

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Angela Maria Gusmão Santos Martins¹

Caíque Lima Vasconcelos²

Marília de Almeida Rocha³

Saber é um processo, e não um produto
Jerome Bruner

Algumas considerações iniciais sobre o trabalho realizado

O texto apresenta relato de experiência pedagógica desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental organizada por acadêmicos do curso de Pedagogia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Campus Vitória da Conquista. Teve como parceiro, o **Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire – CAIC**, instituição integrante da rede municipal de ensino do referido município.

Vale esclarecer que o PIBID é desenvolvido em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em iniciativa apoiada pelo Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu como metas, proporcionar melhorias na formação de professores para atuarem na educação básica, além de elevar a qualidade da escola pública, bem como a valorização do magistério.

A UESB participa do PIBID por meio de seu projeto institucional ao qual estão associados subprojetos, dentre esses, o denominado “*A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: articulação e continuidade da trajetória escolar*”, desenvolvido por estudantes do curso de Pedagogia.

Assim, para contemplar as metas estabelecidas no Projeto Institucional, o referido subprojeto objetivou estimular a docência por meio de implementação de práticas pedagógicas intencionais, sistematizadas e lúdicas que visassem atender as demandas acumuladas principalmente no que tange aos processos de alfabetização e letramento junto às turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental na escola campo de atuação. Tal iniciativa, além de favorecer a melhoria do desempenho dos alunos da escola, possibilitou

¹ Professora do Curso de Letras (UESB) e colaboradora do subprojeto PIBID: Pedagogia “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: articulação e continuidade da trajetória escolar” PIBID/UESB. E-mail: angelauesb26@hotmail.com

² Estudante do Curso de Pedagogia (UESB) e bolsista do subprojeto de Pedagogia “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: articulação e continuidade da trajetória escolar” PIBID/UESB.

³ Estudante do Curso de Pedagogia (UESB) e bolsista do subprojeto de Pedagogia “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: articulação e continuidade da trajetória escolar” PIBID/UESB.

oferecer uma nova experiência de formação inicial para os futuros professores, pedagogos em formação, para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando um enriquecimento das ações docentes para futura atuação, principalmente em escolas públicas do referido município. Assim, os procedimentos de ação foram definidos para o desenvolvimento da proposta de iniciação à docência, quando foram realizadas as seguintes etapas:

a) Observação participante no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire-CAIC, campo de intervenção, tendo como propósito desenvolver o olhar reflexivo dos licenciandos em Pedagogia (bolsistas) sobre a prática alfabetizadora;

b) Propiciar aos supervisores (professores regentes atuantes na escola campo de intervenção) o acompanhamento do trabalho realizado por professores em formação contribuindo para a sua formação;

c) Proporcionar um movimento de reflexão-ação, além de possibilitar a interação entre licenciandos e docentes, para que juntos pudessem entender o sentido da interação, prática fundamental no processo ensino e aprendizagem, que acontece por meio de trocas tanto para a iniciação à docência, quanto para a formação continuada em serviço do professor;

d) Grupos de estudo, envolvendo os bolsistas, supervisores, professores da instituição convidados e coordenação, para aprofundar estudos sobre aspectos teóricos e metodológicos que envolvem a prática alfabetizadora;

e) Realização de reuniões para produção de planejamentos de ação, além da produção de material didático com o objetivo de intervir no processo de ensino e aprendizagem em leitura e escrita.

Vale informar que para alcançar os objetivos propostos, muitas ações foram efetivadas, no entanto a principal delas se constituiu no suporte para o desenvolvimento das demais. Esta ação buscou fomentar o aprofundamento teórico-metodológico necessário à ação docente, acerca dos processos de alfabetização e letramento. Os estudos foram realizados sob a forma de sessões coordenadas que aconteceram semanalmente no campus da UESB. Além dos estudos realizados, foram desenvolvidos seminários formativos, momentos para reflexões, produção de material didático (Letramento, Xadrez, Matemática Lógica, Cinema, etc.), sob a articulação e coordenação da *Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé*, que, também, é a coordenadora do referido subprojeto, PIBID - Pedagogia.

A seguir, trataremos das experiências de intervenção pedagógica no processo de desenvolvimento das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva de Lev Vygotsky, que teoriza sobre a ideia de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Vale salientar que o trabalho realizado aconteceu a partir de uma sistematização metodológica demarcada

pela observação participante, propiciando em um segundo momento, as mediações e a realização de atividades com os educandos.

Por meio das interações, ou seja, das trocas estabelecidas no espaço da sala de aula entre, aluno e professor, aluno e aluno, aluno e licenciando bolsista, professor regente e licenciando bolsista, e, licenciandos bolsistas entre si, foi possível entender a necessidade de ressignificar a prática pedagógica para favorecer a aprendizagem dos alunos. Para tal, seria necessário conhecer em que nível cada aluno se encontrava para podermos intervir positivamente na direção de fazê-lo avançar; a importância de atender as demandas individualizadas dos alunos, o que só seria possível por meio de avaliações processuais que levassem em consideração as características cognitivas de cada um; a necessidade do planejamento para o sucesso do trabalho pedagógico, e que este, ao ser realizado em sala de aula, precisava estar de alguma forma, relacionado às vivências dos alunos para que se tornasse significativo e possibilitasse aos alunos o desejo de aprender e avançar sempre.

Destaca-se ainda que, por meio dos estudos realizados sob a forma de sessões de coordenadas, foram travadas discussões analisando situações vivenciadas no interior da sala de aula (prática pedagógica, material didático utilizado, desempenho dos alunos etc.). Com isso, foi possível compreender a necessidade de se trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento, o que será discutido com mais propriedade no item “Alfabetização e Letramento” apresentado mais adiante neste texto.

Linguagem: um instrumento constitutivo do pensamento e da aprendizagem (construção de conhecimento)

Para que se possa entender a linguagem enquanto instrumento constitutivo do pensamento, faz-se necessário, em um primeiro momento, conceituar linguagem enquanto símbolos que contêm significados, associado a regras que combinadas com aqueles símbolos, podem ser usados para gerar uma infinita variedade de mensagens. A linguagem faz parte do nosso pensamento, e corresponde às nossas palavras faladas, escritas ou gesticuladas e as maneiras como são combinadas à medida que são pensadas e comunicadas. Segundo Vygotsky (2001, p. 27), “a função primordial da linguagem é a comunicação. A linguagem é antes do mais um meio de partilha social, um meio de conversação e de compreensão”. É bom lembrar que a linguagem é um atributo apenas da espécie humana.

A linguagem é adquirida a partir da infância e acontece de forma gradativa, assim, as crianças progridem do estágio do balbúcio para o estágio de uma só palavra, o estágio de duas palavras, em seguida começam a enunciar frases mais longas sem preposição e, por fim, frases completas. Segundo as ideias de Skinner (1982) os seres humanos adquirem a linguagem pelos contatos que estabelecem com seus familiares, ou seja, pela imitação e reforço, já Chomsky e Piaget (1983) argumentam que as crianças são biologicamente preparadas para aprender palavras e usar a gramática.

Para Vygotsky (2001) o ser humano é constituído de pensamento e linguagem, no entanto, estes têm origens diferentes. Segundo ele, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual, elas cruzam-se em dado momento da vida das pessoas (cerca de 2 anos de idade). Nesse período, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, encontram-se, para então, a partir daí, dar início à uma nova forma de pensamento.

Vale também destacar que inicialmente a criança usa a linguagem apenas para interação superficial em seu convívio social e, pouco tempo depois, essa linguagem penetra o seu subconsciente para se constituir em estrutura de pensamento. Assim, aliar pensamento e linguagem é fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, valorizando o espaço da escola como compromisso de experiência e promovendo aos educandos uma mediação entre o conhecimento escolar e o vivido em sociedade, o que remete para a questão da linguagem como instrumento do pensamento, o que pode ser evidenciado por meio do modo pelo qual se interiorizam os padrões de comportamento fornecidos pelo grupo cultural inserido.

Uma das questões abordadas pela teoria de Vygotsky (2001) diz respeito à aprendizagem das crianças. Segundo o autor, as crianças descobrem o sentido das coisas por meio da experiência que vivenciam a partir de aspectos pessoais, culturais e sociais. Diante disso, é possível depreender que o conhecimento do real é construído a partir das relações que a criança estabelece com o meio, mediado pelos instrumentos e signos. Para o referido autor a aquisição do conhecimento é um processo que se dá pela experiência, no entanto, constitui-se enquanto uma atividade social e não como uma atividade solitária. Segundo a perspectiva de Bruner (1978), a aprendizagem, por sua vez, não pode ocorrer isoladamente, sem ajuda das outras pessoas: algum tipo de instrução é essencial para o desenvolvimento das crianças, no entanto ele destaca que instruir não é conseguir que uma pessoa repasse conhecimentos na mente de outra, mas sim, ensiná-la a participar do processo. No entanto, adverte o autor, “a atividade intelectual é a mesma em toda a parte, quer nas fronteiras da sabedoria, quer numa classe de terceiro ano primário. (...) A diferença é de grau e não de natureza” (BRUNER, 1978, p. 12-13). Sendo assim, quem aprende é o sujeito, embora a aprendizagem se dê a partir da relação do sujeito com o objeto social do conhecimento, logo, com o mundo (físico e/ou simbólico, diretamente ou através de algum instrumento), pela mediação social, por conseguinte, ninguém pode aprender pelo outro (BRUNER, 1978).

Segundo discute Vasconcellos (s/d) no texto “A didática e os diferentes espaços, tempos e modos de aprender e ensinar”, é preciso que os professores compreendam que toda situação educativa implica atos de consciência. Nessa direção, conhecer é construir significados. Esta tem sido a grande busca do ser humano, uma das suas necessidades mais radicais, o aprendizado. Uma vez que o homem vive em constante busca de novas aprendizagens, a construção de significados (“produto”) deve acontecer por meio do

estabelecimento de relações (“processo”), que devem acontecer entre os sujeitos, suas representações mentais (“matéria prima”) e deve possibilitar diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto de conhecimento com o(s) outro(s).

É bom que se saiba, que na perspectiva dialética do conhecimento (científico, filosófico, estético), o que se visa é chegar à síntese, que é “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1983, p. 218). Estas relações vão sendo buscadas no tempo e no espaço, bem como nos campos lógico e/ou semântico. Sendo assim, compreende-se a necessidade, para que o aluno aprenda, da necessidade de se oferecer aos professores orientações de caráter metodológico quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido no cotidiano de suas salas de aula, para evitar reducionismos, pois, se o professor souber o que será decisivo para que o seu aluno construa conhecimento, não se perderá em detalhes que pouco contribuem para o avanço cognitivo dos discentes, esses muitas vezes atrapalham mais do que ajudam.

De acordo com as contribuições oferecidas pela epistemologia dialética, pela psicologia histórico-cultural e pela educação dialético-libertadora, para que o educando aprenda se faz necessário o desenvolvimento de algumas competências, são elas:

- Capacidade sensorial e motora, além da capacidade de operar mentalmente;
 - Conhecimento prévio relativo ao objeto de conhecimento;
 - Acesso ao objeto de conhecimento (informação nova);
 - Querer conhecer o objeto;
 - Agir sobre o objeto;
 - Expressar-se sobre o objeto.
- (VASCONCELLOS, s/d, p. 2).

Assim, Vasconcellos (1999, p. 46) complementa essas ideias indicando informações para que se possa trabalhar segundo a metodologia dialética de construção do conhecimento. Neste contexto será preciso adotar três dimensões que não devem estar separadas, são elas: “a mobilização do conhecimento, construção do conhecimento e elaboração e expressão da síntese do conhecimento” (p. 46). O autor assinala que todo esse trabalho requer mediações que devem ter papel muito importante no processo ensino-aprendizagem. É bom lembrar que a aprendizagem é mediada socialmente, uma vez que toda aprendizagem humana envolve a utilização de instrumentos culturais (físicos e/ou, sobretudo, simbólicos). Há, portanto, a necessidade da mediação presencial, que, em princípio, potencializa muito a aprendizagem (pode atuar na zona de desenvolvimento proximal) (VYGOTSKY, 2001, *apud* VASCONCELLOS, 1999).

Sendo assim, segundo a perspectiva dialética, o conhecimento de um objeto só acontecerá por meio de uma ação concreta, numa realidade também concreta, portanto localizada, datada e histórica.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do subprojeto - PIBID Pedagogia

Para a realização dos trabalhos relativos ao subprojeto PIBID – Pedagogia, primeiramente, foi aplicado um questionário com intuito de investigar o nível de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que frequentavam as turmas em foco nas atividades propostas. Queríamos saber quais eram as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à leitura e escrita, bem como conhecer o contexto social em que aqueles alunos estavam inseridos. Dessa forma, em momento específico, as crianças responderam a um questionário que nos revelou que aqueles alunos ainda não estavam alfabetizados, apesar já cursarem o 2º ano do Ensino Fundamental.

Por meio de diálogos estabelecidos com os educandos foi possível perceber que eles não conseguiam situar as semelhanças e diferenças entre as figuras, símbolos e objetos de linguagem que apareciam nos livros e atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Por meio do trabalho realizado depreendemos que os alunos dependiam única e exclusivamente das professoras para realizarem as atividades propostas. Diga-se de passagem, a maioria delas não favorecia avanços cognitivos das crianças.

Acreditamos que a alfabetização é um processo contínuo e não um produto que possibilita a inserção do alfabetizando ao meio social. Quanto mais cedo à criança for despertada a se interessar e ter gosto pela leitura e escrita, se terá mais meninas e meninos leitores e escritores.

No que tange ao processo de aquisição da leitura e da escrita, entendemos que seria preciso que os alfabetizadores entendam que a alfabetização supõe a construção da língua, considerando os seus aspectos fonéticos, fonológicos e morfológicos, devendo ser concebido enquanto processo extenso que exige mediações constantes e planejamento intencional. No entanto, seria também preciso entender que este processo pode e deve ser delimitado por fases, as quais se estendem desde a construção da base alfabética até a aquisição do sistema ortográfico. Cada uma dessas fases exigirá do alfabetizador um conjunto de saberes específicos para planejar as atividades de intervenção pedagógica apropriadas ao avanço da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o trabalho do alfabetizador deve estar orientado para encaminhar a apropriação desses saberes e a formulação de estratégias mediadoras para assegurar o sucesso do processo alfabetizador. Nessa mesma direção Maciel, Baptista e Monteiro (2009, p.20) afirmam que:

Ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também e, sobretudo, que ela confere um significado distinto a suas práticas sociais. Assim, ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação (p. 20).

Cabe informar que no segundo momento do trabalho realizado na Escola campo da pesquisa, percebermos que apesar de as crianças - em algumas situações - desejarem falar, elas não interagem conosco; de certo modo, elas não eram (ou estavam) encorajadas para isso. Elas corriqueiramente participavam do que era proposto pela professora, mas, apenas cumprindo uma tarefa escolar, algumas vezes, como observadoras, pois deveriam apreender as informações do “livro” para depois responderem às perguntas feitas pela professora; elas somente deveriam cumprir o que era determinado.

No terceiro momento, após o período de construção de atividades, que levaram em consideração as demandas acumuladas pelas crianças, foram promovidos momentos de interação dos bolsistas com as crianças, assim o processo ensino-aprendizagem, possibilitou que elas (re)conhecessem e realizassem atividades sobre a escrita, a leitura e as formas geométricas (Matemática), participando ativamente do que estava sendo proposto, de tal forma que depreendemos que elas obtiveram êxito nos exercícios realizados. Destacamos que houve um esforço de nossa parte para efetivar um acompanhamento específico para cada educando.

O trabalho realizado esteve sustentado nas ideias de Vygotsky (2001) sobre a aprendizagem. O autor coloca em evidência as relações existentes entre conceitos espontâneos e científicos. Ele chamou de conceitos espontâneos aqueles construídos pelas crianças em suas relações cotidianas, e de conceitos científicos os conhecimentos abstratos e formais que o legado cultural oferece. Assim, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, a interação criança-criança e professor-criança é fundamental para proporcionar uma interiorização dos conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos dos alunos. Segundo essa perspectiva, a aquisição de conhecimento deve ser vista como um processo, não como um produto ou um resultado final.

Perrenoud (2002) afirma que os professores, em seu trabalho pedagógico, devem criar situações que favoreçam o raciocínio de seus alunos. Sendo assim precisam utilizar métodos diversificados, além de alternativas metodológicas para facilitar a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Deste modo, as crianças precisam de incentivos e orientações do professor-mediador durante todo o processo ensino-aprendizagem, foi o que procuramos fazer.

Docência: uma mediação entre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Qual o real significado da docência? Este termo relaciona-se à arte de ensinar e instruir, ou seja, esse trabalho está inserido no processo social e envolve professor, aluno, conhecimento, recursos etc. A visão escolar tem sido concebida como a responsável em “levar” o saber disponível na sociedade a seus “futuros” membros, para que eles possam nela se enquadrar corretamente quando chegar o momento certo. No entanto, segundo afirma Gimeno-Sacristán (1999), a profissão docente não pode ser concebida dessa maneira, pois, o “professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um

profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 74). Sendo assim, o professor deve ser concebido enquanto mediador da cultura e protagonista do processo pedagógico. Referindo-se a profissão docente, Tardif e Lessard (2005, p. 197) afirmam que “[...] graças a seu trabalho que a escola consegue atingir os seus fins [...]”. Já Paulo Freire afirma que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Segundo as ideias de Perrenoud (2002) os professores, em seu trabalho, precisam criar situações que estimulem a capacidade de raciocínio de seus alunos, usando métodos alternativos para facilitar e desenvolver o conhecimento, as habilidades destes.

A docência e o ensino da língua materna

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (1998) definem entre seus objetivos: possibilitar a utilização de diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998).

O ensino da língua materna deve cumprir parte dessa função, pois será por meio da linguagem que os sujeitos se constituem sujeitos de aprendizagem. Assim a disciplina de Língua Portuguesa deve ter como propósito capacitar os alunos para ler e interpretar diferentes gêneros textuais além de construir discursos próprios por meio de produção de textos orais e escritos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal propósito tem se tornado um grande desafio para as instituições de ensino, uma vez que possibilitar a aquisição da língua, leitura e escrita, tem se tornado um grande desafio para a maioria dos alfabetizadores. Quase sempre, o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido, tem visado alfabetizar as crianças buscando apenas, oferecer para elas a possibilidade de memorizar as letras do alfabeto para em seguida “juntá-las” para formarem sílabas, palavras e frases. Segundo os PCN’s - Língua Portuguesa (1998), o ensino da língua deve objetivar muito mais que esse tipo de conhecimento, deve possibilitar a articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. Assim, ensinar a língua segundo os PCN’s significa:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.;

Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;

Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 1998, p. 33).

No entanto, para se alcançar tais objetivos não se pode mais conceber que se trabalhe a língua apenas como código que precisa ser internalizado pelas crianças, ou seja, ensinando-as a decodificar e codificar os signos linguísticos sem refletirem sobre essa aquisição. É bom lembrar que os textos ultrapassam a dimensão da materialidade linguística, uma vez que ler é muito mais que decodificar, pressupõe interação e intenção. Essa prática é parte da interação verbal escrita, exigindo uma participação do leitor na interpretação e, também, na reconstrução do sentido e das intenções do autor, pois “ler é outro modo de ouvir” (BAGNO apud ANTUNES, 2003, p. 66).

Pelo fato de que a linguagem não existe sem sujeitos que interagem entre si, por meio do discurso, para atingir um propósito (convencer, intimidar, emocionar etc.), leitor, texto e autor dialogam o tempo todo no processo de construção de sentidos. Segundo essa perspectiva, o leitor exerce papel ativo na produção da leitura, atentando não só para o que está explícito no texto ou para as intenções nele sugeridas pelo autor, mas acrescentando ao texto sua bagagem sócio cognitiva.

A partir dessas ideias foi possível construir experiências muito enriquecedoras durante o projeto. Em meio a elas, pudemos ajudar uma aluna, dentre os 10 alunos participantes (esses estavam divididos por igualdade entre duas turmas, com um bolsista cada). A educanda apresentava problemas de dicção (sonoridade na fala); ela ainda não apresentava desenvoltura na leitura e na escrita (efetivamente não sabia ler e escrever), bem como, apresentava introspecção diante de todas as situações vividas em sala de aula, posto que, na maioria das vezes, as ações pedagógicas desenvolvidas para propiciar a

aquisição da linguagem escrita não lhe eram benevolentes a sua aprendizagem. Para essa aluna, tivemos uma dedicação especial. Vale esclarecer que tivemos nossa atenção voltada para a criança desde a preparação das atividades até a sua aplicação, contudo não preparamos outras atividades específicas para ela, mas sim, aperfeiçoamos as atividades dos alunos para que a mesma conseguisse acompanhar o grupo.

Uma das curiosidades que chamou a nossa atenção quando acompanhávamos os alunos foi o fato de que alguns dos alunos sabiam escrever ou, pelo menos, eles “desenhavam” o seu nome completo, mas, não identificam as letras que o compunham, eles tinham a imagem do nome gravado na mente e assim, apenas reproduziam, eram apenas copistas.

Desejamos aqui destacar que algumas atividades interessantes foram desenvolvidas a partir de instruções recebidas em momento da formação continuada, em forma de oficina denominada de *alfabetização na perspectiva do letramento*. Assim, escolhemos uma das atividades para ser levada para sala de aula da escola. Esta possivelmente possibilitaria àqueles alunos a pensar na leitura e na escrita a partir dos conhecimentos que já tinham, advindos das práticas sociais presentes no cotidiano de cada um. Informamos que naquela ocasião uma estudante apresentava dificuldade, pois não conseguia diferenciar as letras do alfabeto. Devido a esse fato, desenvolvemos algumas atividades, de tal sorte que, dentre elas, foi construído uma espécie de alfabeto móvel, para que fosse possível aprender brincando, além da possibilidade de interagir com os colegas, resultando em uma atividade extremamente positiva, alcançando, assim, os seus objetivos.

Optamos por trabalhar com o alfabeto móvel pois este tipo de material possibilita que as crianças realizem grandes descobertas em relação à escrita e a leitura, uma vez que o mesmo faz com que os alunos reconheçam as letras, consigam desenvolver a sua consciência fonológica e, ainda, formem diversas palavras. Com o uso do alfabeto móvel as crianças realizaram muitas atividades dialogando entre si, o que as ajudou a elaborar as ideias e suas hipóteses.

Outra atividade em que os alunos se envolveram foi a montagem e desmontagem do próprio nome e dos nomes dos colegas, realizada também por meio do alfabeto móvel. Através dessa atividade, eles descobriram que algumas letras do seu nome estavam presentes em alguns outros nomes de colegas, e ainda, foi possível a formação de novas palavras.

Outra atividade desenvolvida foi sugerida pela professora que orientou a construção deste artigo, quando desenvolveu a oficina “*alfabetização na perspectiva do letramento*”. Trata-se do bingo dos nomes dos alunos. Cada aluno recebeu uma cartela como seu próprio nome e o nome de alguns colegas, assim, o bolsista PIBID mostrava e verbaliza a letra tirada em sorteio. Os alunos marcavam as letras e iam formando os nomes. Nessa atividade, os alunos, além de aprenderem e refletirem sobre a escrita dos nomes, descobriram que algumas letras faziam parte de vários nomes. A atividade possibilitou que eles aprendessem e se divertissem com a brincadeira.

Por meio do trabalho realizado é possível afirmar que os alunos do segundo ano do ciclo I apresentam muitas dificuldades, pois lhes eram impostas atividades que não apresentam sentido para eles, atividades que fomentam apenas a memorização, limitando o desenvolvimento de algumas habilidades. Com aquelas atividades, as crianças sentiam-se desmotivadas, pois eram “forçadas” a cumprir uma rotina desinteressante que não atendia às suas reais necessidades.

Por meio das intervenções e dos estudos realizados no projeto, chegamos à conclusão que alguns professores estão esquecendo que seus alunos ainda são crianças que gostam e necessitam de brincar; que as atividades a serem trabalhadas podem ser atividades divertidas, que chamem a atenção dessas crianças e que possibilitem a construção de conhecimentos. Afirmamos que optamos por trabalhar com atividades que fizessem com que essas crianças desenvolvessem o gosto pela leitura e escrita, um trabalho alicerçado em princípios da educação lúdica, uma vez que os jogos servem de estímulo e as crianças aprendem brincando. É o que garante Sônia Kramer ao afirmar que:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2000, p. 20).

Cabe assim esclarecer que com a realização das atividades chegamos à conclusão que o mais importante, para nós, iniciantes no processo de docência, foi ter autonomia para trabalhar com diversos materiais e metodologias diferentes que visavam atender as demandas de cada turma e os seus interesses. O trabalho realizado contou com a participação ativa das crianças, oportunizando significativos aprendizados a todos os envolvidos, além de ter sido possível realizar a integração entre as turmas e compartilhar diferentes experiências, saberes e práticas.

Esse trabalho proporcionou-nos múltiplos saberes, pois tivemos a oportunidade de, em um primeiro momento, aprofundar estudos sobre a alfabetização, em seguida, conhecemos a realidade da sala de aula vivenciando as suas rotinas, além da possibilidade que nos foi dada para avaliar o desempenho das crianças.

No decorrer dos meses, à medida que fomos nos apropriando da rotina do espaço escolar e nos envolvendo com o cotidiano da escola, fomos percebendo a relevância do fazer pedagógico, além de passarmos a considerar o desejo, à vontade e os interesses das crianças.

Com a pesquisa realizada por nosso grupo, que atuou no 2º ano do Ensino Fundamental, no Colégio CAIC, aprendemos muito sobre: a importância de conhecermos

bem de perto os nossos educandos; observarmos e escutarmos atentamente às crianças, para podermos intervir positivamente na direção de criarmos as condições para um aprendizado significativo para os alunos, por meio de um trabalho que favoreça a construção do conhecimento.

Vale ainda destacar que embora o trabalho e os projetos tenham sido construídos coletivamente, o modo como cada bolsista viveu e percebeu as situações mediadoras de ensino-aprendizagem, tornou essa experiência única. Os estudos e debates oportunizados no curso de Pedagogia, bem como no âmbito do PIBID, assim como as vivências cotidianas na escola, levaram-nos a repensar as concepções já formuladas em nossa infância, adolescência e juventude para que pudéssemos repensar a forma como fomos alfabetizados e assim ressignificá-las agora na condição de professor.

Por meio das reflexões e das interações estabelecidas compreendemos que a infância é uma construção histórica e cultural, e que não existe uma infância. Temos sim várias infâncias, dependendo do contexto em que estão sendo constituídas. Ainda nesse sentido, compreendemos que a escola e o professor devem priorizar as interações que devem ser estabelecidas entre aluno-aluno, aluno-professor, para que possam promover tanto a aprendizagem, quanto o desenvolvimento, auxiliando na possibilidade da articulação entre conceitos espontâneos das crianças (conceitos construídos a partir da experiência direta da criança sob o objeto, ou seja, de forma não mediada e nem intencional) e conceitos científicos (conceitos construídos via mediação social – pessoas mais experientes, jornais, entrevistas, escola etc.). Essas ideias nos convencem da tamanha importância que cada um pode ter no desenvolvimento dos membros da cultura.

Uma outra questão que não pode deixar de ser mencionada se refere a um instrumento que aprendemos a usar e vimos que é de grande importância para o sucesso das atividades desenvolvidas em sala: o planejamento pedagógico. Ele possibilita a criação de uma rotina de atividades, pensadas levando em consideração as demandas acumuladas pela turma, construído a partir do nível de desenvolvimento de cada aluno. O trabalho pedagógico, quando alicerçado em um planejamento sistematizado, possibilita a elaboração de atividades que sanem as dificuldades de cada aluno. Assim, compreendemos que o planejamento é um trabalho de reflexão sobre como se deve proceder para que os objetivos da proposta sejam efetivamente alcançados, e estes devem abranger uma gama de ideias e visar a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Alfabetização e letramento

Para que fosse possível aprofundar algumas questões relativas ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi necessário discutirmos os significados da alfabetização e letramento, temáticas presentes nas discussões pedagógicas mais recentes. Segundo Magda Becker Soares foi no contexto das grandes

transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2003).

Na atualidade muito se tem falado sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, sendo assim, cabe em um primeiro momento, conceituarmos os dois termos.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do código linguístico “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação existente entre fonemas e grafemas. Etimologicamente falando o termo alfabetização significa Alfa, ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto” mais Ção - sufixo = AÇÃO. Já por letramento compreende-se o estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas, cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Portanto, como já informado anteriormente, a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 2004).

Assim, para alfabetizar na perspectiva do letramento caberá ao alfabetizador, em um primeiro momento, investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados. Será também preciso planejar as ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o alfabetizando deverá utilizá-la no seu dia a dia. O trabalho precisa ser realizado por meio da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, incentivando os alunos a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação dos sujeitos sociais que a utilizam. É preciso ainda, avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo, para que se possa trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de trabalhar em grupo, além de reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivos e quase sempre descontextualizados.

A leitura e escrita infantil

A evolução da escrita infantil dependerá muito mais das situações educativas e da linguagem dos familiares do que do trabalho pedagógico que muitas vezes é desenvolvido na sala de aula. Se a criança em casa tem um acompanhamento que vise desafiá-la a aprender, se alguém lê histórias para ela e a incentiva a compreender a função social da leitura e da escrita, essa criança se sentirá estimulada e aprenderá sempre mais. É bom lembrar que as crianças têm vocabulário próprio, que vai sendo ampliado gradativamente no seu dia a dia. Segundo as ideias de Cagliari (1997), a criança desde bem pequena já é falante nativa da língua, utiliza-se de um vocabulário específico para se comunicar, e assim,

principalmente com os contatos estabelecidos com as pessoas do seu meio social, vai desenvolvendo e ampliando a sua linguagem oral.

No entanto, a criança é levada à escola para aprender a ler e a escrever e na maioria das vezes, não são considerados os conhecimentos que já possui sobre a língua que fala. Prioriza-se quase sempre, a memorização dos códigos linguísticos para, a partir daí, ensinar as sílabas, as palavras, as frases e, em seguida, a escrita de pequenos textos.

Segundo a alfabetização na perspectiva do letramento os objetivos devem ser determinados visando o crescimento cognitivo de cada aluno. Assim, para que as crianças aprendam a ler e a escrever se faz necessário ter acesso constante aos mais variados portadores de texto, com ênfase nos livros que devem ser manipulados pelas crianças para que possam perceber o seu formato, olhar as suas cores e imagens... Sentir o seu “sabor” e o seu “cheiro” discutir as suas ideias. É preciso experimentar para aprender como já dizia John Dewey. No entanto, algumas atividades observadas no momento da investigação mostraram que o trabalho foi organizado a partir de uma rotina. A professora apresentava as letras para as crianças, elas pegavam um papel e começavam a desenhá-las e as apresentavam de forma aleatória. Observando tais atividades percebemos que os alunos já tinham ideia de que para escrever uma palavra são necessárias mais de uma letra.

Percebemos também que cinco alunos já estavam no nível silábico alfabético. Eles já compreendiam que as palavras são constituídas de sílabas, no entanto, o trabalho que estava sendo realizado não garantia maiores avanços para aquelas crianças.

Segundo Emília Ferreiro (1985), a escrita infantil é desenvolvida a partir de quatro fases evolutivas: pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético, e “que se escreve com uma, duas, três ou mais letras e que a identidade de som não garante a identidade de letras, nem identidade de letra a de som” (FERREIRO, 1985, p. 13-14)

Esclarecendo sobre o processo de aquisição da escrita, Cagliari (1997) garante que em um primeiro momento, a criança tenta escrever fazendo traçados, em geral pequenos, misturando linhas retas e curvas. Para o autor, nem sempre a criança grafa e interpreta o que colocou no papel, para ele a criança ao escrever comunica algo intencionalmente.

A partir das ideias de Ferreiro (1985) e Cagliari (1997), dentre outros autores estudados, organizamos o trabalho de intervenção pedagógica. Identificamos que os alunos objeto da pesquisa não demonstravam ter acompanhamento em casa, o que de alguma forma dificultava a prática docente. Sendo assim, passamos a incentivá-los a ler histórias solicitando também que eles produzissem suas próprias histórias, o que fizeram oralmente porque eles ainda não sabiam escrever. Essas histórias foram registradas por nós sendo possível, na sequência do projeto, produzirmos uma revista em quadrinhos.

Durante as observações realizadas, percebemos também que os alunos são interessados em aprender assuntos relativos à cultura regional, como por exemplo,

música, parlendas, costumes e outros, o que veio a facilitar o nosso trabalho em sala de aula. Por meio da análise dos dados levantados nas observações depreendemos a necessidade de que deveria ser feito um trabalho pedagógico levando em consideração as demandas de todos os alunos, buscando a igualdade de oportunidades educacionais para atender as crianças que aparentemente eram de diferentes classes sociais, e níveis de desenvolvimento também diferentes.

Informamos que fizemos uma avaliação diária dos alunos, após cada encontro realizado, quando anotávamos tudo o que tinha ocorrido durante a aula, montando assim um histórico avaliativo, o que facilitou a produção das atividades a partir das dificuldades detectadas para cada aluno.

Destacamos que as formas de trabalhar com crianças devem ser pensadas de acordo com meio em que elas vivem, oferecendo sempre ferramentas para o bom aprendizado sem que este seja “forçado”, mas um momento gratificante. Acreditava Emília Ferreiro, que a criança chega à escola ignorando a língua escrita. Segundo a estudiosa, as crianças não aprendem apenas porque veem e escutam atos de leitura e escrita, ou por terem lápis e papel à sua disposição, mas porque ao participarem de atividades significativas, lhes são dadas as possibilidades para pensarem e construir conhecimentos acerca daquele objeto de aprendizagem que é a leitura e a escrita. (FERREIRO,1985)

Para que a criança adquira o código linguístico e, conseqüentemente, aprenda a ler e a escrever será importante que aconteça a alfabetização e o letramento, para que eles não só dominem a escrita alfabética e a leitura, mas, sim leiam compreendendo o que leem e também produzam textos a partir das leituras realizadas. Para Soares (2003, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, (...): o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

É necessário promover atividades que envolvam a leitura de diversos gêneros textuais, mesmo que os alunos ainda não saibam fazer a leitura da escrita alfabética, posto que eles podem fazer a leitura imagética, deixando assim a imaginação fluir. A partir dessas leituras podem ser feitas diversas atividades. Algumas atividades de linguagem foram desenvolvidas como, roda de conversa, leitura e produção de textos em dupla. Assim, muitas atividades foram trazidas para o espaço da sala de aula para estimular os alunos a trabalhar em grupo, respeitando normas de convivência e os diferentes pontos de vista de seus colegas. Através da exploração de imagens foi possível trabalhar as formas geométricas. Através da interpretação da imagem a criança criava novas histórias.

Uma outra atividade muito interessante que foi trabalhada foi o “álbum de embalagens”. Como maioria das crianças já conhecia muitos rótulos e suportes que circulam em suas casas, cada uma foi solicitada a levar uma embalagem de um produto

consumido em casa (creme dental, shampoo, sabão em pó, sabonete etc.), e assim, foi produzido um álbum com as imagens e se explorou o nome de cada produto sendo possível pensar a escrita daquelas palavras. Uma prática social sustentada nos princípios do letramento.

Alfabetizar letrando é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler, compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos” (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2000, p. 5).

Considerando que os alunos estavam em processo de alfabetização, muitos ainda não eram capazes de ler os enunciados dos exercícios, assim lemos para eles com o intuito de incentivá-los a avançar. Dessa forma, apresentamos algumas estratégias de leitura quando trabalhamos o livro “O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado”, explorando sua a capa, uma ilustração de um rato ao lado de um morango e o título do livro. Ao perguntar aos alunos qual era o nome do livro, eles responderam prontamente: O rato e o morango. A partir daí foi feito um trabalho de comparação entre o que eles falaram e o que estava escrito na capa do livro. Após a comparação foi possível perceber o nome do livro. Essa forma para explorar a leitura deve ser feita para que os alunos tentem ler e não apenas deduzir o título com base na ilustração.

É preciso ainda dizer, que nós, alunos bolsistas do PIBID, acompanhamos os alunos que apresentavam alguma dificuldade, buscando saná-las por meio do acompanhamento que realizamos além das intervenções pedagógicas que aconteceram durante todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Destacamos que apesar do pouco tempo que trabalhamos com aquelas crianças, buscamos contribuir para o desenvolvimento de cada uma, assim, foi bastante gratificante não só para elas, mas para cada um de nós bolsistas.

Outras atividades foram realizadas com os alunos

Diversas atividades foram desenvolvidas com os alunos, contudo cabe esclarecer, que em algumas dessas atividades percebemos a evolução dos alunos e a alegria em conseguir realizá-las. Apresentaremos a seguir, algumas dessas atividades.

Uma delas foi a “Palavra puxa Palavra”. A partir da escrita do nome de cada aluno, todos juntos tinham que reconhecer as letras existentes em cada nome e criar palavras iniciadas com essas letras. Nesta atividade os alunos identificam as letras comuns existentes no seu nome e no do colega, também, reconheceram outras letras formando assim novas palavras.

Atividade “Imagem e Contexto”. Aqui foi apresentada uma imagem, quando, cada aluno foi convidado a falar sobre o que entendeu da imagem; após esse momento, criamos uma história a partir da junção do que os alunos entenderam na imagem. Fomos registrando na lousa as ideias para poder posteriormente juntá-las em um texto coletivo. Através da leitura feita por cada um foi possível mostrar ao aluno que cada um tem uma forma de pensar e ler e que devemos respeitar o pensamento das pessoas.

Também algumas atividades lúdicas foram realizadas a exemplo do “Boliche das Letras” – feito de garrafas pet: em cada garrafa é colocada uma letra do alfabeto; cada aluno, ao derrubar as garrafas, foi convidado a identificar e tentar falar uma palavra que iniciasse com aquela letra. O objetivo dessa atividade foi discriminar as letras do alfabeto e relacioná-las com palavras conhecidas pelos estudantes.

Para a realização do “Bingo das Palavras” utilizamos cartelas feitas com cartolina. Nelas estavam impressas imagens de materiais escolares e o nome de cada material faltando algumas letras. Cada aluno recebia uma cartela e o alfabeto móvel para completar as palavras de acordo com as letras que eram tiradas no sorteio. O objetivo dessa atividade foi fazer com que os alunos associassem a imagem da letra com o som, além de conhecer a escrita daquelas palavras.

Destacamos que a utilização dos jogos também no ensino da Matemática possibilita experiências significativas para as crianças, tanto para o desenvolvimento escolar, quanto para a construção do conceito de número. Um jogo interessante trabalhado foi o “Jogo do 21”. Para a sua realização utilizamos quatro grupos de cartas de 0 a 10. Os jogadores recebem três cartas e o resto ficava em um monte no centro da mesa; a cada rodada, o jogador pega uma carta e baixa outra da sua mão, sempre ficando com três cartas em punho até a soma de cada carta formar 21. O objetivo do jogo foi explorar a adição por meio de cálculos mentais.

Para que haja momentos de interação entre professor e alunos em sala de aula, se faz necessário, que se desenvolvam relações de confiança e afeto, para que se possa assegurar efetivamente momentos de aprendizagem, ou seja, de construção de conhecimentos. Cabe ressaltar que o professor deve, além de apresentar o conteúdo escolar aos alunos, possibilitar a realização de rodas de conversa fazendo com que os seus alunos se sintam seguros e capazes de construir conhecimento.

Algumas considerações que não são finais ...

Ao longo da realização do trabalho procuramos fornecer aos alunos subsídios para que fossem desenvolvidas suas possibilidades de reflexão sobre a “linguagem em uso”. Apresentamos a eles diversas atividades com a finalidade de proporcionar a ampliação de

repertório de leitura e escrita. Assim, eles foram se tornando mais capazes de compreender os signos enquanto objetos de conhecimento.

Com a demanda das crianças compreendemos que seria necessário propiciar a construção do conhecimento e não a sua reprodução. Assim, planejamos uma grande quantidade de procedimentos de cunho metodológico que visaram despertar o interesse daquelas crianças pelas atividades escolares. Entendemos também que o processo ensino-aprendizagem precisa ser significativo e renovar-se constantemente. A partir dessa perspectiva buscamos desenvolver atividades que os estimulassem a se interessar pelos textos, pela cultura e pela arte.

Por meio da realização deste trabalho percebemos que os “nossos” alunos avançaram; que a nossa formação profissional docente foi ampliada, pois este nos possibilitou entrar em contato com o ambiente escolar, sendo possível além do desenvolvimento de ações educativas, refletir sobre a busca de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que a prática docente requer constantes atualizações.

Por meio das ações do PIBID compreendemos que a construção do conhecimento deve ser sempre o objetivo primeiro do professor, e que será preciso aprender como construí-lo, uma vez que estes conhecimentos não podem ser transmitidos ou “passados”, como muitos afirmam. A sua construção requer diálogo, interação e mediação.

Finalmente, por meio de nossa participação no PIBID, conseguimos perceber como acontece o funcionamento de uma escola; entendemos a importância dos estudos teóricos, mesmo que algumas teorias não possam ser utilizadas em todos os contextos escolares para sustentar a prática docente, acreditando que se faz necessária uma formação continuada para os educadores, pois eles precisam estar sempre bem informados e qualificados, para que possam cumprir com eficiência o seu papel na busca da educação de qualidade. cremos também que há a necessidade da união entre familiares e educadores para que se estabeleçam relações de parceria na direção de proporcionar uma boa educação para todas as crianças.

Referências

ANTUNES. I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. 7 ed. São Paulo: Nacional, 1978.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Introdução ao PCN. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 02 de Abril. 2013

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CHOMSKY, N.; PIAGET, J. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Tradução Álvaro Cabral. Ed. Massimo Piatelli -Palmarini. São Paulo: Cultrix, 1983.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

KRAMER, S. Infância e Educação Infantil: Reflexões e Lições. LEITE, C. D. P. **Educação, Psicologia e Contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Orgs.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009, p. 13-25; 29-67.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**, 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PERRENOUD, P. **A formação dos professores no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **A didática e os diferentes espaços, tempos e modos de aprender e ensinar**. Disponível no site http://www.cepel.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/conferencia/a_didatica_e_os_diferentes.pdf acessado em 21 de setembro de 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**, 15ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.