da vogal 'A'

Aqui a professora deve passar na lousa a letra A, dizendo ser essa a letra A e o seu som "a". A criança deve repetir o som da letra com a professora. Em seguida dar exemplos de palavras que começam com a letra A:

"Ela está no astronauta, E nas asas do avião, Na andorinha e no anjinho, Na arara e no azulão"



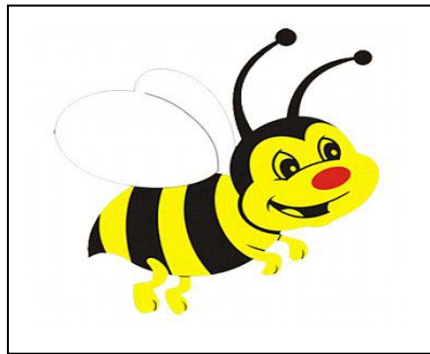
Figuras 1 e 2

¹¹ Atividades retiradas do livro: CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C.; **Alfabetização: método fônico**.2.ed. São Paulo:Memnon, 2003.

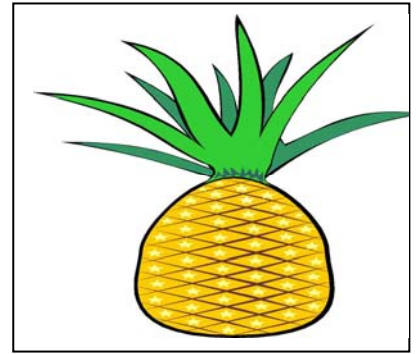
Completar as figuras com a letra A:



___ B ___ C ___ TE



___ BELH ___



___ B ___ C ___ XI

Figuras 3, 4 e 5

Essas atividades podem ser usadas com todas as outras letras, assim como diversificar os objetos e as formas de apresentá-las às crianças.

Atividades que podem significar muito para o aluno, são as que utilizam músicas, pois a criança tem uma atenção maior quando ouve uma melodia e assimila melhor também.

Como por exemplo, a criança ouvir a música “a casa” de Vinícius de Moraes. (Rio de Janeiro, RJ:Sabiá, 1970) e logo em seguida uma leitura do texto, propor que as crianças identifiquem através de figuras alguns objetos que constem na música.

O uso de fantoches também pode ser um ótimo recurso. Os fantoches pronunciam as palavras separando-as em sons, ou seja, com uma pausa entre o som inicial e as demais. Cabe à criança dizer a palavra inteira.

Simular um fantoche que conversa com as crianças, mas diz algumas palavras, isolando o som inicial. Ex: pronunciar “b”- “oneca”, em vez de “boneca”. As crianças devem corrigir o fantoche, pronunciando a palavra correta.

Com o tempo, depois de ser apresentado à criança todo o alfabeto, e estando esta também escrevendo palavras, frases, o professor então iniciar-se-á as interpretações de textos.

Outro exemplo de atividade é apresentar um texto e em seguida responder algumas perguntas:

Era uma vez uma raposa e era um vez uma cegonha. Um dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e serviu sopa em dois pratos rasos...Coitada da cegonha! Não conseguiu tomar nada da sopa, e voltou para casa com fome. No dia seguinte, a cegonha convidou a raposa para jantar em sua casa e serviu sopa em duas vasilhas compridas...A raposa não conseguiu tomar nada e voltou para casa morrendo de fome e com o rabo entre as pernas. (Adaptação da fábula de Esopo. Eliana Garcia. Língua e Linguagem, alfabetização. São Paulo, SP:Editora Saraiva, 2000)

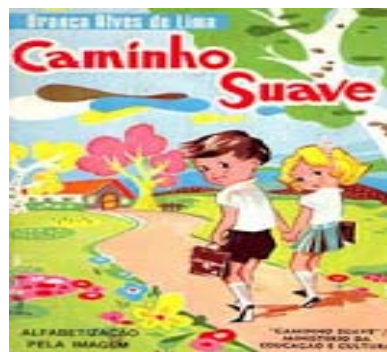
Perguntas relacionadas ao texto:

- 1) Qual é o título da fábula
- 2) Quem não conseguiu tomar sopa no prato raso? Por que?
- 3) Quem não conseguiu tomar sopa na vasilha comprida?

Como atividade coletiva a professora deve fazer a leitura de um livro aos alunos. Em seguida, ela pede a eles que conte a estória. Depois deve escrever a estória na lousa, organizando as ideias expressas pelos alunos.

5.3 Método Silábico

A velha cartilha Caminho Suave



Centro de Referência em Educação Mário Covas- Uma das primeiras capas da cartilha

No método silábico, ou silabação, a criança aprende primeiro as sílabas pra então formar as palavras.

Por este método, a aprendizagem é feita através de uma leitura mecânica do texto, através da decifração das palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão.

Neste método, as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e professores no aprendizado, apresentando um fonema e seu grafema correspondente, evitando confusões auditivas e ou visuais.

Como este aprendizado é feito de forma mecânica, através da repetição, o método sintético é tido pelos críticos como mais cansativo, baseia-se na repetição e não foca na realidade da criança, que não tem autonomia sob seu aprendizado.

Caminho Suave, cartilha idealizada pela educadora Branca Alves de Lima, teve grande sucesso devido à simplicidade de sua técnica.

5.4 Construtivismo

Segundo as autoras Bomtempo e Vianna, (2003), não se pode falar sobre o Construtivismo sem reportar-se aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As autoras, em questão, ainda se apoiam na teoria de Piaget, de que a criança desenvolve o seu processo de aprender a ler e escrever, observando o que está à sua volta.

Baseado nesse conceito, acredita-se que a criança já traz de casa um alto conhecimento que se for aproveitado pelo professor, sem temer o erro ou o esquecimento por parte da criança, seu desempenho será bastante satisfatório.

A principio há de se fazer uma avaliação da criança, para diagnosticar o nível de cada uma, para então propor atividades que possam criar oportunidades de interação com a linguagem escrita e construção de conhecimentos.

5.4.1 Atividades sugeridas

a. Aspectos cognitivos¹²

As Propriedades dos Objetos:

- Cor:

¹²V.BOMTEMPO;VIANNA, 2003, p.25

- Identificar semelhanças e diferenças entre diversos objetos quanto à sua cor.
- Colorir desenho utilizando determinada cor.
- Misturar tintas para produzir novas cores.
- Misturar tintas para variar a tonalidade de uma mesma cor.
 - Forma:
 - Manipular as peças dos blocos mágicos, identificando e nomeando as suas formas.
 - Encaixar formas em quebra-cabeças.
 - Comparar objetos ou figuras de formas iguais e diferentes.
 - Comparar a forma das figuras geométricas com a forma dos objetos (retangular, circular, triangular)
 - Identificar formas geométricas conhecidos no espaço físico da criança como prédios, casas, objetos escolares e na natureza.

b. Aspecto afetivo¹³

- Desenvolver na criança a independência e a iniciativa:
 - Realizar diariamente algumas atividades sem solicitar a atenção do professor ou de outro colega;
 - Cuidar da própria higiene;
 - Organizar sua merenda com cuidado e higiene, sem precisar da ajuda do professor;
 - Colocar o lixo no lixo sem que o professor ordene.
- Desenvolver na criança a inventividade e a capacidade de apresentar ideias novas:¹⁴

¹³ V. BOMTEMPO; VIANNA, 2003, p. 99

- Inventar histórias a partir do início criado pelo professor.
- Criar desenhos e falar sobre eles.
- Utilizar sucatas ou materiais diversos com criatividade.
- Apreciar danças diversas de povos e épocas diferentes.
- Cantar criando gestos.
- Observar a natureza e desenhar o que observou.
- Tocar instrumentos musicais.

c. Aspecto social: socialização

- Construir normas de conduta para as interações sociais:¹⁵
 - Preparar a criança para escutar, formando nela os hábitos do bom ouvinte.
 - Participar e respeitar os combinados nas elaborações da classe.
 - Olhar para as pessoas enquanto elas falam.
 - Ouvir com atenção o colega.
 - Desculpar-se sempre que necessário.
 - Exercitar o respeito mútuo nas relações pessoais, evitando críticas de mau gosto, apelidos desagradáveis.
- Interagir com outras crianças:¹⁶
 - Brincar com os colegas.
 - Brincar de luta até a idade de 5, 6 anos. Essa é uma brincadeira que envolve intensa troca afetiva.

¹⁴ V. BOMTEMPO; VIANNA, 2003, p.100

¹⁵ V. BOMTEMPO; VIANNA, 2003, p. 104,105

¹⁶ V. BOMTEMPO; VIANNA, 2003, p. 105

-Trabalhar em pequenos grupos, realizando atividades em harmonia com outras crianças.

- Compartilhar materiais, jogos e brinquedos.

- Partilhar merenda em situações de imprevisto se um colega estiver sem merenda.

- Ajudar um colega em alguma dificuldade por iniciativa própria.

- Interagir com os adultos:¹⁷

- Interagir com os adultos com reciprocidade.

- Entregar para os pais as comunicações do professor ou da escola.

- Conversar com os adultos com naturalidade.

- Olhar para o adulto enquanto conversam.

- Construir normas e valores próprios:¹⁸

- Observar e respeitar o direito dos colegas e das outras pessoas.

- Tomar decisões condizentes com a sua faixa etária.

- Assumir a responsabilidade por seus atos, sendo verdadeiro, sem se sentir ameaçado.

d. Aspecto Perceptivo: motor¹⁹

Trabalhar a coordenação voluntária dos grandes músculos:

- Andar imitando animais.

¹⁷ V. BOMTEMPO; VIANNA, 2003, p.106

¹⁸ V. BOMTEMPO; VIANNA, 2003, p. 106

¹⁹ V. BOMTEMPO; VIANNA, 2003, p. 110

- Pular corda.
- Deitar-se no chão.
- Rolar no chão.
- Saltar pequenos obstáculos.
- Despir-se e vestir-se sozinho.
 - Trabalhar a coordenação voluntária dos pequenos músculos:²⁰
- Pegar o lápis ou o pincel corretamente.
- Fazer movimentos faciais.
- Brincar de fazer caretas.
- Abrir e fechar latas.
- Cobrir linhas segurando corretamente o lápis.
- Jogar pegavaretas.
- Trabalhar dobraduras simples.
 - Formar hábitos e atitudes:²¹
- Falar em tom de voz baixo.
- Lavar as mãos antes das refeições e sempre que estiverem sujas.
- Comer sem deixar cair a comida.
- Usar o sanitário corretamente.
- Usar o papel higiênico corretamente.
- Escovar os dentes com movimentos corretos e segurando corretamente a escova.

²⁰ V. BOMTEMPO; VIANNA, 2003, p. 112

²¹ V. BOMTEMPO; VIANNA, 2003, p. 114

5.5 PESQUISA DE CAMPO

Como pesquisa de campo, procurou-se entrevistar profissionais que atuam ou atuaram no processo de alfabetização. A entrevista foi aberta, não estruturada para que as educadoras se sentissem mais à vontade em relatar suas experiências. Foram entrevistadas três profissionais que utilizam métodos de alfabetização diferentes, para enriquecer a apresentação desse trabalho. As entrevistadas permitiram a divulgação de seus nomes. Como na cidade de Ouro Fino, não foi encontrado profissional que atuasse dentro da perspectiva construtivista a orientadora deste trabalho de monografia, se propôs a relatar sua experiência, uma vez que atuou como alfabetizadora durante quatro anos.

1) Método Fônico

Conceição Aparecida de Freitas Megale, Coordenadora Pedagógica, na Escola Rochel de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Sistema de Ensino COC, em Ouro Fino; fez vários cursos sobre o Método Fônico, com o qual alfabetizou seus alunos. Hoje utiliza o fônico global como instrumento de apoio para com os alunos com problema de aprendizagem.

Para a Sra. Conceição, as crianças já chegam na escola com um conhecimento amplo e exige do professor uma postura que continue estimulando-as quanto ao que já conhecem e ao que vão aprender.

A escola e a família precisam ser parceiras no incentivo à criança para aprender, porém, reconhece que essa não é uma regra geral. Como cada criança tem o seu desenvolvimento, vai depender muito do quão é estimulada em casa pela família.

Especializou-se no método fônico global, o qual ensina do todo para as partes. Em um texto, por exemplo, faz-se a leitura do texto no todo, depois das frases, então as palavras.

Pelo método fônico, o som é a ferramenta de aprendizagem, por esse motivo o professor precisa articular com precisão o som de cada letra, ou melhor, cada figura, uma vez que no início da alfabetização não se fala letra e sim figura.

O aprendizado faz-se também pela associação da figura/imagem, as letras são “ajudantes e amiguinhos”, que quando se juntam formam sílabas e palavras.

A alfabetização é feita através de historinhas, músicas, o que torna o aprendizado mais divertido, o que faz a criança assimilar com mais facilidade. Alguns exemplos foram dados, como a letra P, sendo o “martelinho” que faz o som “papapapa”, que quando se junta à vogal A, tem o som PA, com o E PE, e assim sucessivamente. O H é a “cadeirinha” que tem o C como companheiro formando CH.

Para cada grupo de letras é montada uma história que é contada pelo professor e as crianças repetem e assim vão aos poucos juntando as letras e formando palavras. Ainda ressalta que os textos são repetitivos, trocando apenas uma ou duas palavras em cada frase.

Para Conceição, o professor não pode nunca corrigir a criança, e sim fazer com que ela encontre o erro, assim aprenderá, o que o contrário poderá criar um trauma que a criança levará para sempre.

ATIVIDADES SUGERIDAS POR CONCEIÇÃO

O ANIVERSÁRIO DO PAPAÍ

Mamãe deu a bota ao papai.

Vovó deu o pato ao papai.

Vavá deu a bola ao papai.

Vevé deu a mala ao papai.

Vivi deu a luva ao papai.

Neném deu a pá ao papai.

A CADEIRINHA **h**

Hoje é dia de **h**

A **h** não fala

A **h** é muda.

O LEITE DA MALHADA

Vavá toma leite

Papai toma leite

Mamãe toma leite

Vevé toma leite

Vivi toma leite

Vovó toma leite

Vovô toma leite

Nenen toma leite.

2) Método Silábico

Nildes Gerônimo da Silva, professora alfabetizadora na Escola Municipal Ester Favilla, Ouro Fino-MG, adota o Método Silábico para alfabetizar seus alunos. Nildes primeiramente relata que hoje, em 2013, crianças entre 5 e 6 anos, entrarão para o Primeiro ano do Ensino Fundamental semi alfabetizadas, ou pressupõe-se que já devam estar semi alfabetizadas.

A professora em questão acredita ser esse método mais fácil para introduzir os alunos à escrita e leitura. Sendo um método simples se comparado com

os outros métodos; pois consiste em aprender as letras do alfabeto, depois as famílias silábicas, frases curtas, até ler o texto todo.

Considera que as crianças ao aprenderem as sílabas, depois é só juntá-las formando palavras, ficando assim, fácil a leitura e escrita.

Ressalta ainda, que 80% dos seus alunos aprenderam a ler através do método silábico, para ela este é o método mais eficaz, com resultados mais rápidos.

Algumas atividades utilizando o método silábico, sugeridas pela professora

Nildes:

Ler com muita atenção.

Ca	ca	<i>Ca</i>	<i>ca</i>
Co	co	<i>Co</i>	<i>co</i>
Cu	cu	<i>Cu</i>	<i>cu</i>

Cópia
O pai bebe leite de copo.
O pacote de leite caiu .
A cama é de pau.
Eu ia na maca.

	
	A médica cuida do cão .
	Cuco pia uma melodia.
	O macaco pula muito.
	O pai põe cola.
	O Paulo ia de camião.
	O camelo bebe leite....

Ler com muita atenção.





Ta	ta	<i>Ta</i>	<i>ta</i>
Te	te	<i>Te</i>	<i>te</i>
Ti	ti	<i>Ti</i>	<i>ti</i>
To	to	<i>To</i>	<i>to</i>
Tu	tu	<i>Tu</i>	<i>tu</i>

Cópia

O tapete teu, pai.

A Tita é a tua tia, Tó.

A Pepa é a tia, Pateta.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Tt - <i>Ti</i> </div>	
	É a teia e o tio.
	É o tapete.
	É o teu apito.
	A tia ata o totó.
	O tio do tito poupa.
	É o oito.

3) Perspectiva construtivista

Wanúcia Maria Maia Bernardes Barros trabalhou como alfabetizadora durante quatro anos e procurou imprimir a postura construtivista em sua prática. Relata que atuou como alfabetizadora em uma favela e na rede Pitágoras, o que possibilitou trabalhar tanto com crianças carentes, como com crianças favorecidas financeiramente.

A adoção do construtivismo causou estranheza entre as colegas, principalmente quando atuava na rede pública. A forma de ensinar não era usual, portanto, vista com certo receio pelas colegas. Porém, encontrou grande apoio da direção e mesmo das colegas para entenderem e contribuírem com essa nova forma de ensinar.

Wanúcia relata que primeiramente fez um trabalho com os nomes próprios das crianças, eram cerca de 35 alunos. As atividades eram bem diversificadas: bingos, forca, brincadeiras, lista, reescrita, mas sempre envolvendo o nome das crianças.

Inicialmente as crianças se recusavam a tentar escrever, este fato ficou bem marcado na trajetória da educadora que diz ter ficado impressionada com o medo de errar das crianças, “elas só queriam copiar, não se arriscavam a escrever, a construir a escrita”. Guarda até hoje um bilhetinho que seu aluno, Rubens lhe escreveu. Segundo ela, esse aluno foi o último aluno a conseguir se livrar do estigma da cópia.

Posteriormente, iniciou um trabalho com um rap que, “naquela época não saia da boca das crianças”. Com esse trabalho além dos aspectos cognitivos que abordou através da reescrita, ditado lacunado, lá vai o barquinho carregado de..., bingo, forca, trabalhou também o aspecto motor, afetivo e social, realizando concursos de dança e música. Observou que elevou a autoestima das crianças, que se tornaram mais seguras, inclusive para tentar construir suas hipóteses na escrita.

Quanto ao trabalho com a leitura, Wanúcia se considera uma contadora de histórias de “mão cheia”, lembra-se dos olhinhos das crianças brilhando ao contar todos os dias uma história, após o recreio, “para que as crianças se acalmassem”. Considera extremamente importante as crianças ouvirem a leitura do professor, com

entonação e ritmo.

Acredita que a grande contribuição do construtivismo seja o fato de cobrar um olhar atento do educador para seu aluno, “não há como alfabetizar se não for através do que seja significativo para criança, deve-se conhecer as potencialidades e fragilidades do seu aluno, para então estimulá-lo”.

Wanúcia diz ser essencial a percepção do inacabamento, propagada pelo educador Paulo Freire, ao professor. “Somente nos percebendo inacabados estamos sempre à procura do conhecimento, incentivados pelo amor a docência que pode se traduzir pelo amor ao próximo”.

5.6 Análise da Pesquisa de Campo

Diante das atividades selecionadas e entrevistas concedidas para pesquisa de campo, pode-se observar que os métodos utilizados para alfabetizar têm suas particularidades. Procurar-se-à estabelecer uma análise pedagógica e dos métodos aludidos nesta a pesquisa tecendo considerações sobre cada um deles. Como expõe Machado e Gabriel, (2008, p.1):

Nesse sentido, para que a aprendizagem da leitura transcorra de forma eficiente, a análise dos métodos de ensino é de fundamental importância, pois, através da comparação entre os processos cognitivos e os métodos de alfabetização, será possível assinalar quais são as melhores estratégias a serem usadas na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças, de forma a oferecer as condições necessárias para o aprendiz iniciar-se no mundo letrado.

1- Método Fônico

O método fônico parte das letras (grafemas), som da fala e dos sons (fonemas) para formar, com elas, sílabas, palavras e depois frases. As crianças não pronunciam os nomes das letras, mas sim os seus sons. Como expõe Machado e Gabriel (2008,p.4): “O método fônico pretende desenvolver a consciência fonológica

e está voltado para a capacidade da criança em refletir sobre as unidades sonoras constitutivas das palavras (correspondência grafema / fonema).”

Muitos alunos e educadores consideram o método fônico pouco atrativo para o aluno, pois é mecânico e repetitivo, exigindo memorização. Porém, é um método muito utilizado nos Estados Unidos.

Aqui no Brasil, destaca-se como defensor do método fônico Fernando Cappovilla, que considera “o fônico inteligente, lúdico e nada mecânico²².” Cappovilla ainda ressalta, nesta mesma entrevista, a importância do fônico nos outros países: “O Observatório Nacional da Leitura da França e o Painel Nacional de Leitura dos EUA afirmam sua clara superioridade, mas o MEC nunca deu à criança brasileira a chance de aprender com o fônico e colher seus frutos.”

O alfabetizador precisa ter a compreensão exata do som de cada letra, para associá-la ao seu grafema, precisa entender a face linguística fonética e fonológica, além do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica.

Pressupõe-se que a criança só aprenderá a escrita quando estiver familiarizada com o som (fala), pois essa estará visualmente representada através de figuras.

Assim sendo, o método fônico consiste na decodificação, onde a aprendizagem é gradual, partindo do mais simples para o complexo, ou seja, das letras para o texto.

Para as crianças com dificuldade de aprendizagem esse método pode refletir em melhores resultados que os demais, devido ao foco maior nas singularidades, em que a criança aprende aos poucos, por meio da entonação, do aspecto fonológico, da mecanização e repetição, e associação figuras fonemas, características do método fônico.

Diversas associações de dislexia em todo o mundo recomendam instruções fônicas para o ensino de indivíduos com dislexia. De fato, nas diretrizes da *British Dyslexia Association* para o ensino de crianças disléxicas, é recomendada a inclusão de atividades do *método fônico*. Os professores são incentivados a desenvolver habilidades de rima, segmentação fonêmica e discriminação de sons e a ensinar as relações entre as letras e os sons. (SEBRA; DIAS, 2007, p.5)

²² Fonte: Folha de São Paulo, Entrevista da 2.ª, pg. A 12 Antônio Gois - Da Sucursal do Rio

2- Método Silábico

O método silábico, como o próprio nome já diz, consiste no aprendizado das sílabas.

Pela lógica é um método mais fácil de aprender, no sentido de que tanto a criança como o adulto, mesmo que não saiba ler, ao pronunciar qualquer palavra, estará fazendo uma divisão silábica, como por exemplo, “boneca – bo – ne – ca”; não tem como não fazer essa silabação.

No entanto, por esse método, algumas dificuldades são visíveis; há uma variedade grande de famílias silábicas, que a criança esbarrará durante a alfabetização.

Esse método, baseia-se na repetição e mecanização, onde há leitura do texto, fazendo a decifração das palavras, e só depois vem a compreensão.

Esse método é muito criticado devido aos textos poucos significativos e descontextualizados às vivências das crianças. Portanto, tal método, pode se tornar cansativo e sem motivação para a criança, pois não considera os seus conhecimentos prévios e interesses, não estimula a autonomia, pois as atividades são todas pré determinadas.

3- Construtivismo

Essa teoria vem sendo amplamente utilizada como perspectiva alfabetizadora, devido à sua característica principal que é ensinar através do conhecimento que a criança traz para a escola, ou seja, suas experiências do cotidiano são consideradas no planejamento do educador. Segundo Costa e Antunes²³:

²³Data desconhecida

Essa teoria lançou aos professores o desafio de planejar e desenvolver a partir de uma nova compreensão sobre o processo de leitura e escrita. Defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da adaptação didática das práticas de leitura e escrita para sala de aula, já que é possível realizar a descoberta do princípio alfabético, quando as crianças são expostas a situações-problema em que são desafiados a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita. É importante destacar a valorização do diagnóstico prévio do aluno e considerando seus 'erros', como parte do processo de construção do conhecimento.

O construtivismo traz como filosofia a realidade exterior da vida da criança, ela é dona de seu próprio conhecimento, constrói suas ideias a partir do que já conhece reformulando conceitos de acordo com suas experiências, em contextos diferentes orientada pelo educador. É um processo dialógico.

Os defensores dessa proposta acreditam que é através da imersão da criança nas práticas sociais de leitura e escrita que a alfabetização ocorre, não sendo necessário o ensino das correspondências fonema-grafema, ou da consciência fonológica, pois isso são conseqüências da evolução conceitual da criança em processo de aprendizagem. (COSTA; ANTUNES,[s.d])

Por ser um método dinâmico e motivador, passa a ser prazeroso para o aluno, também na parte emocional, pois ao valorizar seu conhecimento o faz sentir participativo e autônomo em relação à sua aprendizagem, fator importante para sua autoestima que o acompanhará por toda a vida.

Entre as críticas à teoria construtivista destaca-se a do educador Cappovilla²⁴:

Segundo dados de Saeb, OCDE e Unesco, é o construtivismo que reinou absoluto e fracassou aqui e no resto do mundo. Ele tem produzido evasão e repetência escolar anuais de mais de 20%. No entanto, para mascarar a repetência, rebaixou-se os critérios de aprovação obrigando as escolas a aprovar 60% dos alunos descobertos depois pelo Saeb como absolutamente incompetentes.

4-Conclusão sobre os métodos

Após as entrevistas concedidas a este trabalho, onde cada profissional expôs sobre o método/ forma utilizada para alfabetizar, foi possível fazer uma

²⁴ Fonte: Folha de São Paulo, Entrevista da 2.ª, pg. A 12 Antônio Gois - Da Sucursal do Rio

análise sobre a importância do planejamento adequado para atuação na docência.

De imediato, há que se promover políticas educacionais focadas na formação do educador, de forma que o incentive, tanto profissional, quanto financeiramente. Sendo a partir de então que o professor, após capacitado e estimulado, poderá incentivar a construção do conhecimento em seu aluno, tornando assim a aprendizagem algo tão importante para si quanto para seu educando.

Na luta por uma educação de qualidade, não pode haver imparcialidade ou isolamento, há de se promover a união entre a família, comunidade, escola, educadores e educando. Essa parceria é primordial para que mudanças positivas aconteçam na educação do país.

Durante as entrevistas, também foi possível observar que sentimentos como, interesse, perseverança e principalmente amor ao ofício, fazem de cada método, único em seu objetivo, e individual para cada criança. As professoras em questão, são profissionais da educação, pessoas, que fazem do seu saber, uma busca constante pela perfeição, sempre com amor, dedicação e esperança de que cada criança que passa por seu caminho, se torne alguém que acredite em seu potencial e vencerá seus limites. Acredito, que a grande maioria dos educadores pensam como elas, que fazem do seu trabalho algo especial, pois acima de tudo, trabalham com seres humanos, em especial com crianças, que na inocência, depositam o seu futuro nas mãos dos professores, mestres do conhecimento didático e por muitas vezes também da vida.

Nessa perspectiva, cabe lembrar as palavras de Paulo Freire, que o ser humano, é um ser inacabado, sempre em construção; portanto a busca pelo conhecimento é infinita. Para tanto, considera-se que o professor precisa, independentemente do método que utiliza, reconhecer a criança, não só como mais um aluno, mas um ser que participa, tanto social como criticamente, que faz parte de uma sociedade, influenciando ou sendo influenciado, sendo modificado por essa, ou modificando-a.

Parafraseando Paulo Freire; não estamos nesse mundo, simplesmente para a ele nos adaptarmos, mas para, com certeza, transformá-lo. Assim sendo, cabe aos educadores, tornar possível essa mudança, criando em cada criança um sonho ou um projeto de mundo.

Concluo que para um bom desempenho no processo de alfabetização há

de se ter domínio dos métodos de alfabetização e comprometimento para com a docência. Mais importante do que um ou outro método é a busca pelo conhecimento e a inteireza sobre o que se propõe a fazer.

Como expõe Machado e Gabriel (2008, p.6) sobre a escolha e intencionalidade dos métodos “O método pode facilitar ou dificultar, mas não criar aprendizagens, isso só se obtém através do bom senso, da dedicação, da competência do professor em conjunto com o esforço e a motivação para aprender do aluno.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi pesquisado, notei que o professor precisa de uma formação teórica sólida para embasar sua prática, entender a natureza da língua escrita, como se dá a sua aquisição pela criança, para poder interferir, mediar e respeitar o processo de construção na fase inicial da aprendizagem.

O educador deve estar aberto para as experiências do educando, mantendo o diálogo com este, e principalmente respeitando a vivência do seu aluno. O professor dos anos iniciais, tem que ter consigo a consciência de que é responsável pela formação de uma criança que o levará para sua vida futura como referencial de respeito, criticidade e equilíbrio.

Muitas vezes acontece que por falta de conhecimento o professor culpa a criança pelo seu baixo desempenho na aprendizagem da leitura e escrita, atribuindo a responsabilidade à sua suposta deficiência linguística e cultural. Porém, a dificuldade não está na criança, mas também no despreparo profissional do professor, e na falta de estrutura curricular e física das escolas, que não estão preparadas para ensinar diante das diversas personalidades que chegam até ela.

Questões políticas são as mais relevantes, quanto ao descaso com a formação do educador, quanto ao currículo antiquado ao qual são impostos a seguir. Outra questão que precisa ser levada em conta, é que, as crianças que não têm prática de leitura e escrita no seu meio cultural ficam em desvantagem diante daquelas que vivem em um ambiente letrado, e o professor precisa, portanto, propiciar em sala de aula um ambiente onde essas crianças possam vivenciar situação real de uso da escrita, levando-a construir, produzir e entender sua função e funcionamento.

O professor precisa aprender a lutar por seus direitos, exigindo condições para exercer a docência com qualidade e dignidade. Acredito que, como em qualquer outra profissão, se o profissional exercer seu ofício, sentindo-se valorizado e amparado, com certeza seu retorno será muito melhor.

Ressalto ainda que de acordo com o que foi pesquisado percebe-se que os estudos da área da linguística não constroem leitores e escritores através de ensino mecânico. A língua é um fenômeno social, dinâmico, vivo e mutável, não funciona sempre do mesmo jeito, ela muda de acordo com o contexto, a situação de

produção e a intenção do interlocutor, ou seja, o aprendizado se dá individualizado, mas em consenso com o coletivo.

Portanto, a aprendizagem não significa, repetir modelo pré-determinado, mas a capacidade de fazer uso da linguagem em diferentes situações de comunicação, ou seja, usar a língua para seus variados fins, e de acordo com o que a situação no momento exigir.

A partir dos estudos feitos nessa pesquisa, pude perceber sobre a construção da linguagem escrita das crianças, que os educadores têm mais condições de oferecer um ensino eficaz e superar as concepções equivocadas, desde que se posicionem a favor da construção de um aprendizado baseado no diálogo e na troca de experiências vivenciadas pelos educandos e trazidas para dentro da escola. Os autores citados nessa pesquisa, tratam do mesmo tema, mas com perspectivas e concepções diferentes. Como exemplo, Ferreiro fundamenta-se em Piaget, que vê o sujeito biológico, centrado no seu eu no processo de construção do conhecimento.

Assim, o conhecimento é o resultado de uma construção mental construída a partir da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. E que este é uma construção mental construída na interação da criança com o outro e o objeto, mediado pela linguagem, a linguagem e o outro tem um grande papel, são fundamentais na construção da leitura e escrita da criança.

Concluo que para as crianças, falar em leitura e escrita, na fase inicial, significa falar em formação competente do professor para atuar nessa fase. Essa interlocução professor-aluno-escola-formação, dão a medida certa, nesse momento, para a formação de leitor e escritor desde as séries iniciais do ensino fundamental, até os outros cursos subsequentes.

Não menos importante, a participação da família nessa construção de saberes, pode ser considerada uma ponte entre o professor e o aluno.

A criança que tem na família, uma base, sendo estimulada a estar em contato com as letras no seu dia a dia, a fazer dessa ação algo prazeroso, a visualizar a escola como algo que a faça sentir-se indo a um parque, ou outro lugar que lhe traga alegria, e não em ter a escola como um castigo; sensação essa que vem sendo muito comum na atualidade.

Também considero relevante, destacar que nas entrevistas realizadas durante essa pesquisa, com profissionais qualificados e competentes nas suas

áreas, cada qual com um método de alfabetização diferente, acreditam que fizeram a escolha correta, e conseguiram alcançar seus objetivos com eles.

Particularmente, me identifiquei com o Construtivismo, pois esse vem ao encontro das minhas ansiedades, em considerar que a alfabetização não tem que ter idade certa para seu início. Uma vez que essa teoria considera suas experiências como parâmetros para o ensino-aprendizagem, onde o professor faz desse conhecimento prévio o seu material de trabalho, pautando-se no diálogo e nas particularidades do cotidiano da criança.

Acredito que independente do método utilizado, o que realmente prevalece é a dedicação, o interesse e a entrega do professor para com a criança a ser alfabetizada.

É na individualidade de cada criança, no busca permanente do profissional quanto à melhora em sua formação, na confiança no seu trabalho, no diálogo, na cumplicidade e na troca de experiências que se proporcionará um aprendizado de real significado para a educação do país e principalmente num futuro cidadão ciente de seus direitos e deveres.

Finalizando, a educação é um direito de todos, mas para que essa reverta em bons frutos, há que se ter qualidade, amor, respeito e afinco, de todos os personagens envolvidos na educação do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 4. ed., Campinas: Papyrus Editora, 2002

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre** 2. ed. Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 2000.

BOMTEMPO, L.; VIANNA, Z. **O Construtivismo com Sucesso na Sala de Aula**. Contagem, MG:Oficina Editorial, 2003

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S., **Manual de Educação Infantil**. 9.ed. De 0 a 3 anos. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9394, de 26/12/1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 12796/13 de 04/04/2013

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** – da Educação

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Port. SESu/MEC 146/03/98

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)** – Lei 8069 de 13 de julho de 1990

BRASIL **Realidad mental y mndos posibles, Plano Nacional de Educação Infantil- (PNEI)** (2006)

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> - acessado em maio de 2013

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (2010)**
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> - acessado em maio de 2013

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

CAPPOVILLA, F. WEIZ, T. Construtivismo x Método Fônico. **Folha de São Paulo**. Entrevista da 2.^a, pg. A. 6 de mar. de 2006. Entrevista concedida a Antônio Góis.

CAPOVILLA, G.S.A.; CAPOVILLA, C.F. **Alfabetização: método fônico**. 2.ed. São Paulo: Memmon, 2003

CARVAJAL, F. P. ; RAMOS, J. G. **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?** Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. 4.ed. São Paulo: Ed Atica, 2003

COSTA, M.S.; ANTUNES, S.H. **Um olhar reflexivo sobre o histórico dos métodos de alfabetização**. Disponível em:
http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/olhar_reflexivo_sobre_historico_m etodos_alfabetizacao.pdf> Acesso em 27 de out. de 2013

CRAMER, E.H. ;CASTLE, M. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre, RS: Ed. Artmed, 2001.

FARIA, A.L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Trad. Luísa Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

FREIRE, P. **Política e educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GARCIA, E., **Adaptação da fábula de Esopo. Língua e Linguagem, alfabetização**. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 2000

GOVERNO FEDERAL, Ministério da Educação, **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**, Volume 1, 2008

GOVERNO DE MINAS, Secretaria de educação, **Guia do especialista em educação básica**. BH. 2003

KAUFMAN, A.M. **Alfabetização de Crianças: Construção e Intercâmbio**. 7 ed. Porto Alegre RS. Editora Artmed, 1998

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LIMA, E. S. **A Criança Pequena e suas Linguagens**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2003.

LIMA, E. S.. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola**. São Paulo: Editora Sobradinho. 2006.

MACHADO, M. L. de A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1998

MACHADO, Q. G.; GABRIEL, R. **Contribuições e limitações dos métodos de alfabetização de crianças** Trabalho apresentado no "I Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil", promovido pela PUCRS, em junho de 2008.

Método fônico - [HTTP://pt.wikipedia.org/wiki/Método_fônico](http://pt.wikipedia.org/wiki/Método_fônico) - acessado em maio de 2013

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo, Loyola, 1988

PIMENTA, S. G. (org) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. Cadernos de Pesquisa, n.87**, São Paulo, FCC,Cortez, 1993,p.62-70

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil**: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis:UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSA, S. A. da. **Construtivismo e mudança**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SEBRA, G. A.; DIAS, M. N. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedagogia**. vol.28 nº.87 São Paulo 2011.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a Ler e a Escrever**. Porto Alegre,RS: Artmed Editora, 2003.