

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA- UNOESC

FRANCISMARA PILATTI

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
UM OLHAR PARA A(S) VIVÊNCIA(S) PRAZEROSA(S) DA(S) INFÂNCIA(S) NO
PROCESSO PEDAGÓGICO.

São Miguel do Oeste

2013

FRANCISMARA PILATTI

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
UM OLHAR PARA A(S) VIVÊNCIA(S) PRAZEROSA(S) DA(S) INFÂNCIA(S) NO
PROCESSO PEDAGÓGICO.

Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação, *lato sensu*, em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, área das Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc - São Miguel do Oeste, como requisito à obtenção do título de Especialista em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Orientador: Prof. MSc.Giovanna Di Domenico Silva

São Miguel do Oeste

2013

Dedico este trabalho à minha família e orientadora que me acompanharam durante toda a caminhada, especialmente a minha filha Bárbara inspiração e razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me guiar na superação dos obstáculos e a minha família, Derman, Bárbara e Maria Julia, que está chegando, pelo amor incondicional, incentivo, ajuda, compreensão e companhia em todos os momentos, que me fizeram seguir em frente e tornar essa caminhada mais alegre.

“O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.”

Eustáquio Lagoeiro Castelo Branco

RESUMO

Para a educação infantil, educar significa brincar e cuidar e este cuidar que é compreender a criança como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano e este cuidar também é um ato em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. A questão do letramento é um debate teórico e metodológico contemporâneo no contexto da sociedade do conhecimento. O letramento é um conceito enraizado na alfabetização, consistindo no desenvolvimento de habilidades de uso do sistema convencional de escrita em atividades de leitura e escrita no contexto de práticas sociais. Sendo assim, o presente trabalho visa compreender quais são as possibilidades teórico-metodológicas de desenvolver o processo pedagógico de alfabetização e letramento, contribuindo para a(s) vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s). A pesquisa de abordagem qualitativa transcorreu através de questionário com questões discursivas e objetivas, com 50% dos professores que atuam no primeiro ciclo de alfabetização, das escolas públicas da cidade de São Miguel do Oeste –SC.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

For early childhood education, play and educate means to care and this care is to understand the child as part of education, although it may require knowledge, skills and tools that go beyond the pedagogical dimension. The basis of human care is to understand how to help each other to develop as a human being and this care is also an act in relation to each other and themselves, which has an expressive dimension and involves specific procedures. The issue of literacy is a contemporary theoretical and methodological discussions in the context of the knowledge society. Literacy is a concept rooted in literacy, consisting in developing skills to use the conventional writing system of reading and writing activities in the context of social practices. Thus, this study aims to understand what are the theoretical and methodological possibilities of developing the pedagogical process of literacy and literacy, contributing to the (s) experience (s) pleasurable (s) (s) of child (s). The qualitative research approach went through the questionnaire with discursive and objective questions, 50% of teachers working in the first cycle of literacy of the public schools in São Miguel do Oeste, SC.

Keywords: Literacy. Literacy. Pedagogical Practices. Elementary school nine years

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico 1 – Tempo de atuação na educação básica	48
Grafico 2 – Tempo de atuação no primeiro ciclo de alfabetização	49
Grafico 3 – Ano da educação básica que está atuando	49
Grafico 4 – Atividades desenvolvidas com frequência no processo de alfabetização e letramento.	53
Grafico 5 – Desafios no desenvolvimento de uma prática pedagógica lúdica no primeiro ciclo do Ensino Fundamental	56
Grafico 6 – Avaliações que tem mais afinidade quando realiza a avaliação do processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EMBASAMENTO TEÓRICO	11
2.1 A HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA.....	11
2.1.1 A criança e a modernidade.....	16
2.2 CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S) E SINGULARIDADE(S).....	17
2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA	22
2.4 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	24
2.4.1 Educação contemporânea e as linguagens geradoras.....	27
2.5 LUDICIDADE.....	29
2.5.1 A importância do brincar para aprendizagem.....	31
2.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	35
2.6.1 As práticas sociais situadas no letramento.....	38
2.6.2 Pacto pela alfabetização na idade certa.....	40
2.6.3 Avaliando o processo de alfabetização e letramento	43
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
4 ANÁLISE DE DADOS	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICE A.....	66

1 INTRODUÇÃO

A padronização e universalização da cultura e língua são resultados da busca de uma educação de qualidade para todos. Por vezes, o planejamento escolar é desenvolvido a partir de um padrão de criança e esquece-se das particularidades de cada um. Quando o processo de alfabetização e letramento não tem nenhuma ligação com a realidade da criança, o ambiente escolar se torna desmotivador. Essa situação contribui para que as crianças que não se enquadram nesse padrão, apresentem dificuldades ou mesmo não acompanhem o grupo, sendo excluídas no decorrer do processo educacional.

As primeiras relações sociais que a criança desenvolve são dentro do ambiente familiar, a partir da cultura e linguagem utilizada pelo grupo, na escola elas ampliam sua visão de mundo a partir da mediação pedagógica.

Na perspectiva de respeitar a criança enquanto sua(s) infância(s) e como um sujeito crítico, a alfabetização e letramento são vistos como um processo que ocorre simultaneamente quando a escrita e a leitura são desenvolvidas como práticas sociais de ações distintas, mas não inseparáveis.

Os professores que trabalham nos primeiros anos, enfrentam um grande desafio, o qual elege-se como **problematização** desta pesquisa: “Como desenvolver o processo de alfabetização e letramento, no primeiro ciclo de alfabetização, respeitando a(s) vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s) das crianças?”

O ambiente escolar hoje vem recebendo cada vez mais cedo as crianças, isso gerou a necessidade de novas práticas de ensino-aprendizagem que se adequam as necessidades das mesmas, ensinar sem roubar-lhes a(s) infância(s).

Diante disso, **objetiva-se** compreender quais são as possibilidades teórico-metodológicas de desenvolver o processo pedagógico de alfabetização e letramento, no primeiro ciclo de alfabetização, das escolas públicas da cidade de São Miguel do Oeste -SC, contribuindo para a(s) vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s). Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a alfabetização e letramento como prática social que envolve vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s); verificar como os professores que atuam no primeiro ciclo de alfabetização nas escolas públicas da cidade de São Miguel do Oeste – SC compreendem a possibilidade de desenvolvimento do processo pedagógico de alfabetização e letramento, visando

vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s); caracterizar a importância da ludicidade no processo pedagógico de alfabetização e letramento, enquanto elemento que caracteriza a infância e diagnosticar como os professores utilizam os aspectos lúdicos no processo de alfabetização e letramento do primeiro ciclo de alfabetização.

A partir deste olhar, propõe-se o **tema** “Alfabetização e letramento das crianças nas escolas públicas: um olhar para a(s) vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s) no processo pedagógico”. Desta forma, como questões de pesquisa traça-se o perfil profissional dos entrevistados bem como o conceito de alfabetização e letramento que apresentam e a forma como você desenvolvem o planejamento das atividades e quais são as bases que norteiam o seu trabalho.

Os professores entrevistados descrevem as atividades que desenvolvem com maior frequência e listam as maiores dificuldades que você, enquanto educador(a), considerando o processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Também descrevem quais são os desafios no desenvolvimento de uma prática pedagógica lúdica e como estão sendo organizados o tempo e o espaço a fim de respeitar a infância da criança e a sua necessidade de brincar; e por fim, destacam quais das avaliações que tem maior afinidade quando realizam a avaliação do processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Na questão metodológica, a referida pesquisa se classifica como dialética de cunho qualitativa, sendo classificada como bibliográfica e de campo; a população envolvida na referida pesquisa serão os professores que atuam no primeiro ciclo de alfabetização, a no mínimo dois anos, da rede pública, da cidade de São Miguel do Oeste. A amostragem será constituída de 50% do total dos professores atuantes no primeiro ciclo de alfabetização, da rede pública, da cidade de São Miguel do Oeste, no ano de 2012 onde o instrumento de pesquisa é questionário aberto, com guia em apêndice.

Por fim, a presente pesquisa busca-se uma reflexão sobre a alfabetização e letramento como prática social que envolve vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s), de maneira a destacar a importância da ludicidade no processo pedagógico de alfabetização e letramento, enquanto elemento que caracteriza a infância e por fim diagnosticar como os professores utilizam os aspectos lúdicos no processo de alfabetização e letramento do primeiro ciclo de alfabetização.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 A HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA

Segundo estudos de Ariès (2006), na Idade Média, a criança tinha como infância, o frágil período da vida em que ainda não conseguia cuidar-se sozinha, focando-se nos aspectos físicos como andar, por exemplo, após isso, era incluída junto aos adultos e desenvolvia as atividades junto deles. De criança transformava-se diretamente em um homem jovem e era dessa maneira que o aprendizado e a transmissão de valores aconteciam, pela convivência com os adultos, sem o zelo ou o acompanhamento da família. Não havia separação de idades para a aprendizagem, todos independentes da idade aprendiam juntos.

Assim, o período de infância não era muito marcante na sociedade da época, apesar, de haver nos primeiros anos de vida da criança um sentimento superficial, o qual Ariès (2006, p.08) denomina de *paparicação*:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei “*paparicação*” – era reservado à criancinha nos seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo o substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Assim, se a criança conseguisse passar pelo período da *paparicação*, saía do seu seio familiar para compor as chamadas famílias tradicionais, as quais tinham como missão conservar patrimônios, dar continuidade a prática de um ofício e em tempos de grandes agitações proteger a honra da família e de suas vidas. Apesar disso, não necessariamente existia o afeto pelas crianças, geralmente as trocas afetivas quando aconteciam, geralmente eram nos encontros e festas com amigos, vizinhos, amos e com conhecidos da família.

Só no fim do século XVII, perceberam-se algumas alterações no modo de ver a criança devido a algumas mudanças na estrutura da organização social, como o surgimento da escola em substituição da convivência e a realização de tarefas com os adultos para a aprendizagem e educação das crianças. Assim, elas foram

isoladas dos adultos e postas nas escolas, iniciando o processo de escolarização, conforme Ariès nos diz (2006, p.10):

[...] a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

Com a nova organização social e com a grande pressão moral feita pelos membros da igreja nesse período, as famílias aderem ao novo olhar para a criança: o olhar de afeição manifestada através da preocupação com a educação do filho. A partir desse princípio, a estrutura familiar se altera e começa a se organizar em torno da criança. É o momento em que a criança sai do anonimato e desencadeia mais algumas mudanças, como o sentimento de dor pela perda de uma criança e a limitação do número de filhos para melhor cuidá-los.

Referente a época do processo de escolarização também, aproximadamente no final do século XVII, momento em que o afeto pela criança começa a se fazer presente, o autor nos chama a atenção para mais um aspecto social, o grande número de infanticídios ocorridos, mesmo sendo considerado um crime severamente punido, era praticado de forma velada, um acidente, geralmente asfixia. Esse acontecimento não tinha grande relevância social, era considerado algo neutro, assim, não se fazia nada para preservar a vida das crianças. Apenas mais tarde, com o auxílio das parteiras requisitadas pelo Estado, as pressões da Igreja e com o auxílio de pais melhores informados, sensíveis às crianças, diminuem o número de acidentes e começam a caracterizar uma família que deseja cuidar e zelar pela integridade da criança.

Diante da religiosidade da sociedade cristã, outro fato que perturbava a Igreja e a organização do Estado nos séculos XI e XII, era a falta de cuidado com ela no plano espiritual, após sua morte. Isso provocou alterações no rito do batismo, que era feito coletivamente, duas vezes por ano e em datas fixas, geralmente para os adultos que quisessem. Não havia nada que os obrigasse a passar pelo rito, além, de sua própria vontade, tão pouco, havia a preocupação em se batizar as crianças, pois, o batismo era feito pela imersão em grandes cubas, o que por vezes, provocava a morte por afogamento, mas, não causava grande espanto, por estas situações, as instituições não podiam controlar o número de nascimentos e nem de batizados, causando um desconforto.

Com a pressão cada vez maior dos mendicantes para que se batizassem as crianças o mais cedo possível, renunciou-se aos batismos coletivos, que demandavam grande período de espera, a imersão foi substituída pela aspersion da criança pequena, a parteira batizava a criança em seu leito de morte e o número de padres, também, aumentou. Com essas medidas, tornou-se possível o controle de nascimentos e batismos, a partir desse momento, a criança começa a ser representada como algo puro e aos poucos vai sendo mais cuidada.

Na Idade Média, com o passar do tempo, o primeiro nome tornou-se pouco para distinguir-se a pessoa, então, se completou com o sobrenome da família, por vezes o nome do lugar, em seguida, precisou a inserção dos números, a idade. Acredita-se que só no século XVIII os párocos passaram a manter seus registros com a exatidão necessária para o controle do Estado. A importância dessa exatidão firmou-se com a exigência dos reformadores dos dados cada vez mais precisos nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas, as que frequentavam a escola. Assim, o nome pertence ao mundo da fantasia, o sobrenome ao mundo da tradição e a idade ao mundo dos números. Sendo que hoje no século XXI, nossa identidade civil é regida por esses três mudos.

Com a valorização dos números e datas, tornou-se normal, registrar nos móveis da casa e em quadros, a data dos acontecimentos importantes, como o casamento, por exemplo, mas, o curioso, é que com o passar do tempo, essa prática se tornou irrelevante socialmente, a grande maioria não sabia com exatidão nem sua data de nascimento e idade, mesmo que a soubesse, considerava-se falta de educação revelá-la aos outros.

Assim, segundo Ariès (2006, p.4):

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregaram uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. Desde então adotamos, algumas dessas palavras para designar noções abstratas como puerilidade ou senilidade, mas estes sentidos não estavam contidos nas primeiras acepções. De fato, tratava-se originalmente de uma terminologia erudita, que com o tempo se tornou familiar. As “idades”, “idades da vida” ou “idade do homem” correspondiam ao espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. Hoje em não temos mais a ideia da importância da noção de idade nas antigas representações do mundo. A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade são para nossos contemporâneos.

A ciência dos números (que representava as idades da vida) passou a fazer parte da vida cotidiana das pessoas como algo comum na idade medieval. Mas, sua representação começou antes no século VI, no Império Bizantino, com os textos que relatavam e ligavam as várias ciências, como dos planetas, dos elementos e dos números que formam o livro *Le Grand Propriétaire de toutes choses*, onde a interpretação do naufrágio de Enéias é tida como a representação do nascimento do homem em meio a tempestades. (ARIÈS, 2006).

Nos textos do livro de *Le Grand Propriétaire de toutes choses*, as idades correspondiam ao número de planetas, o número 7. Assim a infância correspondia do nascimento até os sete anos de idade, segundo Ariès (2006, p.6): a qual é denominada de “enfant (criança), que quer dizer não-falante,” porque é a idade em que os dentes vão nascer e não permitem ainda uma boa gesticulação das palavras. Após, vem a segunda idade, a pueritia, que quer dizer menina do olho, que dura até os 14 anos, em seguida, a terceira idade, a chamada adolescência que dura até os 28 anos, podendo prolongar-se até 30 anos a idade, onde a pessoa dispõem das condições necessárias a reprodução. Passamos então a juventude, que seria até os 45 anos, momento em que a pessoa dispõe de mais força interior para se ajudar e ajudar aos outros. Desse período vem a senectude, período em que já não se é nem jovem e nem velho, mas a pessoa já tem alguns costumes e hábitos mais enraizados. Chegamos a velhice, momento em que a pessoa já não dispõe com a mesma eficácia os seus sentidos, que seria até os 70 anos ou até morte.

Assim, percebemos que as idades da vida, que iniciaram na ciência e foram para o senso comum, na época da Idade Média, eram tidas apenas como etapas biológicas. Segundo Ariès (2006, p.16): “Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX.” O autor salienta também que, as representações da idade da vida e seu status, também variam conforme as tendências de cada época, conforme o olhar e a valorização de determinado período da vida que a sociedade julga ser mais importante, ou merecedor de uma atenção maior.

No século XII a representação da infância na arte era desconhecida, a representação da criança era um adulto em miniatura, sua representa mais próxima do real e da infância iniciou na arte grega, mais tarde por volta do século XIII, sendo

destacados três tipos de criança: a primeira, séria em forma de um anjo, a segunda, o menino Jesus e a Nossa Senhora, ainda em miniatura de adulto junto a sua mãe, a terceira representação é a criança nua, ou enrolada em cueiros, o menino Jesus com aspecto mais infantil, no colo da mãe, representando afeto, carinho pela mãe.

Essa representação religiosa, que vem a incentivar as novas representações de crianças normais com suas mães na primeira infância e também em situações cotidianas com os adultos, isso, porque realmente era comum, não se tinha sentimento de infância, e também porque achavam graça das atitudes das crianças e se divertiam com essa situação. Por isso, a chamada infância engraçadinha, onde a criança era vista como um animal de estimação. Não se tinha sentimento em relação à criança, não havia na época, preocupação em ter um retrato, uma lembrança da criança. Só mais tarde, sua imagem e depois seu retrato começam a aparecer nos túmulos, o que começa a provocar algumas mudanças. Já no século XVII, tornou-se comum no retrato da família, organizar-se ao redor da criança, as crianças também, começaram a aparecer em fotos convencionais, como praticando leitura, brincando, representando de maneira significativa à descoberta da infância.

Diante do primeiro sentimento de infância - “paparicação” que surge dentro da família, vem ao contrário do primeiro, o sentimento de “exasperação”, este surge entre os moralistas, educadores e homens da lei, que repugnavam o sentimento de “paparicação” de dengos e brincadeiras das crianças. Reconheciam a infância, como um período em que a criança precisava de cuidados e educação, mas não aceitavam que elas fossem tratadas como brinquedo para distração, preocupavam-se com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

Com a influência destes dois sentimentos, os colégios instituições que no século XIII eram asilos para pobres e não eram destinados ao ensino, sentiu-se a necessidade de separar as crianças dos adultos. Inspirou-se na educação dos franciscanos e dominicanos, que abriram mão da clausura, assim, os estudantes seguiam um estilo de vida determinado pelo colégio, dentro das normas morais, mas não estavam sob nenhum voto. Com o ensino cada vez mais regrado, o Colégio se tornou uma instituição essencial para uma boa educação das crianças e jovens. Assim as crianças eram separadas pelo seu grau de conhecimento e não pela idade, a partir dessa separação organizavam-se grupos e destinados mestres, mas isso, ainda não era o suficiente para adaptar o ensino a todos os integrantes do grupo

pelas diferenças de idade. Isso gerou a preocupação em como seria a aprendizagem do aluno e repugnância em se misturar as idades muito diferentes.

No século XVI e XVII a precocidade em ir ao Colégio era sinônimo de sucesso, mas, no século XVIII a repugnância pelas crianças, sinaliza o transtorno da mistura de idades. Com isso, o Colégio começa a barrar a entrada das crianças até os dez anos de idade, justificando que até essa idade as crianças eram muito fracas ou incapazes. Assim, a idade da primeira infância passa de 5-6 anos para até dez anos, sinalizando mais fortemente a consciência do sentimento de infância. Mas, após os dez anos, período caracterizado como segunda infância e ou adolescência, as crianças ainda se misturavam as idades maiores e só no século XIX com a criação das universidades e o surgimento da burguesia, que há essa separação. Mas, vale ressaltar que não havia nada direcionado especificamente para as crianças. Assim, o ciclo anual, a obrigatoriedade em se cursar a série completa, a prática pedagógica homogênea e a introdução da disciplina, ajudaram a tornar o processo da separação das classes pela idade mais rígida.

Com a disciplina, a educação se torna algo necessário e importante para a sociedade, assim, as crianças voltam a frequentar a escola com cinco anos, e permanecem sobre rígida disciplina durante todo o ciclo escolar, prolongando a infância, isoladas dos adultos.

2.1.1 A criança e a modernidade

Ao pensar a infância é possível compreender as relações construídas em torno de sua concepção, bem como a sua história. Desta forma, torna-se importante olhar para o significado da criança nesta modernidade; sendo que desta forma, torna-se possível compreender seu contexto social e os momentos favoráveis para este desenvolvimento.

Nos dias atuais, entender a infância longe de fatores que contribuíram na construção do seu sentimento é complexo, sendo que estes foram concebidos diante das necessidades estabelecidas da organização do próprio capital e pela racionalização do homem. É através desta visão da criança na modernidade que nos possibilita compreender a realidade e os desafios, sejam eles educacionais, econômicos, sociais e políticos impostos por esse período.

Os novos modelos sociais estabelecidos pela modernidade acabam por provocar algumas modificações na organização familiar, onde segundo Ariès (2006) o principal objetivo familiar era a linhagem enquanto que o sentimento da família era desconhecido e a família não tinha individualidade entre os adultos e filhos, pois era tida como uma forma coletiva. O autor ainda reforça que neste período não havia uma distinção entre o que era reservado às crianças e o que era reservado aos adultos.

De acordo com Sarmiento (2009), essa passagem da modernidade para a segunda modernidade é caracterizada como uma sociedade de risco, onde as crianças são expostas a novos perigos ambientais, econômicos e sociais. Essas modificações tornam a vida das crianças mais complexas, com um controle dissimulado onde o caminho do desenvolvimento é mais inquietante e turbulento.

Com as novas concepções de vida, a família tem menos contato com criança devido atribuições do mundo contemporâneo, e dessa forma permite que ela exerça responsabilidades que seriam designadas a um adulto. Assim, ela sai do lugar de inapta para o de consumidora onde transforma sua forma de perceber o mundo.

2.2 CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S) E SINGULARIDADE(S)

A definição do conceito de criança e infância apresenta uma complexa rede de análises diante da realidade da qual faz parte e das subjetividades que a sociedade apresenta. Dessa maneira, conceitua-se infância(s) a partir do olhar que entende a infância não apenas como uma categoria social, mais também, como um período da história que passa cada ser humano, ou seja:

[...] a infância ou as infâncias estariam então situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Por isso, ao mesmo tempo em que a infância é apresentada como única, como um período de vida que não volta mais, a não ser nas memórias dos poetas, também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres de acesso a privilégios, de faltas, de restrições. (REDIN, 2007, p.14).

Como visto anteriormente, a ideia de infância(s), o cuidado com a criança e as discussões em torno dela, vão surgindo timidamente e se manifestam com mais força, a partir da segunda modernidade através do capitalismo, onde as crianças assumem seu papel social, inclusive como bons consumidores. Segundo Kramer

(2006, p.14): “A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade”. Assim a ideia de Infância(s) não existiu sempre da mesma maneira como já vimos anteriormente.

O conceito de criança e de infância foi modificando-se ao longo do processo histórico e social, sendo representativo ao tempo e a organização da sociedade. O sentimento de infância, de cuidado com a criança começou nas famílias burguesas, a partir das pesquisas científicas realizadas para diminuir o alto índice de mortalidade infantil. Compreender que a infância surge inicialmente no contexto burguês contribui para refletirmos porque o conceito de infância na modernidade caracteriza-se como uma criança universal e homogênea, não considera suas singularidades. Sarmiento (apud REDIN, 2007 p. 14), pontua elementos sobre o conceito de infância nos fazendo refletir sobre a consideração que tínhamos na modernidade. Destaca que, “talvez se possa caracterizar a infância por meio de um conjunto de características ou elementos comuns às diferentes crianças, nos diferentes tempos e espaços, tais como a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração”.

A criança é um sujeito/cidadão, tem direito, faz sua história e pela estrutura social a qual está inserida, vem a assumir vários papéis, como de educando, filho, sobrinho, os quais podem ser desempenhados de maneira diferente dependendo da classe social, da cultura, da religiosidade, entre outros. De acordo com Sarmiento (2009), a criança produz cultura e é produzida nela, por isso, é marcada pelas contradições da sociedade da qual está inserida, sendo sua maior característica a brincadeira, a imaginação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também nos apresenta a criança como:

Sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.14)

Hoje, diante das tantas discussões sobre as crianças, o conceito de criança e de infância que, teoricamente dá a ideia de que todas as crianças passam pelo mesmo processo em condições iguais está sendo revisto e modificado para um olhar mais flexível e atento aos vários contextos em que elas estão inseridas. Segundo Brasil (2006, p.26):

Ao contribuir para desmistificar um conceito de infância, chamando atenção para o fato de que existem infâncias e não infância, pelos aspectos, sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Áries apontam para a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância. Esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem estereótipos, ideais pré-concebidos ou de práticas educativas que visam moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem. No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo.

Assim, falaremos em infâncias, porque as crianças não pertencem todas as mesmas realidades e por consequência, o papel desempenhado na sociedade difere de acordo com sua estrutura familiar, classe social, hábitos e brincadeiras, sendo que as formas de infância podem ser bem variadas. Kramer (2006, p.18): “Numa sociedade desigual, as crianças desempenham nos diversos contextos, papéis diferentes”. Isso contribui para manter a desigualdade e reproduzir o sistema econômico capitalista, onde segundo Kramer (2006, p.18):

[...] a sociabilidade se transforma e as relações entre adultos e as crianças tomam rumos desconcertantes. O discurso da criança como sujeito de direito e da infância(s) como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, as crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e exploração.

A partir dessa reflexão, podemos sentir como é importante, o educador ter um olhar reflexivo, atento, crítico quanto à maneira que a criança percebe o mundo, como o sente, como participa das interações familiares, sociais e educativas, para que seja possível, contribuir de forma significativa no seu desenvolvimento integral.

[...] Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na dimensão afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na dimensão cognitiva, construindo conhecimento por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na dimensão social, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares e outras instituições culturais; na dimensão psicológica, atendendo suas necessidades básicas, como por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (BRASIL, 2005).

Outro aspecto de nossa sociedade contemporânea a ser mencionado, são as relações que não se estabelecesse com as crianças, como o diálogo, a interação

entre o adulto e a criança, que pode gerar a sensação de abandono, descaso e insegurança para a criança enfrentar determinadas situações. Muitos adultos não conseguem orientar as crianças, por não terem a narrativa da experiência, foram crianças que cresceram com as mesmas dúvidas, assim, deixam a criança sem resposta e reforçam a situação de descaso e indiferença, dando continuidade ao processo de desigualdades e injustiças.

Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer a. (KRAMER, 2006, p. 21)

Sem orientações a criança fica a mercê das mais variadas influências, meios de comunicações, redes sociais, jogos... perdendo sua identidade enquanto sujeito/cidadão, não sente-se pertencente a nenhum espaço, grupo que possa dar-lhe segurança de como agir. Nesse sentido, podemos refletir o porquê temos tantas dificuldades em pensarmos e desenvolvermos políticas públicas que atendam a criança enquanto sujeito participativo e ouvido no seu processo de desenvolvimento. Pois, para isso, é necessário que o adulto deixe de conceituar a infância e a criança a partir do seu olhar e tente interpretar o mundo a partir dos olhos da criança.

Está se perdendo os valores, a cultura... por falta da narrativa, o adulto não sabe seu lugar, trata por vezes a criança como adulta, hora não a responde por estar inseguro, expondo a criança a situações que não tem maturidade nem condições de entender.

Com a perda da capacidade do diálogo na modernidade, as pessoas só conversam sobre o valor das coisas; sem o diálogo, sem a narrativa, ficam impossibilitadas de dar ou ouvir um conselho que é, segundo Benjamin(1987^a), sempre a sugestão de como poderia uma história continuar. Desocupando seu lugar, os adultos ora tratam a criança como companheira em situações nas quais elas não tem a menor condição de sê-lo, ora não assumem o papel de adultos nas situações nas quais as crianças precisam aprender condutas, práticas e valores que só irão adquirir se fossem iniciadas pelo adulto. (BENJAMIN, 1987 apud KRAEMER, 2006, p. 19)

A contemporaneidade apresenta uma complexa realidade, ao mesmo tempo em que se fala tanto em cuidados com a criança e com a infância, temos vários casos de violência contra ela, resultados dessa crise de identidade. Para haver a mudança temos que promover a sensibilização dos adultos, desenvolver uma nova visão da educação, como nos fala Redin e Müller (2007, p.8):

A educação é um processo contínuo de vida, e muitas vezes, a condição de não saber pode ser uma base de estímulo para a ação criativa. Aceitar o fato de que as crianças podem criar coisas que os adultos desejariam ter criado ou esperar ver algo que não se tinha visto antes pode ajudar a fortalecer a crença no protagonismo infantil.

Diante disso, a escola é de fundamental importância para iniciarmos o processo de mudança, de resgate do sentimento de pertencimento do cidadão, da valorização, do amor e da compreensão de nossas crianças nos mais variados espaços. O educador deve ficar atento às singularidades e às relações que cada criança estabelece ao seu redor e proporcionar-lhes práticas pedagógicas que as ensinem a viver, amar e respeitar o próximo, que lhes permita brincar e ser feliz, para que façam parte do conhecimento historicamente produzido de maneira consciente e participativa.

A criança é um ser que dá sentido ao mundo em que vive fazendo diferentes leituras das tramas sociais. Tem, portanto, no decorrer da vida, não só a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um novo momento histórico social, feito da diversidade cultural e da singularidade dos sujeitos. Quanto, mais diversificado o meio sociocultural, maiores serão as possibilidades de conhecimento e criação. (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 17)

As crianças veem o mundo de uma forma mágica, onde todos os lugares podem ser explorados, sua imaginação é fantástica, elas podem fazer da coisa mais simples um brinquedo por horas, não lhes importa o tempo, mas a liberdade de brincar e a segurança de ter alguém que lhe guie quando precisar. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (BRASIL, 1998, p.33).

Segundo Kramer (2006, p.19) a partir dos estudos de Paulo Freire:

[...] a educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada.

A partir dessa reflexão, vemos que o nosso grande desafio é ensinar de maneira que se respeite o outro e suas singularidades para que se construa uma

nova sociedade rica em experiências e na sua diversidade. Mas, para garantirmos esse direito, precisamos de um currículo que favoreça o desenvolvimento do senso crítico e de condições básicas de vida que garantam a integridade da criança como um todo.

Para que as crianças possam se expressar e tenham desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor as palavras, as intenções verdadeiras da fala. Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem. (TONNUCI, 2005, p.18)

Por isso, se queremos realmente que a criança se desenvolva integralmente, é necessário que o aprendizado ultrapasse a vida escolar e permeie os outros espaços da vida da criança, proporcionando-lhe seu crescimento não apenas no âmbito científico, mas mais humano e democrático.

2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação é um processo de contínuas transformações correspondente a todas as relações que resultam na conduta e na personalidade humana, sendo indispensável nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais de nossa sociedade.

A educação básica compreende as necessidades básicas de aprendizagem. Tem por finalidade auxiliar a formação do ser humano em seus aspectos intelectual, físico e psicológico, bem como sua formação cidadã.

De acordo com a LDB 9394/96, art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania se fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Conforme art.2, da LDB 9394/96, a finalidade da educação básica inspirada nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” é indicada como “pleno desenvolvimento do educando, dando preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Sendo oferecida de acordo com o art. 30 em:

I - 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

O ensino fundamental tem duração mínima de nove anos. Inicia-se aos seis anos de idade e divide-se em: anos iniciais, do primeiro ao quinto ano; e anos finais, do sexto ao nono ano.

De acordo com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos de duração, incluindo as crianças com seis anos de idade. Diante disso: O Ministério da Educação vem envidando efetivos esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória. (...) Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000). Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. (BRASIL, 2012)

A etapa do ensino fundamental além de assegurar a formação cidadã, valorizando os princípios de autonomia, criticidade, solidariedade e respeito, deve relacionar-se as áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, educação artística, educação física, educação religiosa e língua materna (indígena ou imigrantes) e estrangeira como parte diversificada.

Tendo a perspectiva de garantir a criança todos os seus direitos e uma educação de qualidade, a gestão democrática também desempenha uma função importante na educação garantida por lei, na LDB (9.394/96) no artigo 14 e 15 que:

Estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e observando os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Pela gestão democrática e participativa, é possível planejar, organizar e desenvolver atividades pedagógicas que privilegiem a realidade de cada escola, comunidade onde está inserida, garantindo assim, a valorização das diversas culturas e mudanças no comportamento das crianças e do ambiente que as cerca. Essas condições podem possibilitar que elas sejam cidadãs ativas e conscientes para construção de uma nova história social, pois, segundo Paro (2001, p.11) “A verdadeira educação deve ser necessariamente democrática posto que, por seu caráter histórico, supõe a relação entre os sujeitos autônomos (cidadãos)”. Assim, é necessário que a gestão, professores e Estado, estejam atentos às várias realidades que a escola abriga.

2.4 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Para que a implantação da política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração acredita-se que foi necessário tratamento político, pedagógico e administrativo, de maneira que segundo Haddad (2006), o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório está sendo o de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

O ensino fundamental de nove anos gerou grande discussão e questionamentos como: as crianças do primeiro ano pertencem a Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental? Se alfabetiza ou não? Qual será a prática Pedagógica utilizada? Elas irão brincar? Quem são estas crianças?

É necessário ter clareza de que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz desse tempo. Ao associar o aumento do tempo e a eficiência do mesmo é possível contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira

mais prazerosa; portanto, para a efetivação dessa política educacional, faz-se necessário diversas ações formativas da opinião pública, bem como condições administrativas e pedagógicas que envolvem materiais e recursos humanos, obtendo-se assim o acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

Segundo Kramer (2006), as crianças são sujeitos sociais, pois nascem dentro de uma sociedade e não formam uma comunidade isolada, assim, suas brincadeiras, relações e interações serão reflexos de sua cultura. Dessa forma, deverá respeitar-se a singularidade de cada criança e garantir-lhe também, seus direitos, o de aprender e inclusive o de brincar.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos, afetos, saberes e valores: cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e brincadeira também. E nas práticas realizadas, as crianças aprendem também. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança brincar, criar e aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola como instâncias de formação cultural; o de ver a criança como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAEMER, 2006, p. 20)

A inclusão da criança de seis anos na escola irá exigir entre os professores tanto da educação infantil, quanto dos anos iniciais muito diálogo, reflexão e práticas pedagógicas que considerem a criança em suas especificidades, como o brincar e a realidade de cada criança, tornando a escola um local de infâncias. Além disso, também será necessário repensar os espaços destinados às crianças, pois, a infância estará presente tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

De acordo com o MEC (2006), esta ampliação do ensino fundamental para nove anos significa também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, onde a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. Porém, estes dois primeiros anos não deverão resumir-se unicamente a essas aprendizagens, sendo que as orientações pedagógicas reafirmam a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Dessa forma, será necessário maior movimento nas escolas, no planejamento e nas práticas pedagógicas, porque teremos crianças de todas as realidades, de

condições sociais diferentes, experiências de vida diversas, algumas que já conhecem a escola e outras que terão seu primeiro contato com ela. Por isso, a investigação sobre a vida da criança fora da escola, do que brinca, como vive, qual sua condição social, quais atividades desenvolve fora da escola, são importantes, para então, lhe receber e acolher. Pois, a inserção da criança na escola com seis anos deve garantir-lhe o seu desenvolvimento integral, se compreendermos que as crianças possuem seu modo de ver o mundo e nós professores sermos mediadores e proporcionarmos espaços e tempos em que a criança possa viver sua infância dentro e fora da escola, estaremos contribuindo para que seus direitos sejam respeitados.

Na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, Corsino (2006, p.57) compara o processo de apropriação do conhecimento a um tapete feito a mão, o qual será único em qualquer lugar pelas suas características, pelos seus pontos, enfim, pela sua autenticidade que se distingue de qualquer outro, “é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sócio-cultural, vai tecendo os seus conhecimentos” e para isso, é preciso observar como cada criança está inserida no processo, exigindo que se tenha um olhar sensível à criança.

Este olhar permitirá ver a partir das produções das crianças, como elas estão se apropriando do conhecimento, em que se interessam e suas características sócio-culturais, para um planejamento a partir destas constatações que privilegiem a criança como sujeito ativo no processo educacional.

Esse olhar contribui para nós, educadores não desviarmos de nossa proposta educacional em que se considera a criança como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem e terminarmos pelos desvios das propostas, nas quais, se consideram a criança, mas, o foco na criança é distorcido, está nos conteúdos: nas suposições do que as crianças precisam aprender e desenvolver, a criança precisa se adequar ao que o adulto determina o que é bom para ela. Noutra situação, o foco está na conformidade do professor no desenvolvimento das atividades que a criança desempenha, o professor se exime do compromisso de ensinar e desafiar a criança, deixando ela como responsável pela sua aprendizagem, o professor valoriza o que a criança faz, conforme a sua vontade e experiência cultural e não proporciona à ela momentos para que possa se desafiar e crescer.

A partir dessas contradições, em que alguns valorizam a criança pelo que faz e outras pela que falta aprender, precisa-se buscar um equilíbrio para o desenvolvimento de um planejamento pedagógico que prime pelo seu desenvolvimento e sua inserção sócio-cultural de maneira saudável e harmônica.

De acordo com Pinho (2009, p. 3), os educadores e pais devem estar cientes que, “o brincar” só faz bem para a criança, e que ela desenvolve, amadurece e aprende ao mesmo tempo, pois se sente livre para criar e recriar o mundo ao seu modo.

Quanto mais rica for à experiência vivenciada pela criança, maior será o material disponível e acessível a sua imaginação, por isso a necessidade do professor ampliar, cada vez mais, as experiências da criança tendo como foco os jogos, brinquedos e brincadeiras. A ludicidade deve permear o espaço escolar a fim de transformá-lo num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, enfim, num lugar onde as crianças sintam prazer pelo ato de aprender (PINHO, 2009, p. 3).

Ainda de acordo com os autores, as crianças estão sempre dispostas a jogar e brincar. Cabe ao educador propor atividades que promovam essa motivação, envolvendo alunos e o conhecimento, proporcionando uma aprendizagem de qualidade.

2.4.1 Educação contemporânea e as linguagens geradoras

Junqueira Filho (2005) discute a questão do lugar das criança nas situações de aprendizagem propostas pelos professores, expondo uma concepção de planejamento e de avaliação que se baseia nas múltiplas linguagens do universo infantil. O autor apresenta exemplos de projetos, de situações de aprendizagem e de relatórios de avaliação, ressalta a importância da ação mediadora, de supervisores com os professores, e dos educadores em relação às crianças.

Segundo o autor, com a expressão ‘linguagens geradoras’ pretende-se um recorte, uma síntese, uma resignificação e uma homenagem a dois autores que influenciaram sobremaneira a produção desta proposta de seleção e articulação de conteúdos programáticos em educação infantil – Paulo Freire e Charles Sanders Peirce –, na medida em que surge do cruzamento entre a concepção de linguagem, de Charles Sanders Peirce, e a concepção de temas geradores, de Paulo Freire.

Nos anos 80 e 90, a expressão conteúdos programáticos passou por transformações onde influenciou e foi influenciado pelas transformações vividas pela

escola como um todo e pela educação infantil em particular. Vive-se o desafio de vencer o limite da significação e a redução desta expressão a uma listagem de assuntos, temas, objetos de conhecimento – conteúdos – previamente estabelecida por alguém – seja professor(a), coordenação pedagógica, direção de escola ou equipe de órgão governamental –, a ser veiculada junto às crianças.(JUNQUEIRA FILHO, 2005)

Ao final dos anos 80, a produção de propostas curriculares para a educação infantil apresenta duas características, uma de ajustamento e reforço e outra de crítica e rebeldia em relação à então função social da educação infantil, qual seja, a de guarda e cuidado das crianças de zero a seis anos. Tanto que a LDB 5.692/71, de caráter nacional, deixa claro que nesta faixa etária devem ser trabalhadas vivências e atividades junto às crianças e não aulas a serem ministradas e repetidas. Nessa perspectiva, Junqueira filho (2005), reforça que ‘conteúdos’ é algo que não existe para a educação infantil, na medida em que, nesta época, a expressão é tida como sinônimo de áreas de estudo ou campos do conhecimento.

Portanto, os “temas geradores” vêm no sentido de relativizar a importância dos objetos de conhecimento extraídos das “áreas de conhecimento”, da produção dita científica, na educação das crianças, enfatizando a necessidade de buscar também na vida cotidiana e na cultura das crianças os conteúdos para sua educação. (JUNQUEIRA FILHO, 2005)

Para isso, o primeiro passo, é conhecer a criança, saber do que gosta, suas habilidades, dificuldades e como é seu grupo familiar. Isso implica, em ser sensível, ter conhecimento para articular os conteúdos com o que as crianças já sabem, sua cultura, hábitos e costumes, para assim, oferecer possibilidades para promover o seu desenvolvimento, enquanto sujeito social.

Essa prática exige um planejamento flexível que envolve pesquisa, diálogos, debates, organização de tempos e espaços na escola, onde as crianças sejam ouvidas e mediadas a partir de situações cotidianas, capazes de ampliar e impulsionar a sua vontade de aprender a fim de garantir uma inserção sócio-cultural saudável e feliz.

Para isso, as atividades devem ser convidativas para as crianças, precisam ser interessantes para elas, relativas a sua cultura, a natureza, aos sentimentos, religião, situações que favoreçam por meio das diversas linguagens articulações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Na proposta de linguagens geradoras de Junqueira Filho (2005), os professores e alunos são sujeitos e objetos do conhecimento-linguagem uns dos outros, desta maneira são interlocutores que encontram-se em diálogo e produzem uma relação pedagógica. Desta forma, no que diz respeito ao planejamento, metodologias e avaliação, a professora deve, primeiramente, conhecer pessoalmente as crianças, para assim decidir que linguagens selecionará para compor a rotina com a qual vai aguardá-las. Em um segundo momento de planejamento, Junqueira Filho (2005) coloca que é necessário ficar em aberto, sendo que será preenchida ao longo do ano, no convívio diário da professora com as crianças.

A chegada das crianças e a continuidade do processo de autoconstituição das mesmas – agora também via escola –, a partir da interação com as linguagens geradoras selecionadas pelo professor, são as setas-pistas que o professor esperava para continuar a produzir seu projeto – que agora não é só mais dele –, nesse segundo momento, em parceria, na companhia, em diálogo com as crianças de seu grupo de alunos. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.20)

Nesta perspectiva de linguagens geradoras, o professor não é o único responsável pela seleção e articulação dos conteúdos que compõem a proposta pedagógica, porém, é apenas mais um dos sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem que, em diálogo com as crianças vão produzindo estas seleções e articulações.

2.5 LUDICIDADE

Ludicidade em sua tradução mais simples se resume em brincar. Para Santos (2001, p.45), “a definição de espaço lúdico como qualquer extensão limitada em três dimensões destinada a atividades lúdicas, quer dizer, aos jogos, aos brinquedos e as brincadeiras”. São exercícios que envolvem o corpo e a mente, sendo indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança, conforme a nova proposta da educação.

No viés da educação, são estratégias pedagógicas que possibilitam oportunizar ensinar de maneira prazerosa e vivenciar momentos lúdicos que permitam observar os valores que as crianças o atribuem nas relações que desenvolvem. Sendo fundamentada em quatro áreas diferentes: sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica, nas quais se justifica:

Sociológica porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. Psicológica porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano em qualquer idade que ele se encontre. Pedagógica porque serve tanto da fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. Epistemológica porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento. (SANTOS, 2006, p.42)

A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução. Sendo cada vez mais discutido na educação como uma das melhores maneiras de ensinar:

É voz corrente entre aqueles educadores que defendem o jogo como estratégia pedagógica que é na sala de aula que a ludicidade ganha espaço, pois a criança se apropria de maneira prazerosa dos conhecimentos, ajudando na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade e, ao mesmo tempo, permitindo ao professor avaliar o crescimento gradativo do aluno, numa dimensão que vai além das tradicionais provas classificatórias. (SANTOS, 2001, p. 15)

O lazer lúdico pode ser dividido em passivo, o que não há grande envolvimento da pessoa para realizar a atividade e lazer ativo, o qual a pessoa envolve-se diretamente, é ator principal no desenvolvimento da atividade, sendo este de extrema importância para se manter e criar a cultura, conforme Santos (2001, p. 38) “[...] o lazer criativo e comunitário tem um papel fundamental na criação e de uma cultura brasileira autêntica e realmente popular[...], por isso, é de fundamental importância que se crie na escola uma cultura lúdica, que privilegie as relações de afeto, ajuda, trabalho em grupo e aprendizagens significativas para que as crianças tenham meios para mudar as relações sociais e culturais, alterando alguns aspectos históricos e sociais. Dessa maneira, as atividades lúdicas devem promover segundo Santos (2006, p.40):

- a) atividades recreativas e de cunho social e ético;
- b) uma educação não discriminatória, orientada para a igualdade das pessoas e para as suas possibilidades de realização;
- c) atividades cooperativas em detrimento das competitivas uma vez que as primeiras priorizam a inclusão e as segundas a exclusão, já que estas estão sempre são realizadas para se ter um vencedor.

E o professor ou mediador precisa saber desenvolver atividades lúdicas que provoquem nas crianças, aprendizagens significativas e estimulando:

- 1) em favorecer a aproximação das pessoas para realizarem atividades sem juízo de valor;
- 2) em favorecer que as pessoas, através destas atividades, possam se compreender melhor;
- 3) em aproximação promover crescimento intrapessoal, possibilitando melhoras consideráveis nas relações interpessoais.

Como podemos observar o professor também é responsável em desenvolver ou não na criança, o comportamento espontâneo, extrovertido e sociável. Pelo planejamento e pela disponibilidade de tempo e espaço na escola, a criança pode pela mediação, por em prática o sentimento que já está nela, o lúdico, a vontade de brincar e estabelecer as interações sociais com os colegas de maneira saudável.

O comportamento lúdico não é um comportamento herdado, ele é adquirido pelas influências que recebemos no decorrer da evolução dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem. O comportamento lúdico é produto do desenvolvimento de uma cultura lúdica que, ao longo da história, foi priorizada por uns e combatida por outros. Penso que esse comportamento lúdico sempre está vinculado a alguma atividade, seja ela individual, seja ela coletiva. Para melhor compreendê-lo, é necessário que se tenha consciência da outra variável que está acoplada a ele, ou seja, o tempo. (SANTOS, 2006, p. 39)

Atualmente muitos são os questionamentos sobre ludicidade, tendo ocupado espaço de destaque na vida das crianças, onde os jogos e as brincadeiras fazem parte da essência da infância e quando utilizados no trabalho pedagógico, permitem uma grande possibilidade de produção do conhecimento tanto na aprendizagem como no desenvolvimento da própria criança.

2.5.1 A importância do brincar para aprendizagem

A Escola precisa ser um mundo mágico, deve ser um lugar de descobertas, de alegrias, de desafios, onde não se é escravo do tempo e tão pouco do disciplinamento de suas condutas padronizadas, coisas simples devem ser transformadas nas mais inusitadas, a fantasia e a imaginação não tem limites.

A escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado. A escola para a infância precisará constituir-se nesse tempo e espaço transformando em lugar, ou seja, locus de sentido de construção de identidades. O lugar ao ser construído pelo grupo que ali vive, passa ao mesmo tempo sua base e sua expressão (LOPES, 2000, p.146 apud REDIN, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, as relações sociais também são estabelecidas de maneira transcendente e as trocas de experiências se tornam significativas, pois, a criança participa, interage, aprende a viver e a amar seus colegas, seus amigos de forma espontânea, como deve ser e não pelas regras combinadas. Dessa maneira, vão desenvolvendo sua identidade de pertencimento ao grupo, a escola e a comunidade onde vivem, sendo possível sentir-se cidadão. Por isso, é necessário que o educador esteja aberto, feliz, disposto a brincar, a sair dos muros da escola, a ensinar e também a aprender com as crianças. Saber planejar de forma aberta, contemplar as singularidades de cada um e permitir que as crianças falem, se expressem, estando o educador interessado em ouvir, em entendê-las, ensinar coisas práticas do seu dia-a-dia, coisas que vão lhes ser útil no momento e não só no futuro. Precisamos pensar a criança hoje e não no que ela se tornará no futuro.

A criança a ser considerada, a ser ouvida, a ser defendida e amada é a criança de hoje com aquilo que ela sabe e que sabe fazer com seus sentimentos". A nova cultura da infância é a cultura do presente, da criança de hoje. Pois, a infância é o período onde se tem melhores condições biológicas de aprendizagem e é onde se estabelecem as bases da personalidade do adulto (TONUCCI, 2005, p. 207)

Este alerta para a necessidade da ludicidade, em um período em que, tanto, se fala da infância, é devido aos paradigmas das relações sociais em que as crianças estão envolvidas na contemporaneidade, por exemplo, condições econômicas desiguais, brinquedos virtuais, as diversas organizações familiares, tempo e espaços reduzidos para brincar, violência contra a criança, todos estes acontecimentos geraram certa vulnerabilidade na qualidade de vida da criança e no seu desenvolvimento e em contra partida temos o objetivo de educar e desenvolver a criança em sua integralidade.

A utilização de procedimentos didáticos que incluam elementos lúdicos pode apresentar características que contribuam para uma boa proposta no desenvolvimento de princípios normativos, éticos e humanos. De acordo com Pinho (2009, p. 2), o mundo da fantasia, da imaginação, do jogo, do brinquedo e da brincadeira, além de prazeroso também é um mundo onde a criança está em exercício constante, não apenas nos aspectos físicos ou emocionais, mas, sobretudo no aspecto intelectual.

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância deste na formação da personalidade. Através da atividade lúdica, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando (PINHO, 2009, p. 2).

Se reforça que a convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporciona a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

Ainda segundo Pinho (2009, p. 3), várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como recurso no processo de ensino-aprendizagem:

- As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e nesse sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade torna-se portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;
- As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e operações mentais, estimulando o pensamento.

Desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que ajude a construir conexões.

O professor pode desenvolver atividades recreativas simples, desde que a criança se sente envolvida pela aula. Os jogos servem como motivação para os mesmo, porque proporcionam interesse e prazer em realizar as atividades, sendo que ele se diverte e aprende ao mesmo tempo. Os jogos contribuem satisfatoriamente para a socialização das crianças. Por isso é importante que o professor possibilite ao aluno a oportunidade de participar de atividades em sala de aula que envolva jogos.

É pela brincadeira que a criança cresce em sua plenitude, é um dos processos de aprendizagem mais completos, porque serve para aprender, refletir, criar, imaginar, extrapolar e relacionar-se com o mundo de maneira singular. Assim, fantasia, realidade, impressões e sensações do mundo interagem e dão à criança a possibilidade de uma nova reinterpretação do mundo e das relações sociais.

[...] a brincadeira infantil constitui uma situação social onde, ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou eventualmente entre elas e um adulto na situação, formas estas que também se sujeitam a modelos, a regulações e onde também está presente a afetividade: desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor. (OLIVEIRA, 1988, p. 110)

Ao encontro dessa perspectiva Borba (2006, p.35), nos dá sua contribuição dizendo: [...] Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretem situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades. Assim, quando as crianças brincam de ser outras pessoas, como seu pai, mãe... demonstram que já estão conscientes de si e das suas relações com os outros, representando na brincadeira como interpretam essa relação. Ou seja, Borba (2006, p.35) “o brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia”. A criança aprende a brincar brincando. Ela observa, cria, interage com as outras crianças, constrói novas maneiras de brincar, a partir da articulação do passado, presente e futuro, ela se utiliza das suas experiências passadas e da realidade em que está inserida, para brincar e imaginar novas experiências, ampliando assim, as possibilidades de apropriação do conhecimento e da maneira de interpretar o mundo.

Ainda de acordo com Borba (2006, p.38) “o plano das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal”.

[...] Brincar desenvolve a imaginação e a criatividade. Na condição de aspectos da função simbólica, atingem a construção do sistema de representação, beneficiando, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Enquanto ação e transformação da realidade, o jogo implica ação mental, refletindo-se na operativa, tanto, no domínio lógico, quanto no infralógico, ou, por outras palavras, no desenvolvimento do raciocínio. Na atividade lúdica os aspectos operativos e figurativos do pensamento são desenvolvidos. O mais prolífico efeito da atividade lúdica é indireto, desenvolve os mecanismos indispensáveis a aprendizagem em geral, inclusive os conteúdos. Como se vê, é mais amplo do que ensinar conteúdos, com a vantagem de oportunizar o desenvolvimento intelectual e afetivo através da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os próprios conteúdos. (SANTOS, 2001, p. 118)

As crianças tem sua forma de organização e comunicação, os gestos, os tons da fala, as regras da história, os significados que dão aos objetos, o tipo de relação que estabelecem entre os personagens, todos estes itens nos permitem se, olharmos com cuidado, aprender um pouco sobre as crianças e a importância do brincar no desenvolvimento da criança para formação de um sujeito mais humano. Conforme Borba (2006, p.39): [...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. [...], ou seja, pela brincadeira a criança se constitui como sujeito ativo que faz parte de uma cultura, que hora a influencia e hora é influenciada por ela.

Assim, é necessário criar e organizar tempos e espaços dentro e fora da escola para as crianças com rotinas que propiciem a autonomia, iniciativa e a interação entre elas, a fim de que criem novas culturas, aprendam a partilhar e contribuam para um mundo melhor brincando.

2.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sabe-se que a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve o domínio do sistema alfabético-ortográfico assim como a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. De acordo com Val (2012), é somente a partir da compreensão

dessa complexidade que se tem falado em Alfabetização e Letramento como fenômenos, ao mesmo tempo diferentes, mas complementares.

Soares (2003), também pretende retratar as diferenças entre alfabetização e letramento, bem como, o vínculo entre ambos e o processo de escolarização. A autora coloca que, através do processo de alfabetização, adquire-se as habilidades da leitura e da escrita, porém o uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais seria finalidade o letramento. Desta forma, a alfabetização configura-se como aquele processo pelo qual adquire-se o domínio de um código e de suas técnicas, mas, isso não basta para que possamos compreender o mundo em que vivemos, tão pouco, interpretar e interagir com o conhecimento. Agora, o letramento implica diversas habilidades com a leitura e a escrita, pois permite, a interação dos leitores consigo mesmos, com o mundo a sua volta, com o mundo da imaginação, além de proporcionar habilidades para interpretar e produzir novos textos.

Nessa ênfase, podemos perceber que o letramento permite que o leitor faça viagens pelo mundo da leitura e da escrita, e utilize em seu próprio favor, conforme, as circunstâncias e necessidades da sua vida. Para tanto, cada leitor, desde o berço familiar e escolar deve ser incentivado a ler e a escrever, porque irá adquirir prazer por esse universo de saber.

Soares (2003), ainda ressalta que os analfabetos podem ter uma certo nível de letramento, já que se utilizam de outras pessoas para fazer uso da leitura e da escrita. Na prática, vemos que essas pessoas admitem ter a necessidade da ajuda de outras pessoas e mais, podem aprender com a forma que essas pessoas ajudam a desenvolver as atividades relacionadas a leitura e a escrita.

Para Val (2012), a definição de alfabetização vem do processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, sendo que a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia; ou seja, a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código escrito”, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la na escrita.

Nessa perspectiva, Soares (2013) chama atenção para a palavra escolarização, sendo que esta pode ser concebida no singular, ou seja, escolarização da criança, do adulto, já por outro lado, a escolarização é a busca das relações entre práticas sociais e as práticas escolares de leitura e de escrita. Assim,

essas práticas fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, já que as pessoas aprendem tanto no meio social em que convivem quanto no contexto escolar.

Tradicionalmente se sabe que somente na escola que se aprende a ler e a escrever, então, segundo Soares (2013) existe um vínculo entre alfabetização, letramento e escolarização; se sabe que a alfabetização no processo de escolarização é questionável, pois mesmo sendo um processo contínuo, pode variar de indivíduo a indivíduo, uma vez que se tem ou não as habilidades da escrita ou leitura. Em contrapartida, o letramento é dinâmico e aberto, visto que, visa uma demanda variada de habilidades das práticas sociais e escolares com a leitura e a escrita.

A definição de letramento, dita por Val (2012), define-se como o processo de inserção e participação na cultura escrita; assim trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as placas, os rótulos de produtos comerciais, as revistas, ou seja, essas diferentes manifestações da escrita que se encontram no dia a dia da sociedade. Essa palavra veio com o objetivo de designar uma nova dimensão da entrada no mundo da escrita onde se constitui no agrupamento de conhecimentos, capacidades e atitudes que serão utilizadas com a língua em práticas sociais.

O termo 'letramento' foi criado, portanto, quando se passou a entender que, nas sociedades contemporâneas, é insuficiente o mero aprendizado das "primeiras letras", e que integrar-se socialmente, hoje, envolve também 'saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos'. (VAL, 2012, p. 2)

Assim, pode-se argumentar que no processo de escolarização, a alfabetização é mais fechada e limitada, já que se espera um aprendizado fixo, enquanto, o letramento é dinâmico, flexível e aberto, ao que passo que jamais requer um produto final. É preciso que os educadores tenham consciência do significado na teoria e na prática, da alfabetização e o letramento, para que de fato se efetive um processo de ensino e aprendizagem engajado para a construção de uma educação de mais qualidade.

Segundo Soares, historicamente o processo de alfabetização no Brasil teve alguns avanços, mas ainda há muitos analfabetos funcionais, ou seja, que só sabem assinar o próprio nome. É necessário que os níveis de escolarização e as medidas de letramento se aproximem para mudar esse quadro, pois, se há a conclusão dos

graus de instrução, o indivíduo será alfabetizado e também se apropriando as competências básicas ao uso das práticas sociais da leitura e da escrita.

2.6.1 As práticas sociais situadas no letramento

De acordo com Street (1984 apud LAZAROTTO, 2011, p. 52) afirma que a escolarização desenvolve a competência intelectual das pessoas e que o letramento desempenha papel central nesse processo, assim ainda salienta que existe uma grande divisão nestes conceitos, onde alguns autores desconsideram o contexto em que o letramento ocorre.

Lazarotto (2011, p.57) cita Street (1984) para afirmar que autores como Greenfield (1972), Hildyard e Olson (1978) defendem que “as consequências do letramento é ideológica no sentido de que argumentam em prol da superioridade intelectual dos sistemas educacionais ocidentais, os quais são apresentados como ideais universais, a partir de seus próprios sistemas de crenças e de valores.”

Segundo Lazarotto (2011), Street (1984) afirma que eles não estão escrevendo sobre as características universais de letramento, mas sim sobre a superioridade de sua própria tradição acadêmica; ou seja, Street (1984) defende ainda que este autores ao estabelecerem ‘a grande divisão’ entre os processos de pensamento de diferentes grupos sociais estão categorizando de uma forma dicotômica, ou seja: dividem esses grupos em lógico/pré-lógico, primitivo/moderno e concreto/científico e, no caso do letramento, letrados/não-letrados.

No entanto, essa divisão foi sendo desconstruída à medida que surgiram trabalhos na área da antropologia social, da linguística e da filosofia. Street (1984 apud LAZAROTTO, 2011, p. 55) ainda discute o modelo autônomo de letramento, onde a distinção entre letrados e não letrados é parecida, porém mais útil que aquela feita entre lógica/pré-lógica, por causa das qualidades inerentes à palavra escrita.

Estabelece uma relação entre a palavra e seu referente mais geral e abstrato, e está menos associada às especificidades de tempo e lugar do que a oralidade. Para esses trabalhos, a escrita contribui para o desenvolvimento da lógica e está relacionada à diferenciação entre mito e história, ao surgimento da burocracia, à mudança de pequenas comunidades para comunidades complexas, ao surgimento do pensamento científico e ao crescimento de processos políticos democráticos. (STREET, 1984 apud LAZAROTTO, 2011, p. 58)

Street (1984, apud LAZAROTTO, 2011) ao revisar trabalhos que associam o surgimento da escrita à criação do sistema alfabético e que ampliam a diferenciação entre as sociedades letradas e não-letradas, enfatiza que todas as formas de conhecimento são transmitidas oralmente e assim seriam guardados apenas na mente das pessoas, o que não acontece às comunidades letradas que são 'historicamente sensíveis' e não funcionam sem o permanente registro escrito.

Segundo Lazarotto (2011), essa dicotomização entre sociedades letradas e não-letradas defendida por esses trabalhos, na visão de Street (1984, p. 64), "está construindo um modelo em que o letramento é concebido como 'autônomo' o qual inclui em si uma tendência ao determinismo". Assim, em oposição a essa concepção de letramento, Street (1984, p. 65) propõe o modelo ideológico de letramento, o qual passa a ser compreendido como "um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticas e ideológicas e cujas formas particulares devem ser explicadas em relação a tais processos".

As práticas de letramento, para Street (1995), são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nesses eventos, o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo. Assim, as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir são reveladas pelos Discursos, que são as formas de ser no mundo, produto social e histórico, constituindo a linguagem.

Soares ainda chama a atenção para o fato de que "um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado**" (SOARES, 2006, p. 24; grifos da autora), pois esse indivíduo pode viver em um contexto no qual a leitura e a escrita estejam fortemente presentes. Se ele solicita, por exemplo, que outras pessoas lhe leiam placas, cartas, avisos, se ele se interessa que outros façam a leitura de jornais para ele, esse indivíduo está fazendo uso da escrita, está envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p.24).

Do mesmo modo, uma criança que ainda não foi alfabetizada pode já ser letrada se participa de eventos de letramento tais como ouvir histórias antes de dormir, ler caixas de cereal, ler placas de sinalização como a de parar, interpretar comerciais de TV. Esses são eventos nos quais os participantes seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar o que eles sabem do e sobre o material escrito.

2.6.2 Pacto pela alfabetização na idade certa

Os governos federal, estaduais e municipais assumiram um compromisso formal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental; esse compromisso é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Segundo Brasil (2012), aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, através do domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

O documento oficial que rege o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), tem como base quatro princípios centrais que deverão ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, segundo Brasil (2012), a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina; portanto, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

No âmbito político esse pacto é um compromisso onde os governantes se comprometem a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática, também deverão realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; e por fim, os Estados deverão apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

De acordo com Mandelli (2012), todos os custos do Pacto ficam a cargo da União, onde o investimento total será de 2,7 bilhões de reais até o final de 2014. O ente federado que aderir ao pacto, deverá atuar na formação dos professores alfabetizadores, ser ativo no fornecimento de materiais didáticos, assim como avaliar a alfabetização e também gestão e mobilização. Dessa forma, o MEC também afirma que vai premiar as escolas com melhores resultados.

Mandelli (2012), ainda coloca que a União, representada pelo MEC, deve promover, em parceria com universidades, os cursos de formação de professores e orientadores de estudo; conceder bolsas de apoio a eles; oferecer materiais didáticos; aplicar as avaliações e distribuir a Provinha Brasil para aplicação. Enquanto que os Municípios e Estados têm atribuições parecidas: gerenciar e monitorar a implementação das ações; promover a participação das escolas nas avaliações externas; aplicar a Provinha Brasil; garantir a participação dos professores alfabetizadores nas atividades de formação; indicar orientadores de estudo e custear o deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação; designar coordenadores para as ações do programa; disponibilizar assistência técnica às escolas e, por fim, promover a articulação do pacto com o Mais Educação, programa de Educação integral do MEC.

Segundo Luz (2013), o Pacto Nacional é destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, os quais atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e de classes multisseriadas. Esta formação consiste em 2 encontros de estudo e atividades práticas conduzidos pelos professores orientadores, também professores da rede pública de ensino. O referido programa governamental tem duração prevista de dois anos e tem como principal referência o Programa Pró-Letramento, outro programa governamental implementado em 2005.

O programa Pró-Letramento foi apresentado como estratégia de formação continuada à serviço de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que atuam na rede pública de ensino, com o objetivo de favorecer a melhoria do

desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. Essa formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial, pois este conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. (BRASIL, 2007).

Para Mandelli (2012), o pacto é de suma importância, sendo que o Brasil tem hoje 8 milhões de crianças de 6, 7 e 8 anos de idade matriculadas em 108 mil escolas distribuídas por todo o território e, de acordo com os dados do Censo 2010, a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos no País é de 15,2%, sendo que estes índices apresentam uma disparidade muito grande, onde por exemplo, enquanto o Paraná tem 4,9% de crianças não alfabetizadas, Alagoas atinge 35%.

Esses dados do Censo 2010 são alarmantes e, tudo indica que em 2011, mais dados revelaram a importância de se avaliar o nível de alfabetização das crianças, pois de acordo com Mandelli (2012), a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), uma parceria do Todos Pela Educação com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, Fundação Cesgranrio e Inep, que foi aplicada em 6 mil escolas em todas as capitais, mostrou que apenas metade das crianças que concluíram o 3º ano (antiga 2ª série) aprenderam o que era esperado no período; ou seja, a porcentagem exata é de 56,1% e em matemática, de 42,8%.

O Pacto envolve mais de 5400 municípios, todos os estados e o Governo Federal numa grande ação de formação de professores para alfabetização das crianças dos seis aos oito anos de idade. Junto a isso, há distribuição de livros, recursos didáticos e conteúdos para melhorar a aprendizagem dessas crianças. (CAPUTO apud PORTAL BRASIL, 2013).

Segundo o Portal Brasil (2013), após um ano de lançamento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa já conta com a participação de 108 mil escolas públicas e 318 mil professores alfabetizadores. Salienta-se que a formação continuada de cerca de 318 mil professores alfabetizadores, em cursos presenciais com duração de dois anos é um dos eixos principais sendo que no primeiro ano de formação, a ênfase é a linguagem; no segundo, matemática. Distribuídos em 108 mil escolas públicas, já estão trabalhando em 400 mil turmas de alfabetização.

Atualmente o pacto conta com a participação de 38 universidades públicas, envolvendo uma equipe de quase 600 professores formadores, responsáveis pela

capacitação de 16.814 orientadores de estudo. Esses profissionais, das redes dos estados e municípios, capacitarão os professores alfabetizadores. (PORTAL BRASIL, 2013).

No contexto em que esta ampliação oportuniza o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, para turmas do primeiro ano é explícita a necessidade de mudanças em seus planejamentos curriculares no atendimento dos mesmos neste novo ambiente educacional, levando em consideração suas peculiaridades de desenvolvimento e contexto social. Pois, segundo Vasconcellos (2005) o fator decisivo para significação do planejamento é a percepção por parte do sujeito de necessidade de mudança, na qual está pautada em se mudar o quadro educativo nos sistemas de ensino.

Como o objetivo do ensino obrigatório para nove anos é assegurar um maior tempo no convívio do ambiente educacional, oferecendo oportunidades maiores de aprendizado e conseqüentemente maiores perspectivas em seus estudos posteriores mediante a antecipação do seu acesso ao sistema de ensino, implica também mediante este processo de ampliação adquirir novas formas de receber esta clientela de alunos.

2.6.3 Avaliando o processo de alfabetização e letramento

Com a implementação dos “ciclos básicos de alfabetização”, Silva (2005) coloca que a partir da regulamentação da LDB, de 1996, os sistemas de ensino e as escolas passaram a reconhecer a insuficiência da concepção de alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem mecânica de ler e escrever, e que se pretendia realizar em apenas um ano de escolaridade, nas chamadas classes de alfabetização. Ou seja, além de aprender a ler e escrever, a criança deve aprender a dominar as práticas sociais de leitura e escrita.

Silva (2005) ainda ressalta que essa ampliação do conceito de alfabetização decorre do fato de que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita. Conseqüentemente, ser alfabetizado – isto é, saber ler e escrever – tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Dessa forma, é preciso ir além da simples aquisição do

código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas: é preciso letrar-se.

E como fica a situação das crianças de camadas desfavorecidas? Essas crianças têm um convívio menos frequente com textos impressos do que as crianças das classes sociais mais favorecidas. Segundo Silva (2005) a entrada das crianças aos seis anos de idade na escola pública pode significar uma oportunidade para essas crianças terem acesso e contato com matérias escritas e com práticas de leitura e de escrita mais cedo, ampliando, assim, seu tempo de aprendizagem desses conhecimentos. Porém para que isso de fato ocorra, é importante que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita.

Nessa perspectiva de refletirmos como se está e realizando o processo de letramento, Soares (2013) nos traz duas alternativas para avaliarmos se realmente estamos no caminho certo. Faz-nos pensar, será que é correto realmente medirmos o nível de letramento a partir do grau de escolarização? Será que o processo de escolarização ocorre de forma uniforme e na mesma sequência entre todas as escolas, a ponto de nivelarmos todos a um mesmo nível de letramento pela série? Como estão sendo conduzidas as avaliações no nosso sistema educacional? Para que e para quem?

A partir dessa reflexão Soares (2013), coloca duas formas de avaliações que estão sendo realizado, o SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o INAF, sendo este último o mais adequado para elucidar algumas das lacunas que ocorrem entre a relação do nível de escolarização e os níveis de letramento.

Dessa forma, a autora (SOARES, 2013) expõe algumas definições, sendo que a principal é que as duas se distinguem pela organização dos textos nos instrumentos de avaliação; ou seja, no INAF os textos foram dispostos em forma de revista, semelhantes a que normalmente manuseamos no dia-a-dia, de forma a aproximar o leitor, enquanto que no SAEB se produz um caderno específico de provas com textos e questões para fins de avaliação da compreensão e interpretação, de que a faz, considera o leitor como um ser homogêneo, afastando-se da realidade do leitor.

Ainda de acordo com Soares (2013), a segunda diferença está no gênero textual, pois o INAF traz textos a partir do uso social, e não se limita a complexidades linguísticas ou apenas gêneros literários e clássicos, assim procura aproximar o leitor com textos do cotidiano, como de revistas; por outro lado, o SAEB, utiliza textos obedecendo aos critérios da organização da prova, com clássicos literários e adequando-se as séries, o que limita e afasta o leitor.

Ainda tem uma terceira diferença, que é o modo que cada instrumento oferece de ler e compreende-lo, no SAEB as questões são de múltipla escolha, onde a resposta deve ser encontrada no próprio texto; enquanto que no INAF utiliza as questões mais abertas, feitas oralmente, sendo as perguntas próximas da realidade do indivíduo a fim de que ele pudesse formular a resposta.

Soares (2013), ainda coloca uma última diferença sobre os pressupostos que norteiam para a seleção das habilidades de leitura a serem avaliadas; aqui o SAEB avalia como o aluno consegue articular e relacionar os conteúdos com a competência da leitura, ou seja, o que o aluno consegue fazer com aquele texto independe de sua realidade, enquanto o INAF traz o texto para o uso social da linguagem, da realidade das pessoas, da prática do letramento na esfera do trabalho, da casa, tudo isso para avaliar suas habilidades desenvolvidas no dia-a-dia.

Como podemos sentir, uma das práticas remete-se a avaliar situação de como está a instrução na área da leitura, sendo uma prática escolar de leitura meramente e a outra se aproxima a situações reais, sendo uma prática social que envolve a escrita. Assim, podemos segundo Soares (2013) ter um conceito escolar de letramento e um conceito não escolar, onde o que os distinguem são os eventos e as práticas de letramento.

Os eventos são situações em que a língua escrita faz parte do processo de interação e interpretação entre os participantes, há a discussão entre pessoas a respeito de determinada escrita. Já a prática de letramento é a forma de como as pessoas se comportam e interpretam os acontecimentos influenciados pela sua cultura e concepções sociais, que nortearam a forma de interpretar a leitura ou escrita no presente momento.

Segundo a autora (SOARES, 2013), apesar do conceito de prática e evento permitirem sua descrição separadamente, eles dessa maneira não passam de um mero conceito, pois, é o uso do conceito de prática de letramento que permite a

análise e interpretação do evento. A partir disso, podemos verificar as diferenças entre os eventos e as práticas escolares e eventos e práticas sociais.

Na escola somos obrigados a ler determinado poema porque faz parte da tarefa, no cotidiano podemos folhar uma revista e ler algo que nos chame a atenção, há sentido tem importância. Na escola somos obrigados a ler uma notícia fora do seu contexto original e discuti-la até cansar, no dia-a-dia, podemos ler por partes, falar com alguém casualmente. Assim chegamos ao impasse, se a leitura deve proporcionar prazer e suprir aos meus interesses e necessidades, ser uma prática social que me permita a prática de letramento, porque na escola as atividades são dirigidas para a aprendizagem e avaliação meramente. Então, como quebrar esse paradigma?

Soares (2013) ainda coloca que há a pedagogização da leitura e da escrita na escola, os textos são retirados de seus reais contextos e aplicados com o objetivo de ensinar algo, fora de seu contexto real, perdem seu significado ou que não proporciona muitas vezes o esperado. Assim, o que muitas vezes o aluno leva da escola não são as situações reais de das práticas sociais de letramento, mas sim um recorte que a escola fez da situação.

Como podemos ver as relações entre letramento e o processo de escolarização ainda são bem imprecisas, mas é necessário pensar-se mais sobre como podemos tornar amigável a relação entre o letramento escolar e o letramento social, a fim de contribuirmos para que as crianças e nossos adultos consigam exercer significativamente seu papel na sociedade.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A referida pesquisa se classifica como dialética de cunho qualitativa, pois segundo Minayo (2010, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Outrossim, destacamos que a pesquisa se classifica como bibliográfica e de campo, onde a população envolvida na referida pesquisa serão os professores que atuam no primeiro ciclo de alfabetização, a no mínimo dois anos, da rede pública, da cidade de São Miguel do Oeste. Este critério de tempo nos auxiliará a ter dados mais precisos, devido a maior vivência do processo pedagógico.

No entendimento de Gil (1996, p. 19), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Segundo Minayo (1998, p. 17), “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.”

O critério de tempo auxilia na obtenção de dados mais precisos, devido a maior vivência do processo pedagógico. A amostragem é constituída de 50% do total dos professores atuantes no primeiro ciclo de alfabetização, da rede pública, da cidade de São Miguel do Oeste, no ano de 2012, o que engloba um total de 15 professores, sendo que a técnica de amostra aplicada foi aleatória simples, sorteio e serão nominados através de números..

O instrumento de pesquisa será questionário aberto, com guia em apêndice. A análise foi realizada a partir de análise, pois compreendemos “categorias como conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns [...] Trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias, ou expressões em torno de um conceito, capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 2010, p. 70).

Destacamos, que “somos partidários [...] de que a análise e a interpretação dos dados estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (MINAYO, 2010, p.68). No nosso caso, o olhar atento para os resultados evidenciados no processo de Alfabetização e letramento das crianças nas escolas públicas: um olhar para a(s) vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s) no processo pedagógico.

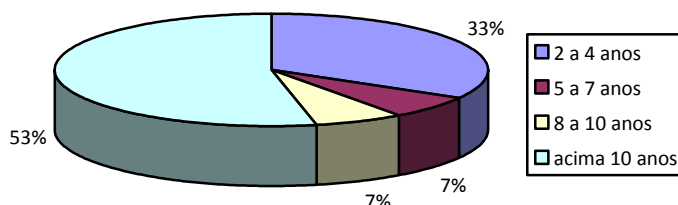
4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta fase trabalhou-se com todas as informações obtidas durante a aplicação do questionário proposto, organizado de tal forma que possibilite sua melhor interpretação e análise a fim de proporcionar sustentabilidade na resolução do problema proposto.

A análise dos dados obtidos, é de extrema significação no processo da pesquisa pois é por meio desta interpretação que se pode compreender como está sendo desenvolvido o processo pedagógico de alfabetização e letramento, no primeiro ciclo de alfabetização, das escolas públicas da cidade de São Miguel do Oeste – SC, contribuindo para a(s) vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s).

A população envolvida na referida pesquisa envolve os professores da rede pública que atuam no primeiro ciclo de alfabetização, há no mínimo dois anos na cidade de São Miguel do Oeste. Em relação ao perfil dos profissionais que atuam como professores na educação básica se encontra os seguintes dados:

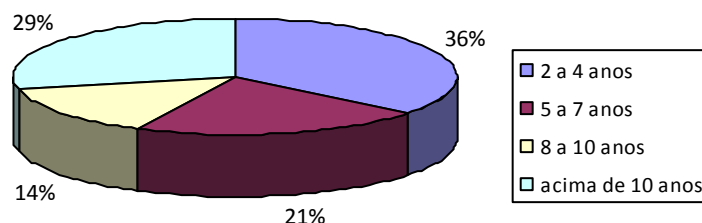
Gráfico 1 – Tempo de atuação na educação básica



Fonte: dados primários

Verifica-se no gráfico acima que a grande maioria dos professores atua na área educacional há mais de 10 anos, perfazendo um total de 53% dos entrevistados, sendo que outra grande parte de 33% está de um lado inverso onde atua entre 02 a 04 anos e, em meio termo tem-se 7% que são atuantes entre 5 e 7 anos e outros 7% entre 8 e 10 anos.

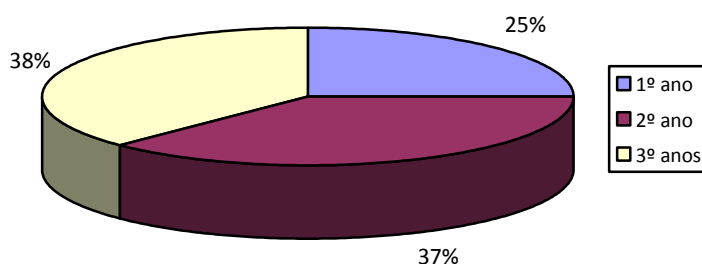
Grafico 2 – Tempo de atuação no primeiro ciclo de alfabetização



Fonte: dados primários

Mais especificamente no primeiro ciclo de alfabetização, em relação ao tempo de atuação encontra-se 36% dos professores que estão de 2 a 4 anos, e outros significativamente 29% que estão no primeiro ciclo acima de 10 anos, enquanto que 14% atua entre 8 e 10 anos e outros 21% estão em atuação nesta área entre 5 a 7 anos.

Grafico 3 – Ano da educação básica que está atuando



Fonte: dados primários

Como se pode constatar no gráfico acima, a grande maioria dos professores está atuando no 3º ano da educação básica, ou seja, isso perfaz um total de 38% dos pesquisados, enquanto que outros 37% atuam no 2º ano e o restante, 25% atuam no 1º ano.

Ao analisar de forma geral o perfil dos professores entrevistados das escolas públicas do município de São Miguel do Oeste/SC, verifica-se que a grande maioria

está na educação básica acima de 10 anos, porém sua atuação nos primeiros anos do ciclo é de apenas de 2 a 4 anos e, ainda o que chama atenção é que grande parte destes professores então no 2º ou 3º anos, somando 75% dos entrevistados.

Ou seja, acredita-se que estes profissionais possuem experiência adequada e suficiente para atuarem no processo de alfabetização e letramento sendo que desta forma de acordo com Fonseca (2006 apud LAZAROTTO, 2012, p. 84), e analisando as dificuldades e os desafios da pesquisa realizada em determinados grupos, apresenta algumas atitudes dos pesquisadores que podem empobrecer a pesquisa. Em muitos trabalhos considerados a pesquisa se justifica pelo tom de denúncia do estado quase subumano ao qual a sociedade capitalista e consumista reduziu essas pessoas. Assim, por muitas vezes a situação da educação também é denunciada em determinadas respostas.

Ao serem questionados sobre o conceito de alfabetização pode-se perceber que todos possuem conhecimento adequado sobre o processo de alfabetização e letramento. A grande maioria dos professores deixou claro que a alfabetização é o processo de saber ler e escrever onde as crianças sabem codificar e decodificar os códigos de comunicação; enquanto que o letramento, o indivíduo aprende a ler e escrever no que responde as demandas sociais da leitura e da escrita, ou seja, o entrevistado 12 diz que “alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

[...] alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas são interdependentes e indissociáveis: os dois processos podem e devem ocorrer simultaneamente, pois os mesmos envolvem habilidades e competências específicas que precisam ser compreendidas. (ENTREVISTADO 8)

Na alfabetização o educando aprende a ler e escrever, já o letramento é mais amplo onde o educando produz além da leitura e da escrita. A alfabetização é o aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. Com isso, dizemos que é o processo no qual a criança constrói a gramática e suas variações, bem com a capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir [...]. (ENTREVISTADO 15)

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração.

Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos

desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a plena integração social e o exercício da cidadania. Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (...) alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita (SOARES, 2004 apud SANTA CATARINA 2005, p.24).

De acordo com Val (2012), o surgimento do conceito de letramento, bem como a difusão e o emprego desse termo em documentos oficiais como os PCN, em cursos de especialização de professores, em estudos e discussões acadêmicas – têm suscitado polêmicas e equívocos (por exagero ou por simplificação), que é bom tentar esclarecer. Pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita.

Neste contexto, se pode dizer que planejar é necessário, pois na área administrativa, o planejamento pode ser compreendido como táticas adotadas ao alcance de metas, assim deverá ser desenvolvido de tal maneira que se possa estabelecer uma busca constante dos objetivos, e assim poder vislumbrar o caminho a seguir.

Os professores entrevistados, ao serem questionados sobre como desenvolvem o planejamento das atividades deixam bem claro que esta parte da tarefa de educar é extremamente importante para que se desenvolva uma boa aula. É preciso pensar em todos os alunos da classe, baseando-se nas necessidades reais de aprendizagem e pesquisando sempre, sendo criativa na elaboração da aula

e utilizando todos os recursos disponíveis na escola. Na questão do planejamento, também deixam claro a necessidade de ser flexível para replanejar, se necessário.

Grande parte dos entrevistados trabalha com projetos que levam em consideração o contexto social do aluno e suas dificuldades. Tais projetos são desenvolvidos através das atividades coletivas e individuais, ou seja, é relacionado as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula e as atividades desenvolvidas em conjunto em todo âmbito da escola.

Segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 81 apud LAZAROTTO, 2012, p. 74) defendem que há inúmeras formas de a escola ser sensível à cultura dos alunos; dentre elas, a escola deve “aceitar a diversidade e torná-la funcional”; além disso, ela precisa “conscientizar-se de que às diversidades sociolinguísticas correspondem desigualdades sociais. Na medida em que não somos sensíveis às primeiras, estamos contribuindo para agravar essas últimas”.

Ensinar é coisa séria, mas não pode se tornar chato, respeitar a(s) infância(s) é proporcionar às crianças o conhecimento de forma significativa através das brincadeiras. Propor atividades lúdicas que ajudem no desenvolvimento da criança nos aspectos emocionais, afetivos, motores e cognitivos. Através do faz de conta a criança desenvolve novos significados e percepções do mundo, através da imaginação, ela reinventa, faz proposições de situações, interage com pessoas e objetos, se constituindo sujeito com um olhar crítico, sem perder sua ingenuidade de criança.

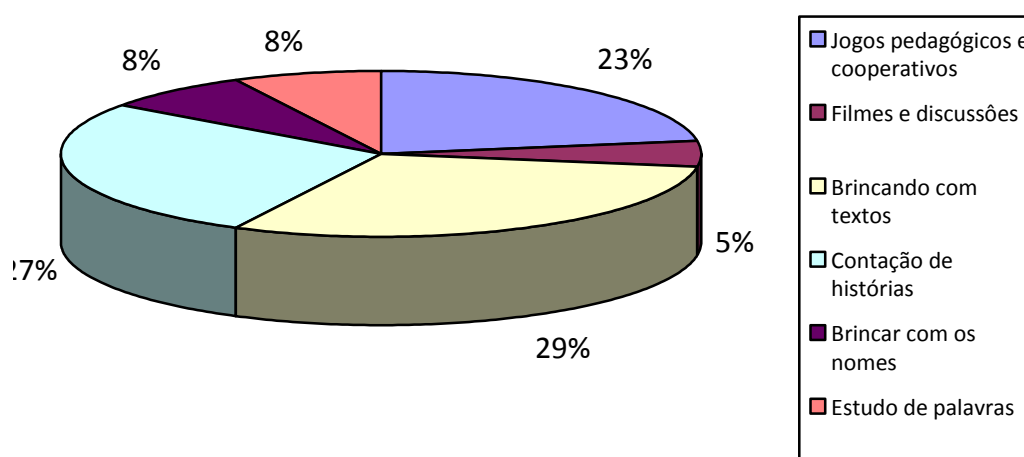
O que norteia o trabalho dos professores entrevistados é a forma crítico-reflexivo onde o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem e o aluno constrói o saber relacionado com o meio em que vive tendo liberdade de expressão. Muitos professores citam a dedicação dispensada aos alunos, assim como o comprometimento com a educação e afetividades aos alunos.

A reflexão crítica da prática pedagógica do professor permite-lhe desenvolver competências necessárias ao seu exercício, tendo em vista que o mesmo refere-se a formação de novas crianças e jovens. Observar, refletir, indagar, confrontar conceitos e agir é um caminho necessário a ação docente, pois proporciona novos conhecimentos, uma resignificação da própria prática, bem como a construção de novas situações que favoreceriam um melhor resultado no trabalho desenvolvido.

Segundo Perrenoud (2002, p. 13), por exemplo, afirma que o profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre educação, [...] visando chegar a uma

verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação. Como afirma Perrenoud, a reflexão que permeia a concepção do professor reflexivo é uma reflexão permanente e contínua, que permite ao professor por ela envolvido, compreender as ações por ele desenvolvidas, analisá-las e, caso seja necessário, reconstruí-las.

Grafico 4 – Atividades desenvolvidas com frequência no processo de alfabetização e letramento.



Fonte: dados primários

Em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula com maior frequência, foi solicitado que as professoras entrevistadas marcassem duas alternativas das que foram propostas no questionário. Percebe-se que a atividade mais desenvolvida são as brincadeiras com textos, que são a preferência de 29% dos professores, seguidas da contação de histórias com 27% e depois, também com maior destaque são os jogos pedagógicos e cooperativos que envolvem 23% dos entrevistados. Nas demais atividades relacionadas ficaram na média de 8% com as opções de utilizar filmes seguidos de discussão, ou brincadeiras com os nomes e o estudo das palavras.

Para Kishimoto (2005), o jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem

dos conteúdos escolares. Assim, Pinho (2009, p. 2) salienta que o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância deste na formação da personalidade.

Ambos autores concordam que é através da atividade lúdica, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

Em meio às atividades que estimulam o dia a dia do aluno, foram questionados quais são as maiores dificuldades que os educadores encontram no processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, assim alguns professores citam que uma das maiores dificuldades é a falta de interação dos pais nas tarefas escolares.

Pode-se confirmar através de algumas falas dos professores entrevistados, quando o entrevistado 1 relata que uma dificuldade é “[...] a resistência dos alunos a não se desafiar e a falta de estímulos dos pais”, ou entrevistado 2 que coloca que “os educandos são inseridos no ensino fundamental cada vez mais precoces e imaturos, piorando a situação devido a falta de comprometimento dos pais”; o entrevistado 3 diz que sua dificuldade “são as questões disciplinares, devido a falta de afeto dos pais e a grande quantidade de alunos em sala de aula”; entrevistado 4 coloca que “falta participação e envolvimento das famílias neste processo de alfabetização, muitas crianças carecem de atenção em casa”.

O processo participativo é prioritário, no que diz respeito à definição de conteúdos, posto desse processo dependerá a viabilidade dos objetivos e atuações que se proponham. O resultado do planejamento pedagógico não é uma norma ou um programa de gestão, mas um contrato político entre a instituição e a comunidade. Por isso, o processo posterior à aprovação do planejamento, sua continuidade e a implantação das medidas ou atuações são tão ou mais importante que o processo de elaboração e aprovação consensuais. (MATHIAS; PAULA, 2009)

A escola participa da sociedade em movimento, precisa acompanhar a evolução que acontece nos mais variados campos do conhecimento, de modo a auxiliar o educando na construção de sua identidade como ser humano, consciente de seu valor no contexto social.

Outras dificuldades ainda foram citadas pelos professores entrevistados, como o fato de que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem, mas todos vão

passar por todas as fases da alfabetização, porém cada qual em seu tempo; assim também se percebe a falta de concentração nas atividades pois grande parte das crianças estão interessadas em brincar por brincar e assim se desconcentram até mesmo para juntar um lápis, assim reforça-se a ideia com a fala do entrevistado 8 que diz “[...] nos anos iniciais as maiores dificuldades é fazer com que os alunos saibam escutar e falar um de cada vez”.

Alguns professores colocam que a dificuldade está em despertar na criança o gosto pela leitura e escrita, torná-la segura para desenvolver as atividades que são propostas em sala de aula. O entrevistado 11 diz que o problema “é dar conta de várias disciplinas quando o foco é a alfabetização” e ainda complementa dizendo que a utilização de materiais didáticos de qualidade são importantes para superar essas dificuldades.

Leitura não é apenas decodificar palavras, leitura é um processo para se chegar às ideias centrais, às inferências, à descoberta dos pormenores, às conclusões e por fim às entrelinhas. A leitura também é um meio de lazer e informação, que usa como veículos os livros, os jornais, as revistas e outros meios de comunicação de massa, transformando-se o próprio texto ficcional em fonte de informações. (FAORO, 1975)

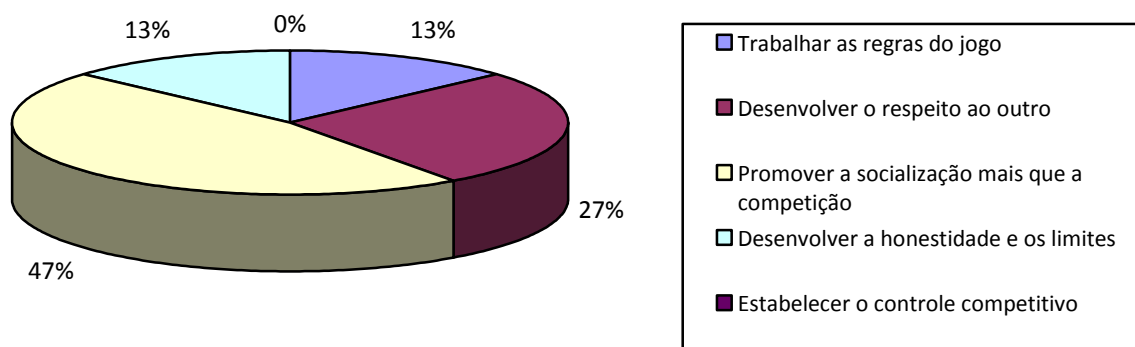
Outra dificuldade citada por dois professores fazem parte do mundo contemporâneo onde as crianças se encontram inseridas em um mundo repleto de informação, muitas vezes inadequadas à sua idade. Dessa forma, o entrevistado 13 diz que o desafio “é com as crianças que estão muito atrasadas ou adiantadas no processo”; assim, o entrevistado 15 complementa a ideia dizendo que muito antes de ingressar no 1º ano do ensino fundamental, a criança começa aprender o que é a escrita, para que serve e como funciona. Sabe-se que nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades e por isso nem todas chegam à escola com o mesmo nível de aprendizagem, porém as crianças que convivem com um mundo mais letrado em casa com seus familiares, apresentam mais facilidade na aprendizagem.

De acordo com Silva (2005), uma das questões apontadas sobre os impactos da ampliação do Ensino Fundamental é o fato de que as escolas passarão a receber crianças com idades a partir dos seis anos. Sabemos que, com a entrada de crianças nessa faixa etária, será preciso estar atento para as especificidades de aprendizagem dessa idade, principalmente porque esse é o momento da aquisição inicial da escrita e da leitura.

Nesse sentido, o ingresso na escola, aos seis anos, precisa ser interpretado pelas políticas educacionais dos sistemas de ensino como uma oportunidade para dar mais tempo e chance aos alunos para vencerem as etapas necessárias para aprenderem a ler e escrever. Portanto, a inclusão na escola, das crianças de seis anos significa a ampliação do direito dessa criança a uma escolarização mais extensa e a uma alfabetização ressignificada. Se isso não acontecer, a ampliação do tempo de escolaridade pode se tornar uma ação política ineficiente para a redução das nossas tristes taxas de fracasso escolar. (SILVA, 2005)

Mediante tantas dificuldades como ficam os desafios dos professores em sala de aula através do processo de alfabetização lúdica? Quais são os desafios encontrados em cada contexto escolar?

Grafico 5 – Desafios no desenvolvimento de uma prática pedagógica lúdica no primeiro ciclo do Ensino Fundamental



Fonte: dados primários

Sabe-se que a prática pedagógica em sala de aula não é tarefa muito fácil; desta forma, se questiona os entrevistados sobre os principais desafios enfrentados por eles nesta prática lúdica em sala de aula no primeiro ciclo do ensino fundamental. A maioria de 47% das respostas indica que promover a socialização mais do que a competição é um dos grandes desafios, seguidos de 27% que responderam que desenvolver o respeito ao outro também é um desafio. Analisando a porcentagem destes desafios pode-se dizer que se complementam, pois quando a

criança tem o ímpeto da competição, ela praticamente não respeita o outro pois tudo o que mais quer é vencer.

O desafio de trabalhar as regras dos jogos e desenvolver a honestidade e os limites aparece com 13% cada um. Estes desafios também são próprios da idade das crianças no primeiro ciclo do ensino fundamental pois as crianças estão na fase de aprender as regras e saber que nem tudo elas podem conquistar. A questão dos limites, geralmente, é presente em casa no âmbito familiar e por isso deve continuar no ambiente escolar.

Vygotsky (1984 apud SANTOS, 2011, p. 2) atribui importante papel ao ato de brincar na construção do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor, seu modo de aprender e entrar em relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoais, coisas e símbolos. Durante os primeiros anos de vida, a criança brinca, joga, imita, experimenta e, com isto, multiplica suas possibilidades de ação, aprendendo a realidade.

E como fica a necessidade de brincar que as crianças ainda tem muito forte nesta idade? Os professores foram questionados como organizam o tempo e o espaço com a finalidade de respeitar esta fase da infância onde o brincar ainda é muito importante.

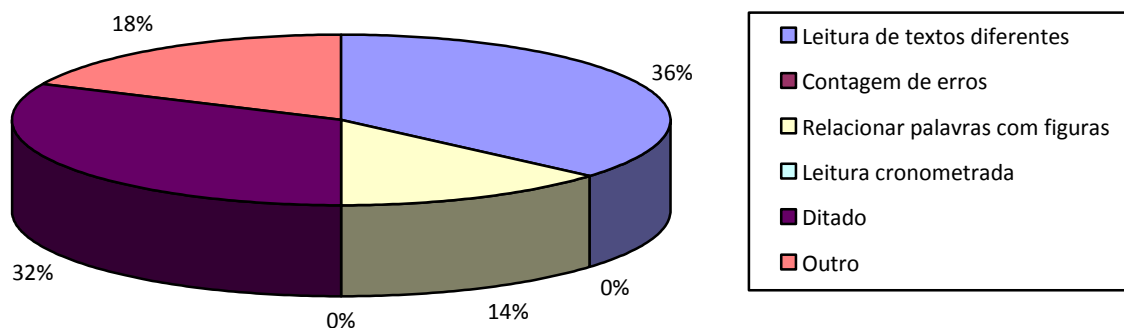
O brinquedo, desde muito cedo, está presente nas atividades das crianças. Entretanto, ele nem sempre proporciona as mesmas gratificações, nem sempre possui as mesmas finalidades. No início, a criança brinca não pelo resultado de sua ação, mas pela satisfação alcançada, pela própria atividade. Ela não encaixa um pote dentro do outro pelo que resulta, mas pelo prazer que sente em estar realizando tal ação. É uma atividade em que a satisfação encontra-se no próprio processo: é a brincadeira.

Com base na realidade citada acima, o entrevistado 7 diz que “procura ser lúdicos sempre que possível pois desta forma a aprendizagem flui com prazer, motivação e envolvimento”; enquanto que a professora do 3º ano coloca que “o tempo de brincar por brincar fica restrito a uma aula durante a semana, porém são propostas diversas atividades em sala de aula, como dança e teatro”. Outra professora diz que “como as crianças estão entrando cada vez mais novas no ensino fundamental, todo dia deixo brincar um pouco” (ENTREVISTADO 4).

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (VYGOTSKY , 1979, p. 12)

Assim, o brincar é uma atividade que concorre para o estabelecimento da capacidade de lidar com representações, sem a qual fica, no mínimo, complicada a alfabetização propriamente dita. O que leva a crer que o brincar é uma das atividades indispensáveis na pré-escola, Principalmente quando se busca, através dela, desenvolver dentre outros- os pré-requisitos necessários para a alfabetização.

Grafico 6 – Avaliações que tem mais afinidade quando realiza a avaliação do processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental



Fonte: dados primários

O processo de avaliação no primeiro ciclo do ensino fundamental pode envolver diversas atividades em sala de aula, onde o professor deve ser capaz de analisar o desenvolvimento e progresso do aluno. Dessa forma, as avaliações que os entrevistados mais têm afinidade é a leitura de textos diferentes que não fazem parte do dia a dia do aluno, essa opção foi marcada por 36% dos entrevistados. A segunda forma de avaliação, com 32% é o ditado e que está seguida de relacionar palavras com as figuras com 14%.

Alguns professores ainda relacionaram que tem afinidade com outros métodos de avaliação e citaram a avaliação através da leitura e escrita de forma

lúdica e do pensamento lógico e concreto, assim como a interpretação oral das atividades escritas.

Portanto, é a partir da análise de situações vividas pelos professores e professoras no seu cotidiano, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e análises, que podemos estar verificando a prática na avaliação formativa. Diante de diversas modalidades de avaliação surgiu um interesse de conhecer e ainda verificar o processo formal de avaliação formativa, e como é aplicado na Educação Infantil, acompanhado o desenvolvimento da criança. (PINHO, 2009)

Finalmente, podemos relatar que são muitas as alternativas possíveis para acompanhar a progressão da criança, relacionando-a em diferentes aspectos de sua realidade física e social, resgatando as raízes culturais de seu meio e de outros. Fica o desafio e o comprometimento de construirmos conhecimentos que efetivamente ajudem as crianças da Educação Infantil a avançarem um pouco mais em relação ao ponto em que se encontram, ou seja, utilizar a avaliação na Educação Infantil para promovê-los e não para classificá-los.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformar a escola em espaço de formação permanente é, antes de tudo, acreditar que a dinâmica interativa funda-se por meio de situações de realização de trabalho coletivo. Para que isso ocorra, o processo deve ser sistemático e intencional, não basta o caráter episódico de uma ou outra ação. É preciso resignificar o trabalho vivido cotidianamente na instituição escolar, abandonando o isolamento com que se costuma trabalhar, indo em busca da formação teórica-prática que alicerça nossas reflexões e decisões e que organiza os projetos que coletivamente vamos desenvolver.

As escolas precisam se apropriar das tecnologias disponibilizadas pela sociedade atual como instrumento de estímulo à criatividade. Toma como ponto de partida, algumas ideias acerca da sociedade da informação, sobretudo a respeito do impacto do fenômeno globalização no cotidiano dos diferentes atores escolares. Busca-se, ao mesmo tempo, circunscrever a Escola nesse contexto e apontar alternativas para ultrapassar uma visão linear sobre esse tema.

Hoje, pode-se dizer que o grande desafio da escola é acompanhar, ou melhor, inserir-se num mundo que muda rapidamente, desenvolvendo novas formas de comunicação, assim como estratégias de aquisição do conhecimento.

Em relação ao conhecimento prévio da criança permite uma dimensão do aprender os conteúdos, entendida como atribuição e construção de sentidos e significados para a aprendizagem escolar a partir da própria experiência. Ainda sobre os conhecimentos prévios constituem-se como esquemas mentais facilitadores de aprendizagens mais complexas. Esse entendimento permite que se tenha presente que a atividade mental dos alunos permite mobilizar e atualizar os conhecimentos anteriores para entender suas relações com o novo conteúdo.

Os conhecimentos cotidianos podem ser mais ou menos elaborados, coerentes, pertinentes e adequados aos conteúdos e pode-se perceber o conhecimento dos aspectos da realidade os quais puderam entrar em contato; diferentes alunos têm diferentes tipos de conhecimentos sobre a realidade (fatos, procedimentos, conceito e atitudes) e os esquemas de conhecimentos podem conter crenças e explicações inadequadas ou imprecisas, principalmente em se tratando de crianças.

Assim, os conhecimentos prévios são um dos princípios da teoria construtivista. Sem considerá-los, não é possível afirmar uma prática dita construtivista na de ensino e de aprendizagem. Para garantir a efetividade de sua proposta a escola prima por um clima de cooperação em todos os setores, integrando todas as informações necessárias a cada setor e a cada funcionário.

Além disso, são promovidos constantemente encontros de integração, reuniões específicas para cada setor de atuação, supervisões, grupos de estudo como forma de treinamento e capacitação dos diferentes atores da comunidade escolar.

Historicamente, a idade de entrada da criança no Ensino fundamental esteve fixada em torno dos sete anos, e a entrada com idade inferior, no antigo pré-escolar, tinha sua prática de ensino regulada pela concepção de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente avaliada por testes classificatórios. Contrapondo a essa concepção, vimos anteriormente que as atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade levantam demandas mais complexas para o ensino da leitura e da escrita: a permanência das crianças de camadas populares na escola e a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita, pois tais oportunidades já são precocemente vivenciadas por camadas mais favorecidas. Isso implica o direito daquelas crianças à alfabetização e ao letramento, em processos de aprendizagem que assegurem progressivas capacidades e habilidades.

De acordo com esses novos estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender coisas sobre o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de seu ingresso na escola.

Finalmente, precisamos acabar com a ruptura que existe entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que se expressa, muitas vezes, pelo abandono das atividades lúdicas para que os alunos trabalhem individualmente em carteiras enfileiradas. A ludicidade, sem dúvida, contribui para melhor promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que se deseja verem construídas pelas crianças nessa faixa etária. O que se deve propor é

um trabalho pedagógico estruturado para crianças que antes estariam apenas brincando. Para isso, é preciso articular os momentos de brincadeiras, de histórias, e de trabalho com outras linguagens, juntamente com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, a organização do trabalho de leitura escrita em classes de seis anos deve estar em sintonia com o que é próprio dessa faixa etária, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita, em seus espaços familiares, sociais e escolares, e as particularidades do seu desenvolvimento.

Por tudo isso, elaborar uma proposta de alfabetização para as crianças que ingressam na escola pública desde os seis anos de idade significa, também, desconstruir certos mitos sobre a aprendizagem da escrita nessa faixa etária. Por isso, tornou-se necessário definir, objetivamente, o que deverá ser ensinado sobre a leitura e a escrita e de que forma organizar esse ensino em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Isso significa que é necessário rever práticas ainda contraditórias no campo da alfabetização e tentar superar a permanente nostalgia em relação a práticas do passado. É necessário, portanto, alargar as concepções.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento:** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Arcélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível Em:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivo/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

_____. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012. Disponível em:< <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em 30 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Portal Educação. **Pacto pela alfabetização já é realidade em 5400 município**. nov. 2013. Disponível em:<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/pacto-pela-alfabetizacao-ja-e-realidade-em-5400-municipios>>. Acesso em: 30 out. 2013

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Conhecimento de Mundo. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia,. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Formação do patronato político brasileiro. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Edusp, 1975.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Org). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 112 p.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira. **Infância e produção cultural**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010

KRAMER, Maria Luiza. **Lendo, brincando e aprendendo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Iza Cristina Padro da; FERREIRA, Diana Lemes. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise**. 26º Seminário Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE. Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. 2009, ano. 1, n. 1. p. 13 – 16. Disponível em: <http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf>. Acesso em: 02 set 2011.

MANDELLI, Mariana. **Entenda como funciona o pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Todos pela Educação. 14 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/24884/entenda-como-funciona-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em 15 nov. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1998.

MOYLES, Janet R.. **Só brincar?** o papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHO, Raquel. **O Lúdico no processo de aprendizagem**. Web Artigos. 10 jul. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem/21258>. Acesso em: 15 set 2012.

REDIN, Marita Matins; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Euclides (org). **Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, Euclides, **O espaço e o tempo da criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas da infância: criança, educação e práticas sociais. In. **20º Encontro Estadual de Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental**. 13 jun. 2009. Disponível em: <http://www.omepms.org.br/web/upfiles/Arquivos/file_060709155207_Sarmento_2.pdf>. Acesso em 11 nov. 2013.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SILVA, Ceris Ribas da. **Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos.** jun., 2005. Alfabetização e letramento na infância (boletim) Ministério da Educação, Brasília, 2005. Disponível em:<
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2013

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. **Revista Construir Notícias.** 2013. Disponível em:< <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 26º Reunião Anual da ANPEd. Minas gerais, 2003. Revista Brasileira de Educação. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61–125.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TONNUCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!**Porto Alegre: Artmed, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em:<
<http://proflaoralopespaiva.pbworks.com/w/page/9288090/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 14. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC
CAMPUS DE SÃO MIGUEL DO OESTE - SC
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, LATO SENSU, EM
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL
ACADÊMICA: FRACISMARA PILATTI

Este trabalho faz parte do Projeto de pesquisa apresentado como exigência do Curso de Pós - Graduação, em nível de especialização em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil , da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc- campus de São Miguel do Oeste-SC

É a partir, da constante busca, reflexão, avaliação e reconstrução, que o educador se faz educador. Desse modo, pedimos sua colaboração para que responda o questionário, baseado no desenvolvimento da pesquisa que teve como tema: “Alfabetização e letramento das crianças nas escolas públicas: um olhar para a(s) vivência(s) prazerosa(s) da(s) infância(s) no processo pedagógico”.

Desde já agradecemos sua contribuição e disponibilidade para a concretização deste trabalho.

1. Quantos anos atua como professor na educação básica?

() 2 a 4 anos () 5 a 7 anos () 8 a 10 anos () acima de 10 anos

2. Quantos anos atua como professor do primeiro ciclo de alfabetização?

() 2 a 4 anos () 5 a 7 anos () 8 a 10 anos () acima de 10 anos

3. Qual a série/ano que está atuando:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano

4. Qual o seu conceito de alfabetização e letramento?

5. Como você desenvolve o planejamento das atividades? O que norteia seu trabalho?

6. Descreva duas atividades que você desenvolve com maior frequência considerando o processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental?

- jogos pedagógicos e cooperativos contação e re-contação de histórias
 filmes seguidos de discussões Atividades de brincar com o(s) nome(s)
 Brincando com textos (poemas, canções, bilhetes...)
 Análise e estudo de palavras - tema extraídas de texto

7. Quais são as maiores dificuldades que você, enquanto educador(a), sente no processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental?

8. Quais são os desafios no desenvolvimento de uma prática pedagógica lúdica no primeiro ciclo do Ensino Fundamental?

- trabalhar as regras do jogo desenvolver a honestidade e os limites
 desenvolver o respeito ao outro estabelece o controle competitivo
 promover a socialização mais do que a competição

9. Como estão sendo organizados o tempo e o espaço a fim de respeitar a infância da criança e a sua necessidade de brincar?

10. Quais das avaliações abaixo você tem mais afinidade quando realiza a avaliação do processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental?

- leitura de um texto diferente ao do dia a dia leitura cronometrada
 contagem de erros (gaguejar, parar, silabar) ditado
 relacionar palavra com figura