

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA AMORIM DOS REIS

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE
DE DOCUMENTOS NACIONAIS**

CAMPINAS

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE
DE DOCUMENTOS NACIONAIS**

Patrícia Amorim dos Reis

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da UNICAMP sob a
orientação da professora Dra. Gabriela Guarnieri de
Campos Tebet como requisito para a conclusão do
curso de Licenciatura em Pedagogia

CAMPINAS

2017

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R277a Reis, Patrícia Amorim dos, 1993-
Alfabetização e letramento na educação infantil : uma análise de documentos nacionais / Patrícia Amorim dos Reis. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Gabriela Guarnieri de Campos Tebet.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação Infantil. I. Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

APROVADO EM: __/__/__

GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET
ORIENTADORA

NUBIA SILVIA GUIMARÃES PAIVA
SEGUNDA LEITORA

Dedico este trabalho ao meu pai, Geraldo, à minha mãe Marlene e aos meus irmãos, Fernando e Henrique que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até aqui.

Também dedico a todos que me ajudaram durante essa minha trajetória e àqueles que estiveram presentes nos melhores momentos da minha vida.

RESUMO

A pesquisa tem o intuito de buscar onde, nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil atual, se dão os espaços de alfabetização e letramento, para a criança e para o professor dentro do ambiente da Educação Infantil. Desta forma, localizando em cada um dos documentos elementos que possibilitem a discussão dos espaços da alfabetização e do letramento dentro do âmbito da Educação Infantil. Para que o objetivo seja cumprido, é oferecido ao leitor um panorama geral sobre as definições de alfabetização e letramento, além de uma pequena exploração sobre o contexto da Educação Infantil, para que, a partir disso, se abra as análises referentes às teorias curriculares. A abordagem metodológica do trabalho baseia-se em pesquisa qualitativa, com a investigação bibliográfica de materiais que estudem o conceito de alfabetização, letramento e de Educação Infantil, além do estudo documental de diretrizes em que se respaldam a Educação Infantil em nível nacional. As percepções obtidas ao final do trabalho demonstram que, segundo os documentos analisados, a Educação Infantil deve proporcionar às crianças espaços e vivências cotidianas relacionadas à prática de leitura e da escrita. Em outras palavras, cabe a Educação Infantil apresentar o mundo da leitura e da escrita para a criança e inseri-la nele, de forma com que ela se familiarize com esse universo desde os seus primeiros anos de vida. Porém, não compete à Educação Infantil promover a alfabetização nas crianças e nem tornar disso o seu objetivo principal.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Letramento, Educação Infantil

Sumário

Introdução	8
Metodologia	9
Cap. 1 - O Debate em Torno dos Conceitos Alfabetização e Letramento	10
1.1. Alfabetização e Letramento	10
1.2. O surgimento da Educação Infantil	19
1.3. Alfabetização e letramento na Educação Infantil	20
Cap. 2. Algumas conceituações sobre o currículo	23
2.1. Algumas considerações acerca do currículo da Educação Infantil	25
3. O currículo da Educação Infantil: uma aproximação com alguns documentos	25
3.1. DCNEI Resolução n. 5 de dezembro de 2009	26
3.2. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	27
3.3. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 1998	29
3.4. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2009	32
3.5. A proposta para a Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica – 2015	33
Cap. 4. Considerações sobre Alfabetização, Letramento e Ludicidade no currículo da Educação Infantil	35
Referências Bibliográficas	37

Introdução

Interessei-me pelo tema de pesquisa, alfabetização e letramento na Educação Infantil, quando me vi questionando se era nesse momento da educação em que a criança deveria adquirir tais aprendizados. Atuando na escola dentro dos anos iniciais, era sempre posto em debate o que a criança deveria ter aprendido ou não antes de ingressar no primeiro ano do ensino fundamental e quais eram os efeitos disso. Então chega à questão que norteia essa pesquisa: Cabe a Educação Infantil dar o pontapé inicial na alfabetização das crianças? Compete a este setor de ensino se responsabilizar pelo aprendizado das crianças no que diz respeito aos estudos das letras? É no ambiente da Educação Infantil que deve ser proporcionado o primeiro contato com o mundo da escrita?

Para que minha indagação fosse sanada, primeiramente, foi necessária a compreensão do que é alfabetização, letramento, suas distinções e vertentes. Para tal, foi feita leitura de autores como Emília Ferreiro, Luiz Percival Leme Britto e Magda Soares. O debate acerca do ambiente em que deve ser proporcionado o aprendizado da leitura e da escrita se deu através de leituras de textos da Tizuko M. Kishimoto, professora da USP, que dentre tantos outros estudos, trabalha com assuntos referentes ao letramento e o brincar.

As definições de alfabetização e letramento sendo feitas e tendo pensado o ambiente da Educação Infantil, o próximo passo era fazer um estudo do currículo. A partir disso, será feita a análise dos documentos nacionais referentes à Educação Infantil, pontuando o que é assegurado por eles, no que diz respeito à leitura e a escrita das crianças de 0 a 6 anos.

O grande desafio de alfabetizar uma criança dentro da educação é fazer com que esse aprendizado não seja restrito apenas ao conhecimento do código. Deve-se estimular as crianças e os adultos a fazerem o uso da leitura e da escrita e a envolverem-se em práticas sociais que englobam as mesmas.

É importante que na Educação Infantil seja promovida atividades que envolvam a diversidade textual, as quais levam os alunos a construir conhecimentos sobre os seus usos na sociedade. Pois, a aprendizagem da escrita só faz sentido se vivenciada e significada por ele.

Por esse ponto de vista surge o desafio de dialogar a questão acerca da alfabetização

na Educação Infantil, o qual seria conseguir alfabetizar as crianças de maneira mais ampla, desenvolvendo o seu senso crítico e criando as bases necessárias para que elas consigam participar da cultura escrita.

“antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predominam o mito da precocidade e o mito da superespecialização, alimentados pela lógica da competitividade.” (Britto, 1997, p.16)

Portanto, de um lado vemos a necessidade de se aprender a leitura e a escrita como técnica e, por outro lado, a vivência do “mundo da escrita”.

A relevância nesse questionamento está respaldada pelas teorias existentes sobre o tema da Educação Infantil e pelos documentos que se baseiam na Educação Infantil. A pesquisa tem o objetivo de buscar onde se dão os espaços de alfabetização e letramento, para a criança e o professor dentro do âmbito da Educação Infantil. Dessa forma, localizando em cada um dos documentos elementos que possibilitem a discussão dos espaços de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Metodologia

A abordagem metodológica do projeto baseia-se em pesquisa qualitativa, com base na investigação bibliográfica de materiais que estudem o conceito de alfabetização, letramento e de Educação Infantil. Além do estudo documental das diretrizes em que se respaldam a Educação Infantil em nível nacional, sendo elas: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica e Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.

Ao longo deste trabalho, serão discutidos os conceitos de alfabetização e letramento e serão feitas as análises dessas abordagens dentro do ambiente da Educação Infantil. Em seguida, falaremos sobre o currículo da Educação Infantil, tendo em vista o debate sobre alfabetização.

Cap. 1 - O Debate em Torno dos Conceitos Alfabetização e Letramento

O primeiro capítulo deste trabalho pretende apresentar ao leitor, as discussões a respeito das concepções gerais da Alfabetização e do Letramento, de modo que essa contextualização o ajude a compreender melhor este capítulo, para depois especificarmos estes conceitos dentro da Educação Infantil. Deste modo este capítulo será dividido em outros três subtítulos, sendo eles: 1.1 Alfabetização e Letramento; 1.2 O Surgimento da Educação Infantil e 1.3 Alfabetização e Letramento na Educação Infantil.

1.1. Alfabetização e Letramento

Não há como falar de Alfabetização e Letramento sem antes falar da Linguagem. A linguagem não é apenas uma das formas simbólicas de comunicação do pensamento. Ambos são constitutivos um do outro. Além disso, a linguagem é um formato de representação que consiste em um sistema de significação no qual a palavra funciona como significante.

O desenvolvimento da linguagem é estimulado por meio de uma sensibilidade especial para as interações comunicativas das crianças, articulando as palavras com clareza e utilizando estruturas sintáticas adequadas. É importante certificar-se da importância de falar com a criança e ouvi-la, para que a sua capacidade comunicativa se desenvolva.

Segundo os estudos de Soares (2003), o conceito de letramento começa a se fazer necessário em meados de 1980, quando ao mesmo tempo em diferentes lugares do mundo (Brasil, França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra), em diferentes culturas e diferentes tipos de economias, demandam a criação de um nome para um processo mais complexo do que o de leitura e escrita somente.

Nos países desenvolvidos, como EUA e França, citados acima, a discussão entre os conceitos de alfabetização e letramento ocorreram de maneiras independentes, enquanto, que no Brasil, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, ou seja a alfabetização, mesclou-se ao recém-criado conceito de letramento, como se fosse uma extensão do mesmo, quando na verdade, o letramento é saber fazer o uso da leitura e da escrita. Há discussões que compreendem que essa separação entre os conceitos podem acarretar dificuldades no próprio modo de compreender os processos de alfabetização. Essas discussões sugerem que a

alfabetização seria um processo vivido pelo sujeito. E que o conceito de letramento já poderia estar incorporado no conceito de alfabetização. Como colocado por Soares (2003, p.7): “Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia e a produção acadêmica.”

Segundo o Censo Demográfico¹, até 1940 era considerado alfabetizado aquele que declarasse saber ler e escrever o próprio nome. Já no Censo de 1950, o conceito de alfabetizado foi alterado para aquele que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, exercer uma prática trivial de leitura e escrita. Assim, foi possível examinar uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento.

A mídia possui um papel importante em favorecimento sobre a discussão do letramento, quando, por exemplo, ao divulgar esses índices demográficos, ela menciona o conceito de alfabetização cada vez mais próximo ao conceito de letramento. Ou seja, julgando pejorativamente o modo que eles utilizavam para conceituar quem era alfabetizado antigamente.

Para começarmos a falar sobre alfabetização, é necessário fazermos uma análise inicial, que nos leve a entender o que de fato é o método da alfabetização em si.

Método de alfabetização é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas e pedagógicas, que correspondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, lingüístico, pedagógico), da definição, enfim, de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2004).

Contudo, o método de alfabetização se fragmenta em três diferentes classificações fundamentais denominadas: método sintético, método analítico e método analítico-sintético.

O método sintético é baseado na concepção da escrita como transcrição visual da

¹No Censo, os pesquisadores do IBGE visitam todos os domicílios do país para aplicar um questionário. Depois de percorrer todos os cantos do Brasil, indo de casa em casa, os pesquisadores organizam e analisam as informações coletadas nos questionários. Em seguida, divulgam os resultados em uma série de publicações sobre os temas estudados. Os resultados do Censo Demográfico são importantes para a sociedade ter informações atualizadas sobre a população e para o governo planejar suas ações de forma mais adequada.

linguagem oral. Ou seja, uma correspondência entre o som e a grafia. É considerado um dos métodos mais antigos de alfabetização e mais fáceis de aplicação. Contudo, esse método não permite que o aluno compreenda aquilo que está escrevendo e nem que construa sua percepção de leitura, pois, esse método leva o aluno a aprender apenas os símbolos gráficos como um todo, sem que haja significações entre eles. Em outras palavras, a criança aprende a escrever a partir da pronúncia do som. É um método que parte do simples para o complexo que, com o auxílio da repetição, procura fazer a criança assimilar a leitura.

Os métodos sintéticos subdividem-se em alfabético (que parte das letras), fônico (que parte dos sons correspondentes às letras) e silábico (que se inicia com as sílabas).

O método alfabético surgiu na Grécia durante o período helenístico, conhecido como soletrativo ou de soletração, é o método existente mais antigo que temos. O método que parte das letras e propõe que a leitura se inicie com a identificação oral das letras do alfabeto, seguindo depois para as decorações silábicas simples e por fim, para as palavras e os agrupamentos mais complexos. Assim, a criança começa a ler sentenças simples e passa gradativamente por uma evolução até conseguir chegar a ler histórias longas e complexas. O processo parte da soletração das sílabas (na seguinte ordem: monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo) até a decodificação final da palavra. Consiste em decorar o alfabeto (letras maiúsculas e minúsculas), reconhecer isoladamente as letras e saber reuni-las para formar sílabas e palavras.

Embora esse método ainda seja bastante utilizado em algumas regiões do país, por ser considerado de fácil aplicação, ele não considera os aspectos psicológicos tampouco as dificuldades da criança. As principais críticas referentes a ele são os exercícios repetitivos e o fato de não respeitar o conhecimento adquirido anteriormente pelo aluno antes de ingressar na escola.

O método fônico surgiu como reação às críticas feitas referente ao método alfabético. Consiste no aprendizado pela correspondência direta entre sons e letras, ou seja, fonemas e grafemas. É o método mais indicado pelas Diretrizes Curriculares dos países desenvolvidos que utilizavam a linguagem alfabética e, segundo especialistas, esse método alfabetiza crianças num período de quatro a seis meses aproximadamente..

Segundo o site Glossário Ceale da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, o método fônico se inicia primeiramente pelo aprendizado do som das vogais e

depois das consoantes. Cada letra, ou seja, cada grafema será associado a um fonema, ou seja, um som. A formação de palavras ocorre com a junção de fonemas, dos mais simples aos mais complexos.

É um método considerado mecânico devido à ênfase dada à decifração, acarretando na perda do significado da leitura.

O processo de alfabetização que se utiliza do método silábico inicia-se com o ensino das vogais associadas a ilustrações. As vogais são aprendidas com o auxílio de ilustrações como “O” de Ovo; e, posteriormente a isso, ensinam-se as sílabas, que é a unidade fonética para o ponto de partida do ensino da leitura. Após a compreensão das sílabas, com a combinação entre elas, o aluno chegará a formação das palavras.

Para o ensino das sílabas, inicialmente são apresentadas as sílabas canônicas (que são as sílabas que aparecem na ordem: consoante e vogal), as quais constituem unidades sonoras, utilizando palavras e ilustrações destacando a sílaba na palavra. Ex: “MA” de macaco.

Este método recebe críticas por facilitar mais o ensino do que a aprendizagem, pois atende mais às características do pensamento do adulto do que o da criança. Sobretudo, é criticado por não ser capaz de envolver a compreensão da leitura. O enfoque do seu ensino é mecânico, repetitivo e propenso à decoreação.

Voltando às fragmentações das classificações fundamentais da Alfabetização, o método analítico, por sua vez, parte do todo para chegar às partes. Em outras palavras, ele sugere que o ponto de partida seja o aprendizado das significações e não dos símbolos. Seu objetivo é fazer com que a criança compreenda o sentido de um texto e que ela consiga se desenvolver e organizar os seus pensamentos.

Ressalta a importância da compreensão na aprendizagem e valoriza a utilização do material didático para o ensinamento da leitura com compreensão. Prioriza que o aluno tenha contato com as escritas provenientes de significados, conceitos e mensagens. O método analítico incentiva e estimula a inteligência ao invés da memória, para que o aluno obtenha ideias e reflexões durante suas leituras.

Conhecido por promover a motivação das crianças e prepará-las para uma leitura natural e abrangente, os métodos analíticos apresentam-se como: palavração, sentencição e contos e historietas.

Palavração: Este método foi introduzido por Comenius, na Europa, em 1648. O processo de palavração parte da escolha de uma palavra que é apresentada ao aluno, muitas vezes com o suporte de uma imagem. Uma análise é feita para que o aluno seja capaz de identificar os detalhes da palavra, como as sílabas, as letras e os sons. Então, essa palavra deve ser composta e decomposta para que o aluno seja capaz de notar suas nuances, além de conseguir associar imagem e palavra. Sugere a palavra como ponto de partida para o ensino e defende que o uso associado de palavras com imagens facilita o processo de aprendizagem.

Sentencição: Em uma frase curta, o aluno memoriza as palavras presentes dentro dela, analisa as sílabas que formam cada palavra e a partir disso, por intermédio dessa decomposição, forma novas palavras através dessas anteriores. Então, a sequência utilizada para realizar o método de sentencição é: frase > palavra > sílaba > letra. O método da sentencição considera as frases pelo fato delas apresentarem maior significado e constituírem unidades básicas mais interessantes do que as palavras. O lado positivo da sentencição é que acentua a significação do que está sendo lido, mas, por outro lado, as sentenças e seus desmembramentos muitas vezes não correspondem aos interesses infantis.

Contos e Historietas: Por possuírem começo, meio e fim, os contos e as histórias são considerados objetos de pensamentos mais abrangentes e completos do que apenas frases isoladas. Recebe também o nome de global-puro. Seu procedimento é semelhante ao da sentencição, pois, a partir da apresentação de um texto, o aluno deve identificar cada frase e partir dela fazer uma análise de todos os seus possíveis significados. E com isso, novas sentenças são geradas.

Por fim, no método analítico-sintético o que prevalece são as palavras geradoras que estão presentes no universo dos próprios alunos. Ele pode ser aplicado de forma individual ou coletiva e é reconhecido por estimular o conhecimento e a aprendizagem através da prática, além de prevalecer o fato da leitura e da escrita ser complementares e não isoladas. Incentiva a criança a se expressar escrevendo e falando o que sente e o que pensa, tornando-a um ser humano crítico.

Caracterizado pela simultaneidade, o método analítico-sintético é o mais utilizado e conhecido atualmente. Consiste na seleção de palavras com dificuldades gradativas, sentenças e passagens que a criança analisa, compara e sintetiza. O método “Paulo Freire” inclui o método analítico-sintético, tendo-se proposto a alfabetizar adultos por meio de um método ativo.

“É funcionalmente alfabetizada a pessoa capaz de envolver-se em todas as atividades em que o alfabetismo é necessário para um funcionamento efetivo de seu grupo e de sua comunidade, e também para dar-lhe condições de uso da leitura, da escrita e do cálculo para seu desenvolvimento pessoal e o de sua comunidade. (Unesco, 1978, p.1)”

Emília Ferreiro, pedagoga e psicóloga argentina, apresenta em seus trabalhos que a construção da escrita pela criança não se atrela nem ao domínio de habilidades motoras, nem à posse de um código gráfico, mas é antes o resultado de um processo de representação da linguagem, processo histórico e individual de estruturação de todo um sistema de representação simbólica.

Por outro lado, sobre o Letramento, letrado é um adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Letramento é a condição daquele que é letrado, daquele que não sabe só ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. A diferença entre alfabetizado e letrado é que o alfabetizado sabe ler e escrever, já o letrado, sabe viver na condição de quem faz o uso da leitura e da escrita. Assim, a pessoa que sabe ler e escrever pode se tornar alfabetizada, mas não letrada.

Alfabetizar letrando é um grande desafio que implica refletir sobre as práticas e as concepções de alfabetização para garantir que os alunos aprendam não apenas a ler e registrar de forma autônoma as palavras numa escrita alfabética, mas que possam ler, compreender e produzir textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

O nível de letramento de grupos sociais pode se relacionar com suas condições sociais, culturais e econômicas. Assim sendo, quanto mais abastado social, cultural e economicamente é o indivíduo, mais este se encontra inserido de forma natural ao mundo letrado, dando sentido àquilo que lê e escreve. Enquanto para o indivíduo que é desfavorecido social, cultural e economicamente a inserção ao mundo do letramento pode ocorrer de forma artificial, pois não é uma cultura da sua realidade, uma vez que ele pode encontrar mais dificuldade em dar sentido à sua prática de leitura e escrita. Portanto, é preciso que haja condições para o letramento e que seja feito o estímulo do uso da leitura e da escrita.

Promover o ensino das letras sem antes apresentar a cultura da escrita para a criança significa aumentar ainda mais as diferenças sociais existentes. O contato com a cultura escrita entre as crianças menos favorecidas pode ser mais restrito em relação às crianças mais abastadas economicamente. Isto pode ocorrer, pois as crianças mais favorecidas socialmente obtêm contato com a cultura escrita dentro da própria casa, antes mesmo de ingressar na escola, uma vez que há diálogo direto e diário com os pais, há contato com lugares diferentes devido a diferentes passeios, contato com inúmeros tipos de informações, além de jogos, livros, televisão, etc. Assim, quando essa criança for apresentada ao mundo da escrita, encontrará sentido naquilo que estará aprendendo, pois ela já vivenciou as experiências dos objetos da cultura escrita.

Um adulto pode ser analfabeto e letrado, pois não sabe ler e escrever, mas se utiliza da escrita. Por exemplo, quando esse adulto pede para alguém escrever o que dita ou que leia para ele algum material escrito que recebeu. Ele conhece as funções da escrita e as utiliza.

O adulto é alfabetizado mas não é letrado, quando sabe ler e escrever, mas não exerce práticas de leitura e escrita, não lê livros e tem dificuldades para escrever coisas com significado.

Nesta perspectiva, é importante que a escola, desde a Educação Infantil, promova atividades que envolvam essa diversidade textual e levem os alunos a construir conhecimento sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade. A questão não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas estimular as crianças e os adultos a fazerem o uso da leitura e da escrita envolvendo-se em práticas sociais que englobam as mesmas.

Para a Educação Escolar a relação entre Letramento e Alfabetização traz implicações diretas para a Educação Infantil e os Primeiros Anos do Ensino Fundamental. O artigo de Britto (2005), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pretende fazer um debate sobre Letramento e Alfabetização e como este interfere na organização da Educação Infantil. Ele inicia a discussão falando que:

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender as várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem comum dos instrumentos de comunicação. [...] A chamada norma padrão, ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (Kato, p.7, citado em Britto, p.7, 2005)

Portanto, de um lado está a necessidade de se aprender a leitura e a escrita como técnica e modo de organização da sociedade ocidental e, por outro lado, a vivência do “mundo da escrita” que inclui diferentes gêneros textuais, usos da escrita, organização e compreensão daquilo que se lê e escreve.

O autor do artigo cita Paulo Freire (1982), que defendia que a leitura do mundo precede a leitura das palavras. Sugerindo com isso que a aprendizagem da escrita só faria sentido se vivenciada pelo sujeito e se tivesse significado para ele. (2005 p.8)

Freire defendia que a leitura do mundo era essencial e precedente ao processo de alfabetização. Ele já associava o processo de leitura do mundo ao letramento, considerando a variação linguística e a realidade do grupo específico para o qual se está sendo ensinado, fazendo com que assim o sujeito veja sentido no que está aprendendo e consiga associar o aprendizado do código sem que haja somente a reprodução do mesmo.

Os conceitos de Letramento e Alfabetização podem ser colocados como ramificações

de um termo-conceito mais amplo, que é a Cultura Escrita. Esta, segundo Britto (2005, p.15), “procura caracterizar um modo de organização social que cuja base é a escrita – algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização ocidental.”.

A Cultura Escrita implica valores, conhecimentos e modos comportamentais que não se restringem ao uso da escrita, tais como: “a relação da escrita com o desenvolvimento cognitivo; a relação entre escrita, cultura e conhecimento; a interrelação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual.” (p.15).

O debate que se faz entre a Alfabetização e Letramento na Educação Infantil, diz respeito a esta perspectiva, uma vez que ela não nega a legitimidade e a forma do conhecimento institucional, mas a considera de maneira artilosa. Contudo, dentro do ambiente da Educação Infantil, este debate tem se reduzido ao uso da Alfabetização no seu sentido mais restrito, onde a mesma é trabalhada limitada apenas ao desenvolvimento e aprendizado exclusivo do código.

Por esse ponto de vista surge o grande desafio acerca da Alfabetização na Educação Infantil. Isto é, o fato de conseguir alfabetizar as crianças de maneira mais ampla, desenvolvendo o seu senso crítico e criando as bases necessárias para que elas consigam participar da cultura escrita, pois a alfabetização não deve ser meramente um ensino das letras.

Segundo Britto (2005, p.16),

“antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desprezar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predominam o mito da precocidade e o mito da superespecialização, alimentados pela lógica da competitividade.” (Britto, 1997)

Alfabetizar uma criança não se restringe apenas ao fato de conduzi-la para alcançar o domínio do código, é necessário incluí-la ao universo cultural e complexo da escrita, cuja se faz como condutora de valores e conhecimentos. A partir deste ponto de vista, entende-se que o processo de alfabetização incorporado junto ao o processo de letramento se faz quando a criança consegue viver no mundo da escrita, fazer o seu uso e se apropriar da mesma para pensar e produzir. Portanto, o processo de Alfabetização se inicia antes mesmo da vida escolar da criança e não se interrompe com o final da escolarização. É então, um processo contínuo e praticável.

A leitura, por exemplo, transforma sinais visuais em sinais sonoros uma vez que permite que o indivíduo enuncie para si ou para outros diferentes textos escritos, interagindo intelectualmente com o que está colocado. É importante entender que mesmo quando lemos, utilizamos também o sentido da audição além da Alfabetização e do Letramento.

Isso nos faz entender que “quando uma criança de três ou quatro anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, do adulto, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo com os seus ouvidos.” (Britto, 2005, p.18)

No ambiente da Educação Infantil, considera-se de maneira completamente relevante o fato de a criança ser capaz de ler com os ouvidos e escrever com a boca, ou seja, conseguir escutar uma história contada a ela e poder compreendê-la, para então, posteriormente reproduzi-la oralmente.

Para Britto, “ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito.” (Britto, 2005, p.18)

No ambiente da Educação Infantil é de inteira relevância o fato de a criança ler com os ouvidos (escutar uma história através de um interlocutor) e que escreva pela boca (seja capaz de reproduzir o que entendeu da história ou até mesmo contar uma para alguém).

Ao ler com os ouvidos, a criança consegue se interagir com o texto escrito, uma vez que se experimenta na interlocução com o discurso e compreende as modulações das vozes conforme a história é contada. Ouvindo, a criança se familiariza com o sistema lingüístico, com as palavras escritas e com as sintaxes, fazendo com que ela seja capaz de ouvir histórias longas e não apenas com frases pequenas e soltas.

É importante ler junto com a criança, deixando a mesma participar e interagir com o momento de leitura para que ela se torne capaz de compreender e ressignificar o texto. Mesmo que ela não consiga reconta-lo com as mesmas palavras em que foi escrito, ela conseguirá demonstrar que compreendeu a história e que interagiu com ela, pois irá conseguir transcrever a mesma mensagem. Com base nisso, é possível considerar que a alfabetização se faz fundamental na Educação Infantil, pois considera positiva a inserção da criança na cultura escrita, mas não a antecipação do ensino das letras.

“O que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a idéia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens (mesmo quando essas são processadas e compreendidas

mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita. Dessa forma a criança poderá operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados.” (Britto, p.19, 2005)

1.2. O surgimento da Educação Infantil

O surgimento da Educação Infantil ocorreu na França através de um programa de prevenção escolar onde os alunos podiam se adaptar e se preparar antes de ingressarem no ensino regular. As chamadas “classes de adaptação” se destinavam a crianças com atrasos de maturidade, bloqueios afetivos, perturbações psico-motoras diversas, deficiências intelectuais, motoras e físicas. Tais classes de adaptações foram “imitadas” no Rio de Janeiro, onde quem frequentava eram crianças de seis anos de idade com o intuito de melhorar a prontidão escolar.

Nos Estados Unidos, em 1965, foi implantado o programa de Educação Infantil chamado “Head Start” o qual possuía como finalidade atender a população de baixo nível econômico para que assim fossem sanadas as suas deficiências culturais, para que então quando essas crianças ingressassem no ensino regular, já estivessem equiparadas culturalmente com as demais crianças.

Na década de setenta, a valorização da pré-escola no Brasil ocorreu devido à crescente demanda de unidades escolares. Na época, com a participação da mulher no mercado de trabalho se fez necessário estabelecer instituições seguras para que as crianças pudessem permanecer enquanto as mães trabalhavam. Outro fator importante também para este acontecimento foi a expansão dos grandes centros urbanos, onde se fez necessário os habitantes das metrópoles morarem em apartamentos resultando no isolamento das crianças que antes brincavam em ruas e falta de espaço para poderem brincar e explorar o mundo.

Em vista ao modelo de programa dos Estados Unidos, o Governo de São Paulo se atentou para a necessidade de criar um programa de educação compensatória para a nossa população carente, denominado então PLANEDI (Plano de Educação Infantil).

Contudo, todos os programas mencionados acima não obtiveram os resultados esperados, pois o programa apenas se mostra eficiente no primeiro ano em que o aluno ingressa, após isso, não existe o ganho do conhecimento do aluno entrar um ano antes e

ocorre um declínio e uma equiparação com as crianças que não participaram desse programa. “... a carência cultural não pode ser solucionada com programas a curto prazo”. (Kishimoto, p.29, 1981).

Basicamente o problema encontrado na questão cultural surge pelo fato da criança não ter base cultural no meio social no qual ela vive, então, por mais que os programas tentem sanar essa carência, mais tardar essa criança acabará se perdendo, pois não há incentivo em casa ou até mesmo condições para poder adquirir tais conhecimentos Além disso, a formação de professores também pode ser um fator contribuinte para o fracasso desses programas.

1.3. Alfabetização e letramento na Educação Infantil

A alfabetização então foi tida como modismo, pois o intuito não era desenvolver as capacidades das crianças e explorar seu pensamento. A alfabetização era parte do mercantilismo, utilizada apenas para a preparação de execução de provas e para poder acompanhar o homem e o rápido crescimento e desenvolvimento do mundo.

Então, aos seis anos as crianças que deveriam estar brincando e descobrindo o mundo estão aprisionadas a regras de ensino antes de estarem maduras o suficiente para isso.

“Tal postura significa o menosprezo de toda essência humana: é equiparar o homem a um objeto que pode ser programado, acelerado; é esquecer-se de todo o potencial deste ser e rebaixá-lo a uma massa que pode ser moldada, ou ainda representa a nostalgia da época em que a criança era tida como um homem em miniatura.” (Kishimoto, p.31, 1981)

Kishimoto afirma que o desafio da Educação Infantil é conseguir cotidianamente inserir as crianças na sociedade da cultura escrita e disponibilizar condições para que elas possam se desenvolver como seres humanos críticos e capazes de fazer o uso da escrita de maneira plena. Segundo Kishimoto (2010, p. 20), para comunicar-se, a criança precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos: casa e escola.

No século XIX, a atenção era voltada para a alfabetização na Educação Infantil onde se evidenciava atividades que possuíam como foco principal os sons e os símbolos. Apenas no século seguinte, psicólogos passaram a estudar a chamada “prontidão” para a leitura e a escrita entre crianças com a faixa etária de seis anos. No Brasil, a pré-escola é entendida como

responsável por assumir a “prontidão para a alfabetização”, ou seja, entende-se que a pré-escola deve oferecer exercícios motores que impulsionam e direcionam as crianças para a aprendizagem da escrita. A partir dessa idéia então, surgem as cartilhas preparatórias que carregam consigo o intuito da aprendizagem da leitura e da escrita como atividade associativa.

As crianças, desde pequenas, apreciam as brincadeiras com as palavras, se interessam por rimas, por músicas, parlendas e adivinhações. As manifestações lúdicas favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica, se tornando importantes no processo inicial de alfabetização.

A questão da alfabetização na Educação Infantil parte da concepção de que as crianças já constroem hipóteses sobre a escrita mesmo sem saber ler e escrever, pois elas as constroem através do mundo social em que vivem, pois o mesmo proporciona experiências de linguagem que envolve os sons, as falas, ações com os objetos e as interações interpessoais.

Nos anos 80 “descobriu-se que os pré-escolares exploram a escrita em sinais, pacotes de produtos e propagandas de televisão, escrevem a seu modo e desenvolvem conceitos sobre livros, jornais e mensagens.” (Kishimoto, 2010, p. 22)

A criança na Educação Infantil ao ser capaz de traduzir uma história ou conseguir dar significado a algum desenho já está inserida no contexto do letramento, pois está usufruindo das suas habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas suas práticas sociais. Assim como ler e escrever, falar e pensar são práticas essenciais para a aprendizagem do letramento.

O letramento como prática social implica reconhecer a diversidade de suas manifestações em diferentes áreas da linguagem: falada, escrita, visual, a combinação de várias modalidades e em sua forma crítica. (Kishimoto, p. 24, 2010).

As crianças adquirem a linguagem falada, ouvindo e interagindo com outros na linguagem da família ou comunidade, brincando de faz de conta em casa ou na escola. A aprendizagem da linguagem escrita pode ocorrer em casa ou na escola, por meio de escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, cartas, receitas, guias de TV, lista de supermercado, jornais, jogos eletrônicos, de tabuleiro, livros, revistas, jornais ou até fazendo um trabalho doméstico. O letramento/ literacia visual vai emergindo nos primeiros anos de vida, quando a criança cria e compreende os textos visuais e multimodais. Desenhando, pintando ou modelando, as crianças criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados

para representar outras coisas. Nos cenários do jogo dramático, desenham formas significativas visuais ou gestuais, com materiais, como papel, tesoura e cola para fazer colagem, cortar ou moldar. (Martello, 2005 apud KISHIMOTO, 2010).

Segundo Kishimoto, “a melhor preparação para a aprendizagem é criar um ambiente que leve a criança a gostar dos livros, onde encontra um mundo de idéias interessantes.” (2010)

A criança aprende, “lendo” livros, manipulando, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura. Entretanto, para tornar-se letrada, é preciso que a própria criança, como agente, aprenda a produzir significados. (Kishimoto, 2010)

A criança ser capaz de relacionar as suas experiências de casa e da comunidade com os aprendizados e vivências da vida escolar, consiste no fato dela estar inserida no universo do letramento, pois está fazendo o seu uso na íntegra.

Para Ferreiro (2001), a escrita pode ser considerada como uma representação de linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. No início, toda criança pressupõe que a escrita é uma forma de desenhar as coisas, sendo assim, a criança não compreende que a escrita representa a fala e o som das palavras. A escrita infantil segue uma linha de evolução regular, mesmo em diversos meios culturais, em diversas situações educativas e em diversas línguas.

A distinção entre desenhar e escrever é de fundamental importância. O ato de desenhar está no domínio icônico e o de escrever está fora do não icônico. É através da fonetização da escrita (atenção dada às prioridades sonoras da palavra) que a criança começa a descobrir que as partes da escrita, ou seja, as letras, podem corresponder a outras partes da palavra escrita (suas sílabas).

As crianças estão desde o nascimento expostas ao material escrito e as ações vinculadas a esse tipo de material, e é neste mundo da escrita e do desenho que a criança estabelece a diferença entre desenho e escrita.

No que tange as propostas pedagógicas para a educação infantil, a questão da leitura e da escrita e das práticas de letramento têm ocupado um importante lugar nos debates. Compete à educação infantil assumir a responsabilidade pela alfabetização das crianças? Compete à ela estimular a leitura e proporcionar práticas diversas de letramento? Qual é e

qual deveria ser o lugar da leitura e da escrita nos currículos da educação infantil? É sobre estes temas que nos debruçaremos nos capítulos a seguir. Para isso, faz-se necessário indicarmos o que entendemos por currículo neste trabalho.

Cap. 2. Algumas conceituações sobre o currículo

Segundo Silva (2010), o primeiro currículo de que se tem notícia surgiu na Antiguidade Clássica (período de VIII a.C. a V a.C.), na Grécia. A ele, posteriormente, foi dado o nome de Currículo Humanista Clássico, que trazia consigo o objetivo de introduzir os jovens à herança clássica grega e latina se utilizando das respectivas línguas, além de desejar que os jovens incorporassem esses ideais. Contudo, com a chegada do século XX, outro perfil de homem deveria ser formado para cumprir as exigências da época.

No Brasil as discussões sobre currículo iniciaram a partir dos anos de 1920 e 1930 influenciados por diferentes teorias, principalmente as dos Estados Unidos, onde surge o estudo especializado sobre a área do currículo.

Segundo Silva (2010), Bobbitt (1918) foi um dos primeiros teóricos do currículo e propunha o funcionamento da escola como qualquer outro tipo de empresa e organização de trabalho. Para Bobbitt, a escola tinha o objetivo de formar para a vida adulta. Tendo a inspiração de sua teoria na Administração Científica de Taylor, sendo precursor da fragmentação do processo de trabalho fabril, seu objetivo principal era garantir e gerar eficiência. Sendo assim, as habilidades necessárias nesse currículo escolar correspondiam às habilidades necessárias aos trabalhadores que os estudantes se tornariam. Ressaltando a eficiência de maneira equivalente no que diz respeito ao estudo e ao trabalho. Com isso, nota-se que o currículo era voltado para suprir as necessidades da economia da época, fornecendo trabalhadores eficientes e uma padronização desejada nas empresas.

Dewey, em 1902, escreveu *The child and the curriculum* (A criança e o currículo). Em contrapartida aos autores anteriormente citados, Dewey escreveu sua obra mantendo o enfoque na construção da democracia, e não no funcionamento econômico. Ele defendia que a escola deveria levar em consideração o interesse existente dos alunos para o planejamento curricular, além de não acreditar na defesa de que a escola fosse uma preparação para a vida adulta, por não ter existido a vivência ou a prática de princípios democráticos.

Os modelos tecnocráticos de Bobbit e Tyler possuem o foco na formação científica e técnica voltada para o trabalho, tornando-se assim pertencentes ao Currículo Tradicional, o qual se limita a responder as questões como “o quê?” e “como?”, de forma neutra e científica. Os modelos tecnocráticos surgiram em crítica ao currículo humanístico, que tinha como objetivo principal introduzir aos estudantes às obras clássicas gregas e latinas, além do domínio destas duas línguas. A perspectiva tecnocrática considerava o currículo humanístico abstrato e inútil para formar os homens modernos, trabalhadores e profissionais. O modelo progressista de Dewey se insere no Currículo Tradicional, sua crítica ao currículo humanístico ocorre pelo distanciamento do interesse e da experiência do aprendiz. As ideias de Dewey demonstravam a preocupação com a construção da democracia, além de que, não concordava com o fato de que a escola cumpria sua função de preparação para o mundo adulto, pois não havia vivências e nem práticas que a tornassem democráticas

A partir da Primeira Guerra Mundial a educação passa a ser vista como a principal responsável pela melhoria social e do bem estar coletivo. Assim o indivíduo passa a ser visto como resultado de múltiplas influências do ambiente social.

Nas décadas de 60 e 70 predominam as ideias técnicas e o currículo passou a ser tomado como algo imutável, técnico e burocrático. Ainda nestas décadas realizaram-se vários estudos identificando três níveis de currículo, que segundo Silva (2003) são: Currículo Formal, Currículo Oculto e Currículo Real.

Currículo Formal: Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino. É expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Esse currículo traz prescrito institucionalmente os conjuntos de diretrizes estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. É estruturado por diretrizes normativas prescritas institucionalmente.

Currículo Real: É a contextualização do Currículo Formal, acontece a cada dia dentro da sala de aula com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino, ou seja, do que está sendo aprendido. Uma característica deste tipo de currículo é que ele pode ser mudado. De acordo com a percepção de ensino dos professores pode-se mudar de estratégia a fim de que os alunos possam aprender mais.

Currículo Oculto: O Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Ele representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos

e percepções que vigoram no meio social e escolar, ou seja, tudo o que interfere significativamente no seu aprendizado. O Currículo é denominado oculto por não aparecer no planejamento do professor.

Tendo em mente essas três faces do currículo, destacadas por Silva, o debate que aqui propomos se assenta na análise do currículo formal, sem contudo desconsiderar que ele não se configura como o único aspecto do currículo nem tampouco representa o currículo vivido pelas crianças cotidianamente no âmbito da educação infantil. Destaca-se ainda a relevância de novas pesquisas que se voltem para elementos que nos permitam discutir o currículo oculto e o currículo real vivido pelas crianças no que diz respeito às práticas de letramento no contexto da educação infantil.

Assim, serão mobilizados neste trabalho, documentos oficiais que tenham como objetivo apresentar referenciais e diretrizes nacionais para o currículo da educação infantil em diferentes momentos da história recente do Brasil.

2.1. Algumas considerações acerca do currículo da Educação Infantil

A origem da palavra “currículo” vem do latim curriculum, a qual significa “pista de corrida”. Fazendo a analogia da palavra, relacionando seu significado em latim com o uso do termo “currículo”, usualmente utilizado, pode-se entendê-la como um caminho a ser percorrido, o qual determina o que cada indivíduo é e se tornará através da trilha que seguir.

O autor Tomaz Tadeu (2010), trás em seu livro Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo, uma discussão onde propõe que o currículo não possui uma definição, mas sim diferentes perspectivas de compreensão, onde cada teoria do currículo propõe de maneiras diferentes, formar ou modificar aqueles que a acompanharão. Ainda que ele não aborde especificamente o tema do currículo da educação infantil, ele nos oferece uma base importante para fundamentar os debates que pretendemos fazer.

3. O currículo da Educação Infantil: uma aproximação com alguns documentos

Falamos nos capítulos anteriores que as crianças desde que nascem estão inseridas em

um mundo letrado, repleto de letras e signos e ponderamos sobre o papel da educação infantil no processo de alfabetização. Neste sentido há que se considerar que tanto a creche, quanto a pré-escola, são parte deste mundo letrado no qual a criança vive. A escrita e a leitura fazem parte do cotidiano. No contexto da educação infantil, podemos encontrar material escrito e situação de leitura envolvendo anúncios nas paredes, recados aos pais, diários de sala, circulares internas, ofícios, catálogos de promoções compartilhados entre profissionais, leituras compartilhadas ou individuais de livros e revistas, dentre outros.

Deste modo, o presente capítulo fará uma análise acerca do conteúdo do currículo da Educação Infantil e das concepções pedagógicas e curriculares embasadas no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – DCNEI – de 2010, tendo como principal eixo de análise, o que estes documentos dizem sobre o lugar das práticas de leitura, escrita e letramento no currículo da educação infantil. Para isso é necessário que se entenda o processo de criação desse documento nacional. Portanto, será escrito um breve histórico sobre a criação do DCNEI, para posteriormente seguirmos com as análises que foram propostas.

O atendimento de creches e pré-escolas previsto como direito da criança, apenas ocorreu na constituição de 1988, quando a Educação Infantil passou a ser considerada como dever do Estado e da família. Isso ocorreu devido à fundamental participação de movimentos comunitários, movimentos das mulheres, movimentos dos trabalhadores, movimentos de redemocratização do país e dos movimentos de professores. Segundo o DCNEI de 2010 “o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.” (BRASIL, pg. 07, 2010).

3.1. DCNEI Resolução n. 5 de dezembro de 2009

As DCNEI são uma resolução do Conselho Nacional de Educação, a qual resolução é de número 5, publicada no dia 17 de dezembro de 2009. Em 2010 foi lançado pelo MEC um volume em formato de caderno que foi distribuído impresso para todas as unidades de educação infantil bem como disponibilizado em PDF no site do MEC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009 se fundamentam

em sugestões normativas às instituições de educação infantil, sendo elas públicas ou privadas. Carregam consigo os seguintes objetivos:

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (BRASIL, 2010, pg.11)

O documento das diretrizes define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, creches e pré-escolas, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, integral, ou parcial que são regulados, submetidos a controles sociais e supervisionados pelo órgão competente do sistema de ensino. O oferecimento da Educação Infantil pública, gratuita, de qualidade e sem requisito de seleção é um dever garantido do Estado.

A definição de currículo aparece também nas definições das Diretrizes como práticas que procuram vincular os saberes e experiências das crianças “com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade” (DCNEI, 2009, pg.12).

3.2. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças

Este documento é considerado por muitos como um marco no sentido de estabelecer critérios para o atendimento em educação infantil (de 0 a 6 anos) definindo o que podemos denominar como diretrizes para um currículo da educação infantil, ainda que não tenha recebido tal nomenclatura.

Este documento foi encomendado à Fundação Carlos Chagas (FCC) pelo MEC. Foi

escrito por Fulvia Rosembreg e Maria Malta Campos² e publicado pelo MEC em 1995. Sua linguagem é extremamente acessível e de fácil compreensão, considerando, sobretudo, a baixa formação das profissionais que atuavam na educação infantil naquele período.

Este documento está organizado a partir de 12 critérios voltados para as educadoras das creches (critérios para a unidade creche) e 8 critérios para políticas e programas de creche. Cada um desses critérios é desenvolvido por meio de frases simples que indicam formas de efetivar a concretização dos mesmos.

No que diz respeito à brincadeira, o primeiro critério apresentado às unidades creche, destaca que “nossas crianças têm direito à brincadeira”. Para as políticas e programas de creche, o documento indica que “a política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira”. Em ambos os casos, isso significa, no documento, que é necessário que haja nas creches brinquedos acessíveis às crianças em diversos momentos da rotina, bem como um planejamento cuidadoso da rotina, do espaço físico e da compra de materiais, possibilitando maior variedade de contextos de brincadeira para as crianças na creche.

Destaca-se que no que se refere às orientações para políticas e programas de creche, brinquedos e livros aparecem juntos como materiais fundamentais para garantir tanto a brincadeira como o direito à ampliação dos conhecimentos por parte das crianças, tal como se observa nos seguintes trechos do documento:

“O orçamento para creches prevê a compra e a reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias.”

“Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos importantes para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças.”

No que diz respeito especificamente à questão da leitura e do letramento, observa-se que não aparecem como um direito fundamental das crianças, mas como um meio de alcançar outros direitos (como o direito à brincadeira, e à ampliação de conhecimentos).

Orientações específicas sobre leitura, escrita e letramento aparecem nos capítulos “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” e “A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos”.

Nestes trechos do material, indica-se que:

“Nossas crianças têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler”

“O orçamento para creches prevê a compra e reposição de livros e materiais adequados para o número de crianças e as faixas etárias”

“Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos importantes para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças”

Convém destacar que por sua pertinência e atualidade, este documento foi reeditado pelo MEC em 2009, impresso e distribuído gratuitamente para todas as instituições de educação infantil públicas juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 (edição de 2010), estando novamente em pauta em muitos contextos.

3.3. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 1998

Com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o objetivo do material é auxiliar o educador na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. O Referencial aponta metas de qualidade que procuram contribuir com o desenvolvimento integral das identidades de cada criança, sugere que elas cresçam como cidadãos que obtiveram seus direitos à infância garantida e contribuir também com as instituições, para que elas sejam capazes de promover a socialização dessa etapa educacional, através de ambientes que proporcionam acesso e ampliação de conhecimento social e cultural gerados pelas próprias crianças ou através de mediações dos educadores.

Este documento surgiu após um grande debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais da área da educação. É considerado um avanço na educação infantil uma vez que busca soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e da marca de antecipação da escolaridade das pré-escolas. Foi configurado com o intuito de promover um guia de reflexão educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais da Educação Infantil, respeitando as diversidades culturais brasileiras e contribuindo na elaboração de projetos educativos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil está escrito em três volumes. O primeiro é composto pela introdução, onde apresenta uma reflexão sobre as

creches e as pré-escolas no Brasil, além de fundamentar as concepções de criança. O segundo volume é relativo às formações pessoais e sociais e a construção da identidade e autonomia da criança. O terceiro volume diz respeito ao conhecimento de mundo e as diferentes linguagens.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devido a isso, o MEC disponibilizou um exemplar para cada profissional da educação infantil, para que assim, possibilite utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, podendo consultar, fazer anotações e discutir com os demais que estão envolvidos na educação das crianças.

No que diz respeito ao brincar, o Referencial defende que é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, pois, através da brincadeira, ela estimula a sua comunicação por meio de gestos, sons e representações, tornando-se assim, capaz de desenvolver a sua imaginação. Com a brincadeira a criança desenvolve capacidades importantes como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Por meio da interação exigida em diversas brincadeiras, as crianças amadurecem também suas capacidades de socialização, cumprimento de regras e papéis sociais.

A brincadeira de faz-de-conta, a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. Ao brincar, as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Brincando de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra. Enriquecem sua identidade, pois experimentam outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens.

“Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira.” (RCNEI, 1998)

O documento ressalta que cabe ao professor organizar e propiciar situações para que as crianças imitem ações que representam distintos significados. O ambiente escolar deve favorecer a interação entre as crianças, os objetos e o espaço para tal brincadeira.

O Referencial não aborda o tema leitura e escrita em si, mas trás um tópico sobre Linguagem, o qual descreve que a criança a utiliza para fazer a diferenciação entre o eu e o outro. A linguagem favorece o processo de diferenciação, ao possibilitar formas mais objetivas e diversas de compreender o real. Ela possibilita a socialização a qual permite que as pessoas

tenham acesso a outras realidades. Ao falar sobre isso, o Referencial apresenta que através de histórias lidas para as crianças, elas se tornam capazes de compreender e conhecer lugares, pessoas e personagens sem ter de fato estado neles ou os conhecido pessoalmente. Assim, entendemos que as histórias contadas para as crianças são fontes de informações culturais que podem ser somadas às experiências concretas delas.

No tópico “Objetivos” do Referencial, no que compete a idade de zero a seis anos, a instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de brincar. Quanto mais velha a criança se torna, mais deve ser aprofundados e ampliados esse objetivo, garantido novas oportunidades para as crianças.

Já nos “Conteúdos” é mostrado que as crianças de zero a três anos devem ser capazes de:

“Comunicação e expressão, de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas.” (RCNEI, 1998, pg.29)

“Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.”(RCNEI, 1998, pg.29)

“Participação em brincadeiras de ‘esconder e achar’ e em brincadeiras de imitação.”(RCNEI, 1998, pg.29)

“Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.” (RCNEI, 1998, pg.29)

Para as crianças de quatro a seis anos:

“Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.” (RCNEI, 1998, pg.36)

“Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc.” (RCNEI, 1998, pg.36)

Para essa faixa etária, nota-se o interesse pelo nome e pela sua representação escrita. O Referencial trás como uma possibilidade de trabalho a identificação dos pertences individuais pelo nome escrito e fazer do reconhecimento do seu próprio e do nome do outro, conteúdo de trabalho. Jogos também podem ajudar na construção dos nomes das crianças da turma, como, por exemplo, bingo, jogo da memória, dominó, que podem ser reconstruídos substituindo as letras, as imagens ou os números.

3.4. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2009

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 está dividida em 15 capítulos os quais aborda sobre conceitos, princípios concepções, propostas e objetivos para o trabalho que deve ser realizado pelos educadores dentro do espaço da Educação Infantil.

Os Princípios da DCNEI/2009 apontam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios “estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”.

Além disso, a ludicidade também aparece na Concepção de Proposta Pedagógica, a qual deve garantir que as crianças construam “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, etnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa”.

A Proposta Pedagógica da DCNEI/2009 tem como Objetivo

“garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (CNE, 2009, art.8).

No que diz respeito a organização de Espaço, Tempo e Materiais o documento assegura para que haja a efetivação dos seus objetivos é necessário que haja

“a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, lingüística, ética, estética e sociocultural da criança” e “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (CNE, 2009, art.8, §1º, II).

A proposta curricular da Educação Infantil é composta por práticas que possui como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, as quais devem garantir experiências que:

“Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (CNE, 2009, art.9, III);

“Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”(CNE, 2009, art.9, IX).

Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares. Temas como “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil” e “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância” são debatidos democraticamente pela Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral da Educação Infantil.

3.5. A proposta para a Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica – 2015

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica.

Este documento, criado pelo Conselho Nacional de Educação, no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, tem como objetivo fundamental a consolidação dos direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos junto a uma Educação Infantil de qualidade. Além disso, normatiza o currículo da Educação Infantil em questões relativas às propostas pedagógicas e à formação de professores.

A proposta para a Educação Infantil da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica de 2015 nos fala que a linguagem e a brincadeira são os elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos no que se refere ao currículo da Educação Infantil. A linguagem sendo as experiências com a oralidade, materializada em práticas de narrativa. A brincadeira como experiência de cultura e forma de expressão da criança, praticada com ou sem planejamento e nem sempre sendo necessária a intervenção de um adulto.

O capítulo “Estudos da Infância e da Educação Infantil: A Produção Acadêmica” nos apresenta o lúdico sendo relacionado com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O brincar é entendido como uma forma de interpretação de mundo feita pela criança e a maneira

como ela o aprende. Para que seja dado esse processo é necessária a garantia de brinquedos e materiais lúdicos de qualidade e que o educador responsável consiga abordar e conduzir de maneira satisfatória os momentos do brincar. É destacada também como ponto fundamental da Educação Infantil a valorização de um ambiente físico que subsidie a prática do lúdico e da brincadeira e o respeito a esse momento.

O documento trás a criança da Educação Infantil como sujeito que brinca e que produz história. Como sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil está responsável pelo desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, lingüístico e sociocultural de cada criança. A exploração da imaginação, das manifestações simbólicas, da comunicação e a expansão das experiências de cultura, devem ser asseguradas nesse ambiente.

As instituições de Educação Infantil devem promover cotidianamente espaços que sejam capazes de acolher as crianças, propiciando a elas o contato com livros, com brinquedos, com a natureza e com as artes.

“As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar o direito à liberdade, à exploração dos espaços, à brincadeira e à expressão de significados pelos movimentos, palavras, desenhos e outras formas de produção simbólica, bem como o direito das crianças à apropriação e construção dos conhecimentos e a ampliação do universo cultural;” (BNCC, 2015)

As Propostas Pedagógicas da Educação Infantil devem favorecer:

“Experiências estéticas e expressivas com a música, artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura”; (BNCC, 2015)

“Experiências de narrativa, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (BNCC,2015)

Com a análise dos documentos citados acima, podemos ver claramente que todos esses documentos garantem o lúdico e o lugar da brincadeira dentro do currículo da Educação Infantil. Ou seja, é garantido que a brincadeira compõe o espaço da Educação Infantil e, o momento da brincadeira se faz necessário, pois, o mesmo faz parte do desenvolvimento integral da criança, trazendo benefícios para o seu aprendizado, para a sua carga cultural, para o seu desenvolvimento intelectual e imaginário.

Em relação à leitura e a escrita, ambas aparecem não como objetivo principal a ser trabalho no espaço da Educação Infantil, mas como uma inserção da criança no mundo da

cultura escrita. Assim como citado no primeiro capítulo desse trabalho, a alfabetização não pode dar apenas como uma mera decoração dos códigos, mas como algo que faça sentido para as crianças, algo que as faça refletir e que as possibilite fazer o seu uso na sociedade. Dentro do espaço da Educação Infantil, como garante nos documentos citados anteriormente, os livros aparecem como material obrigatório em todas as salas e são disponíveis para o manuseio livre das crianças, assim como, são garantidas horas de história, roda de leitura e trabalhos dirigidos que se utilizam de livros para a sua abordagem e metodologia. Isso, para que, desde os anos iniciais de suas vidas, as crianças se familiarizem com o universo das letras, das palavras, dos livros e das histórias. Quando, posteriormente, ingressarem no Ensino Fundamental, a criança já terá certa carga cultural, nos que diz respeito ao mundo da leitura e da escrita e conseguirá mesmo que ainda pouco, fazer e entender o seu uso.

Cap. 4. Considerações sobre Alfabetização, Letramento e Ludicidade no currículo da Educação Infantil

Ao reconsiderar a proposta inicial do presente Trabalho de Conclusão de Curso: “Alfabetização e letramento na educação infantil: uma análise de documentos nacionais” é necessário que seja feita uma retomada de tudo que foi visto até este capítulo final.

Iniciamos a trajetória da pesquisa falando sobre os conceitos de alfabetização e letramento, suas vertentes e suas diferenças, baseadas nas teorias de importantes autores que abordam sobre esse assunto os quais são: Emília Ferreiro, Magda Soares e Luiz Percival Leme Britto.

Para iniciar a discussão sobre a alfabetização e o letramento no âmbito da Educação Infantil, se fez necessário tratar um pouco sobre o surgimento da Educação Infantil e o seu lugar na sociedade, além de abranger um estudo referente a esse tema. Para isso, Tizuko Kishimoto contribuiu para que pudéssemos ter certa ideia do espaço que a alfabetização e o letramento possuem e ocupam dentro da Educação Infantil e quais são os desafios presentes em alfabetizar uma criança de 0 a 6 anos.

O segundo capítulo trata sobre o conceito de currículo e o currículo dentro da Educação Infantil, para que, assim, nos capítulos posteriores ficassem mais claros os enfoques da alfabetização no espaço da Educação Infantil a partir das análises documentais.

O PNAIC, Pacto Nacional na Idade Certa, é um programa, cujo objetivo principal é firmar o compromisso que assegura que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é assumido pelos governos federal, Distrito Federal, estados e municípios brasileiros.

A relação do PNACI dentro da proposta que é sugerida neste trabalho é o fato de que dentro deste programa do governo temos que a alfabetização sistematizada deve ocorrer dentro do Ensino Fundamental. O papel da Educação Infantil se dá como um ambiente que deve proporcionar lugares e atividades para a criança experimentar situações práticas de leitura e escrita sem compromisso com a alfabetização propriamente dita. O que deve ser feito na Educação Infantil é a criação do gosto pela leitura.

Assim, agora compreendo a relevância de se pensar uma Educação Infantil como um momento de extrema importância para a criança, onde deve ser concedida a ela a oportunidade de viver a sua infância valorizando a leitura e experimentando as diferentes oportunidades que englobam o universo da escrita. Em outras palavras, entendo que é na Educação Infantil onde deve haver o pontapé inicial da alfabetização.

Nos dias atuais, as crianças já nascem em uma sociedade onde a escrita e a comunicação estão presentes em praticamente todos os lugares em que elas frequentam. Sendo assim, cabe à Educação Infantil trabalhar o aspecto da leitura e da escrita com as crianças, as incentivando e proporcionando a elas atividades que estimulem o gosto e o interesse pelo universo da cultura escrita. Logo, mesmo tendo contato direto com o universo das letras e da comunicação, a alfabetização não pode se tornar um aprendizado baseado unicamente nos códigos. O profissional da educação infantil deve se ater ao fato de que é necessário alfabetizar letrando, para que as crianças se desenvolvam como seres humanos críticos, capazes de fazer o uso frequente e correto da leitura e da escrita no mundo. As palavras devem ter significações para eles, e eles, por sua vez, devem conseguir interpretá-las, dominá-las e usufruir de todas as situações presentes no que diz respeito à cultura escrita.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil* / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos – orientações*, Brasília, 2007.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador : caderno de apresentação / **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p. ISBN 978-85-7783-127-2 1. Alfabetização. 2. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MILOLO.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:Il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares da educação básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_consolidado.pdf

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: O MUNDO da escrita no universo da pequena infância. Coautoria de Ana Lúcia Goulart de Faria, Suely Amaral Mello. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-22.

CAMPOS, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

DA SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do*

currículo. Autêntica Editoria, 1999.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. Educação (UFSM), v.32, p. 21-40, 2007

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Método fônico ou fonético*. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonético>.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. *O brincar e a linguagem*. In: O mundo da escrita no universo da pequena infância. Coautoria de Ana Lúcia Goulart de Faria, Suely Amaral Mello. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 51-74.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. *Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação*. IN: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Organização de Isabel Cristina Alves da Silva Frade,, (et al). – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.134-156.

MAGALHÃES, Julia Rodrigues. *Entre distintas teorias para o currículo: uma análise das diretrizes curriculares para educação infantil em nível nacional e municipal*. Orientação de Gabriela Guarnieri de Campos Tebet. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

MORTATTI, M. do R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Seminário Alfabetização e Letramento em debate, Brasília, 2006.

SERVIÇO DE COMUNICAÇÃO E MÍDIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. *TizukoKishimoto, da USP: brincar é diferente de aprender*. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8>

SILVA, Tomaz. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

SMOLKA, Ana Lúcia. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: As muitas facetas*. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0->

[WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmS](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw)
[YQw.](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw)