



1290003408



FE

100/UNICAMP H3957



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Nilza Cristina Henrique

1005.024.007

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – REFLEXÕES SOBRE A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Campinas
2007**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Nilza Cristina Henrique

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – REFLEXÕES SOBRE A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à Faculdade de
Educação da UNICAMP, elabo-
rado sob a orientação do Prof.
Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

**Campinas
2007**

UNICAMP - F. DE BIBLIOTECA

© by Nilza Cristina Henrique, 2007.

UNIDADE.....	FE
Nº C. DE VENDA:	
TEC/UNICAMP	
H395a	
V.....	
TOMBO: 3408	
PROC: 129/08	
	X
PREÇO: 11,00	
DATA: 28 02 08	
Nº CPD: 4270.15	

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

	Henrique, Nilza Cristina.
H395a	Alfabetização e letramento : reflexões sobre a prática pedagógica / Nilza Cristina Henrique. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.
	Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
	Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Prática pedagógica. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-621-BFE

1º LEITOR – PROF. DR. SERGIO ANTONIO DA SILVA LEITE

2º LEITOR – ÂNGELA FÁTIMA SOLIGO

CAMPINAS, DEZEMBRO DE 2007

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos mestres do Universo que conspiraram a meu favor, e me encaminharam para mais uma vitória.

Agradeço aos meus pais, que desde muito cedo tiveram sabedoria para me indicar o caminho que me faz feliz, a prática docente e os estudos.

Agradeço aos mestres desse nosso mundo, em especial ao Prof. Sérgio Leite, por sua dedicação, paciência e pelas sábias orientações.

Agradeço as companheiras de turma, cada uma, com seu jeito único contribuiu para as reflexões ao longo do curso e desse trabalho.

Agradeço as colegas de trabalho, que dividem diariamente as angústias do exercício docente, e com as quais compartilho alegrias, tristezas, conhecimentos e vitórias.

Agradeço a todos meus queridos alunos, que, ao longo desses anos, foram personagens principais de meu crescimento como profissional e como ser humano.

(...) " Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."

Paulo Freire

1. Introdução

O trabalho aqui apresentado é o resultado de muita reflexão e aceitação de diversos desafios. Escrever um trabalho de conclusão de curso já não é tarefa fácil e um memorial, então, representa um desafio maior.

Aceitar a tarefa de escrever a partir de todas minhas experiências de educadora e de profissional, que está em constante busca por respostas, inquieta com a realidade tanto política quanto educacional, não foi tão simples.

Posso afirmar, com absoluta convicção, que foi uma experiência “deveras interessante” e profunda...

Voltar dezenove anos no tempo, período em que se iniciou minha formação no Magistério e pensar sobre os meus quinze anos de prática pedagógica revelou-me certos pontos, conceitos, representações e posturas que não havia ainda “parado” para pensar a respeito. Sabemos que a correria do dia-a-dia acaba por nos “cegar” a respeito das implicações políticas e educacionais que vivemos em nossa prática; e esse exercício se mostrou muito mais profundo na realidade em que me encontro – embasada nos estudos realizados nestes quase quatro anos de PEFOPLEX (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício).

É importante ressaltar a importância deste curso, pois garantimos, além de uma excelente graduação, o respeito perante nossa vivência em sala de aula: temos a liberdade e espaço para discutir todas as teorias aos olhos de nossas experiências e de nossas companheiras de curso.

Não posso deixar de destacar os méritos de todos os professores que, ao longo desses anos, (inter)mediaram de maneira grandiosa esses conhecimentos e

às companheiras de turma que sempre deram um “tempero” especial a todas as aulas, proporcionando trocas e compartilhamentos de experiências e vivências muito importantes.

O presente texto divide-se em capítulos que mostram minha constituição como professora (os caminhos, as influências sociais e pessoais que levaram a esta profissão), toda minha trajetória na educação (até os dias atuais), os questionamentos quanto às teorias de alfabetização e letramento, suas definições e encaminhamentos desde a década de 70 até hoje, os obstáculos que geraram reflexões e rupturas nas práticas pedagógicas e principalmente quanto ao papel do professor ao longo desses quinze anos de exercício docente e, finalizado, as reflexões e expectativas do exercício docente consciente, após todo esse processo.

Cortella (2004) cita “ *Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, e, ao se encontrarem, eles trocam as idéias, cada homem vai embora com duas.*” (pág.159)

Estamos (nós educadores) caminhando nesta estrada e, além de pães, temos muitas idéias que podem e devem ser compartilhadas entre nós e com todos os alunos que caminharem ao nosso lado.

2. O início... A constituição como professora.

“... cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si, carrega o dom de ser capaz de ser feliz...”.

Almir Satter e Renato Teixeira

Nasci numa família simples, com pais que tiveram pouca oportunidade de estudar. Minha mãe fez até a terceira série, pois nas séries seguintes teria que ir para a cidade vizinha e ela era mão de obra indispensável na lavoura de meu avô. Já meu pai fez até a quarta série e, devido ao trabalho que conseguiu logo que nasci, fez cursos específicos e treinamentos.

Nas duas famílias nunca soube de alguém que tivesse feito carreira no magistério, porém uma prima bem próxima e querida, Rosania, resolveu seguir esse caminho.

E assim cresci, vendo e acompanhando sua carreira e nossa grande amizade sempre foi presenteada com livros e, principalmente, com muitas conversas e discussões sobre a vida dentro e fora da escola; portanto, compartilhávamos as nossas vivências, embora diferentes, na vida escolar.

Minha alfabetização ocorreu com a deliciosa leitura de gibis que ganhava periodicamente de meu pai e, na primeira série, qual não foi meu encantamento ao “ganhar” meu primeiro livro – a cartilha, encapada com papel de seda, com meu nome escrito com letra desenhada, linda, com marcador de páginas feito pela professora.

Desde a segunda série, freqüentava a escola no horário inverso ao que estudava e ajudava os amigos a estudar. Na quarta série, amava ser a ajudante da professora: escrever no quadro, ajudar na correção e também no auxílio de colegas.

Com nove e dez anos li toda a “Coleção Vaga-lume” da época e diversos clássicos literários, o que causava piadas diante de alguns colegas.

Tinha várias opções em mente, quanto à vida profissional, pelo fato de meu pai trabalhar como segurança e já ter sido policial anteriormente, sonhava com uniforme das Forças Armadas, desejava ser Sargento da Aeronáutica e para isso teria que fazer o antigo 2º grau e, com 18 anos me alistaria. Porém justamente meu pai, minha mãe e algumas professoras próximas da família, conseguiram me convencer que fazer magistério seria naquele momento a melhor opção para toda a família. Afinal, ser professora era muito elegante e motivo de orgulho para a família naquela época.

Como foi discutido com a Prof.^a Ana Lúcia Goulart de Faria, aos olhos de Rosemberg (1995), com a expansão das creches, o número de mulheres enquanto educadoras aumentou consideravelmente, com utilização em diversos países, do modelo de creche-domiciliar, que se constitui numa forma de trabalho feminino a domicílio.

A participação feminina no mercado de trabalho, principalmente com a evolução das políticas públicas de educação, exigia número maior de professores, com programas que atendessem as necessidades das crianças, dessa maneira, ser professora representaria garantia de emprego.

A escola sempre esteve presente em minha vida; sempre morei próximo dela (nessa época na frente da escola) e juntamente com a vivência com maravilhosos professores, acabei por optar por esse caminho.

Leite (2005, pág.23) " ler e escrever eram considerados como códigos de representação da linguagem oral, meras atividades de codificação e decodificação ". A professora era jovem, atenciosa, porém disciplinadora, o que causou certo estranhamento em todos, pois na pré-escola tínhamos uma rotina mais flexível e prazerosa, nesse momento percebi que realmente tudo estava mudando.

Na segunda série, ao mudar de escola, porém tive como professora a cunhada da professora da primeira série, D. Marlene, que, ao saber que havia sido aluna da D. Arlete, colocou-me sentada na primeira fileira da sala (nessa época os alunos eram classificados pelas filas – as primeiras eram os ótimos e bons alunos e as demais os médios e ruins). Sempre foi uma professora rigorosa, exigente, porém foi com ela que iniciei o prazer em ensinar; como morava bem na frente da escola, ia no período oposto ajudar no reforço de meus colegas, e o mais legal é que havia uma sala pequena só para isso - eu me deliciava com uma lousa só para mim...

Nunca fui uma aluna excepcional, mas sempre tive boas notas, certamente devo a dois grandes motivos: incentivo de meus pais – que falavam sempre sobre a importância do estudo, de que sem ele, não se tornaria nada no futuro e minha vontade de sempre saber mais, a curiosidade de saber algo a mais.

Hoje, após os estudos realizados, e, principalmente com a Prof.^a Ângela Soligo, recordo da questão a respeito de que os interesses retratam as concepções que norteiam nosso pensamento e ação, ou seja, na afirmação de meus pais, ficou claro a importância do papel do educador – mesmo velado – o que certamente refletiu em minhas escolhas futuras.

Nas terceira e quarta séries, tive a mesma professora, D. Suséte, que era o espelho de mãe, pois além de ter a mesma idade de minha mãe, elas se conheciam desde crianças, o que resultou numa amizade muito grande. Isto possibilitou um

acesso mais fácil, pois as professoras nessa época não tinham tempo para conversar com os alunos e estreitar laços de amizade. Conversávamos muito, pois além de tudo, sempre ficava mais tempo do que os demais na escola, não tinha pressa para ir embora, já que bastava somente atravessar a rua para chegar em casa. Sempre gostei de ser sua ajudante, apagar, escrever, corrigir no quadro de giz, ajudá-la a vistar os cadernos, até minha letra ficou parecida com a dela.

A partir da quinta série, tive diversas professoras que foram importantes para minhas escolhas na vida; destaco a D.Gilka, irreverente, apaixonante, que me fez amar história e política, além de reforçar o gosto pela leitura. Muito ética, determinada e sempre em busca da equidade, é assim que posso defini-la: uma grande mestra, que até hoje tenho o imenso prazer em abraçá-la. Representou para mim o papel da educadora política, atuante, destemida, que busca equidade dentro e fora da escola: recordo-me das eleições para o Centro Cívico, que nós duas conseguimos provar que tinham sido fraudadas... Que prazer! Quanta alegria em compartilhar desse momento de justiça, um exemplo de profissional democrático.

Não posso deixar de citar a importância de minha prima Rosania, que além da amizade, sempre acompanhou de perto meus passos na vida escolar, oferecendo livros, discutindo e conversando sobre todos os assuntos; posso creditar a essa grande mestra, também, a razão do meu imenso fascínio pelo mundo da literatura.

No curso do Magistério, também tive muitos professores que fazem parte de minha história docente. Na disciplina de português e literatura, tive oportunidade de conhecer o S. Elo (que figural), nunca nos deixou sem respostas e sempre tinha uma piadinha para fazer conosco... Assim, a gramática, os textos literários, o estudo das estruturas morfológicas das palavras foram trabalhados de maneira prazerosa; não posso esquecer da famosa frase dita em momentos que percebíamos que ele

já estava cansado com a turma: “não vou lhes tirar o prazer da pesquisa...”, usada como estratégia para encerrar um assunto, ou direcionar para outro.

Portanto, posso afirmar, com absoluta certeza, que parte de minha formação, das primeiras grandes lições do verdadeiro papel do professor, sua postura como cidadão e como profissional, foram passadas por todos esses professores que citei, que fizeram parte de minha vida como aluna.

Minha trajetória, principalmente a vida em sala de aula, está permeada por mudanças, indignação, reflexões, crescimento e busca por “algo além do conhecido”, do que estava socialmente estabelecido – o que me fez ter sempre muitas dúvidas sobre quais cursos superiores fazer. Assim, ao terminar o magistério, comecei a trabalhar como professora substituta e depois estagiária no Ensino Fundamental e, nesse tempo, resolvi estudar: fiz um ano de História e parei, não era o que queria, prestei para Direito e entrei em Economia e, resolvi cursar. Foram cinco anos trabalhando na educação infantil à tarde e estudando à noite; tempos difíceis, porém, sei que foram muito importantes para minha afirmação como professora – nas realizações e apresentações de trabalhos – sempre me destacava, principalmente pela facilidade e habilidade de falar em público e na apreensão dos conteúdos; sem contar o respeito, a consideração de alguns professores por sermos trabalhadores da educação, embora em âmbitos diferentes. E agora estou aqui, refletindo sobre tudo isso e finalizando o curso de Pedagogia – PEFOPLEX – e, posso afirmar que algumas dúvidas foram sanadas e outras surgiram... o que me impulsionará a continuar nessa caminhada.

2.2. Papel da Escola

Tive algumas professoras que foram importantes nesse processo de escolhas. Professoras estas que, com seu carinho, dedicação e amizade, foram me encaminhando para a vida dentro da Educação.

Ao olhar para esse passado com os olhos do presente, vejo que, naquela época (final da década de 80), fazer o curso do Magistério – que era matinal - significava “status”, pois somente quem não trabalhava poderia ter esse tempo disponível para estudar. Não foram tempos fáceis, porém ajudaram muito também em minha formação pessoal. Cabe aqui, pensar a respeito do papel da mulher nessa sociedade, em minha turma e nas demais não havia nenhum homem, e entre os professores a grande maioria era feminina. Dentre as opções no mercado de trabalho, nessa época, as femininas eram mais restritas do que hoje, e a função de educar, era vista como vocação com essência maternal. Como coloca Dalhberg, Moss e Pence, texto estudado com a Prof.^a Ana Lúcia:

A criança pequena é biologicamente determinada a necessitar de cuidado materno, certamente nos primeiros anos, com uma introdução gradual, daí em diante, para a companhia de outras crianças e de outros adultos. A mãe é biologicamente determinada para proporcionar esse cuidado (2003, pág. 67).

Sendo uma tendência biológica, a mulher será então uma excelente professora, educadora maternal dos pequenos, pois, intuitivamente, poderá atender a necessidades da criança, assim acredita a grande maioria da sociedade.

No magistério, descobri que ensinar é uma responsabilidade enorme, pois envolve todos os aspectos culturais, religiosos, políticos e econômicos da sociedade e da comunidade em que a escola está inserida. Comecei a sentir, durante o curso,

o peso desse compromisso, do quanto a postura e a conduta do educador são relevantes para a formação de um indivíduo consciente de seus direitos e deveres.

Durante essa formação, fiz estágios em várias escolas de educação infantil e nas séries iniciais do fundamental, participando de atividades interessantes que eram aplicadas por professoras no processo de socialização (educação infantil) e de alfabetização.

Foi possível perceber o quanto essa formação estava muitas vezes afastada da realidade que encontrei nessas andanças. A teoria, de como ensinar a ler, a técnica em si, as “receitinhas” de como planejar, redigir e executar um plano de aula, mostravam-se incompatíveis com a situação das escolas, dos alunos, e, principalmente, com as condições de trabalho que dispunham os professores.

Assim, no final de curso, já tinha diversas “pugas atrás da orelha” com relação ao que a prática nessa profissão poderia me apresentar, os desafios que poderiam surgir e como eu, tão insegura e agora me sentindo despreparada, poderia enfrentar sozinha uma sala de aula.

Ao terminar o magistério, trabalhei como estagiária na rede estadual e pude desenvolver um trabalho de reforço (orientada pela professora mais experiente da escola), cuja proposta pedagógica era voltada para o tradicional, ensinar a técnica da leitura e depois da escrita, desenvolvendo as práticas de uso dessa técnica, nas primeiras e segundas séries, passando a vivenciar as dificuldades, os problemas enfrentados no processo de alfabetização (tanto pelo professor quanto pelos alunos) e o que era cobrado pela sociedade ao final do ano letivo.

Nesse período de trabalho na escola estadual, pude perceber e vivenciar os diversos caminhos que um professor alfabetizador pode tomar, as estratégias que podem ser utilizadas para atingir os objetivos estabelecidos, no caso a alfabetização

tradicional – que apresenta a escrita como simples reflexo da linguagem oral, uma representação da fala, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e escrita - com cartilhas, textos repetitivos e com trabalho voltado para a silabação, com tomada de leitura, cópias e mais cópias de textos. Enfim, para que os alunos pudessem ter acesso ao mundo da escrita, aprender o código de representação de nossa língua, sua codificação e decodificação. Isto era o que se esperava como resultado no final do ano – alunos com leitura excelente e boa interpretação dos textos lidos, ou seja, uns bons codificadores e decodificadores da língua, além de “ aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo, e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnico “ (Soares, 2003, pág.1). Nesse sentido, as professoras que seguiam essa linha de trabalho eram as melhores e as mais procuradas pelos pais para ensinarem seus filhos.

Entretanto, foi possível conhecer algumas professoras – poucas e geralmente no início de carreira - que estavam iniciando trabalhos com o caráter simbólico da escrita – como sistema de signos com essência histórica e social, ou seja, com palavras chave, com significação para os alunos, pesquisas, produções de texto, escritas espontâneas, projetos de leitura e construção de uma prática que envolvia a compreensão da escrita e leitura como um instrumento de socialização, de relevância social. Eram consideradas loucas, ouviam sempre que estavam “perdendo tempo”, pois as crianças só aprenderiam da maneira clássica e tradicional e que esses modismos pedagógicos não tinham “pé nem cabeça”, que essa maneira de trabalhar gerava muita indisciplina em sala de aula, pois trabalhos em grupos sempre se transformavam em conversas paralelas e que nada se aprenderia com isso. Segundo Leite (2005, pág. 22), no modelo tradicional, o

3. Relação Teoria-Prática

Terminei o Magistério em 1991 e, no período de 1992 a abril de 1994, passei pelos percalços que fazem parte da vida de toda professora – o trabalho como substituta, principalmente no ensino fundamental.

Foi, por um lado, assustador em alguns momentos, devido aos lugares que acabei conhecendo (bem distantes da realidade conhecida), e, por outro, interessante, pois nesse exercício conheci diversas realidades de sala de aula: salas multiseriadas na zona rural, classes com 40 ou 50 alunos, salas de turmas mais avançadas, salas com inclusão, salas de aceleração, salas com trabalho pedagógico extremamente tradicional com uso de cartilhas, e outras construtivistas – com atividades relacionadas à construção das crianças, através da interação com o mundo da escrita – posso afirmar que foi, sem dúvida, o verdadeiro aprendizado e estágio que me auxiliaram para o exercício seguinte.

Em 1994, ingressei na rede municipal de Cosmópolis, efetivando-me na Educação Infantil. Era 19 de abril, dia do Índio, uma turma de 35 anjos de 5 anos... Lembro-me bem desse dia: medo, ansiedade, desespero, pressão – estes foram os ingredientes usados durante as horas que permaneci na escola.

Primeiro a alegria de efetivar-me com pouco tempo de formação, a realidade de que aquilo era meu, era meu lugar, minha turma... mas o medo de não dar conta de desenvolver todo aquele planejamento que havia sido entregue quando fui visitar a escola na semana anterior (lembrando dos momentos e vivências tidas até aquele instante, principalmente nos estágios), a ansiedade de conseguir colocar em prática a “linda” aula planejada para aquele dia (Dia do Índio) e conseguir agradar a todos: as colegas professoras, a diretora, as crianças e seus familiares que não faziam a

menor idéia de quem eu era. Nesse momento, vem o desespero, o que fazer com aquele aluno que se recusa a fazer aquela linda atividade planejada nos mínimos detalhes, enquanto outro chora que quer a mãe (inseguro, lógico, sou uma estranha) e outros que não param de conversar e de correr pela sala...

Nessa angústia, vem hoje à reflexão o quanto foi importante toda essa “tragédia” para criar uma ruptura, uma busca de outros caminhos, de outras respostas mais elucidativas. Soares coloca:

Que a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve, a saber, operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (2006, pág. 24).

Portanto, percebi o quanto teria sido importante uma formação como Soares descreve acima, o quanto teria facilitado o início de meu trabalho docente – tendo consciência de todas as facetas e condicionantes do processo de escolarização, bem como do papel de relevância social que o professor assume em sua prática docente. Freire (1996, pág. 45) coloca brilhantemente que “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

Sobre a formação dos professores Sanchez Gamboa afirma:

Formação que precisa equacionar as demandas da dinâmica de acumulação de saberes, cada dia mais abundante, e jogados nas linhas e consumo e nas redes de informação, com o acesso facilitado com a expansão das novas tecnologias da informática e da internet e os critérios de rigor científico que exige ponderações e graus de qualificação desses, na hora de encontrar respostas válidas para os problemas e necessidades da sua prática social e de cumprir com seus compromissos históricos de potencializar a sociedade do futuro. Novas capacidades precisam ser desenvolvidas para articular o domínio dos saberes sistematizados e o potencial criativo da pesquisa científica e dos instrumentos técnicos e teóricos necessários para a produção de novas respostas para as necessidades históricas da sociedade na fase atual de profundos processos de transformação (2006, pág.13).

Ou seja, o professor deve acompanhar e estar preparado para as novas tendências, conhecimentos e necessidades dos alunos, da sociedade que está em constante transformação; preparação esta que se inicia na formação desse profissional.

3.1. A primeira ruptura

“Se, por um lado, o homem é o produtor da cultura, por outro, a cultura produz o homem. Segue-se daí que o homem não existe sem cultura e nem a cultura sem o homem. É justamente no momento em que ele é capaz de fazer cultura que ele se define como homem.” (SAVIANI, 2004)

Nesse momento, deparei-me com um grande conflito interior: de um lado, o peso de toda cultura que havia acumulado até então e, por outro, a vontade de buscar algo para mudar, modificar a estrutura que estava sendo inserida.

Cabe a reflexão de Saviani sobre a formação do homem – sua identidade cultural e principalmente o “fazer”, a reconstrução dessa cultura. Assim foram esses primeiros anos de minha prática: era tudo novo. Durante minha formação, não tive aulas e instruções a respeito de como fazer uma reunião de pais, o que fazer quando um aluno não aceita toque, aproximação e se recusa a fazer qualquer atividade... e outra ainda que bate nos demais e ameaça morder quando lhe é chamada a atenção... e, somado a tudo isso, um planejamento pronto com todas as estratégias estabelecidas (com receitinhas), bem pontuadas e que deveriam ser seguidas – pois condizia com o projeto político-pedagógico da escola.

Não discuto o valor desse planejamento, pois, dentro da perspectiva pedagógica daquele momento, estava tudo bem estruturado (hoje percebo isso).

O que pude perceber, algum tempo depois, foi o quanto é importante para um educador participar ativamente da construção do planejamento e do projeto político-pedagógico da escola que trabalha; como afirma Freire (1996, pág. 38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, o que representa e implica numa

participação dinâmica e com reflexão sobre a prática, enriquecendo e humanizando os planejamentos e os projetos político-pedagógicos das escolas.

Ao ler o livro de Saviani “ Educação – do senso comum à consciência filosófica ” – por recomendação do Profº. Silvio Gamboa pude perceber a importância da Filosofia na formação do professor, pois apresenta a filosofia como uma construção coerente, articulada, explícita e intencional, a partir de uma objeto: problema (obstáculo), que tem por essência a necessidade, que resulta numa atitude de afrontamento do homem perante os problemas: a filosofia.

Em nossa prática diária, quantos são os problemas, as necessidades que se apresentam, e o professor com fundamentos filosóficos os enfrentam com consciência disso, ou seja, ocorre a passagem da educação assistemática (senso comum) para a educação ao nível da consciência filosófica – sistematizada. Quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. (cap. 1, pág. 9-24)

Passado o susto inicial, continuei minha caminhada. Em 1995, iniciei o ano com as crianças (5 anos), série que antecedia a pré-escola, portanto com a responsabilidade de trabalhar atividades voltadas para o desenvolvimento da psicomotricidade e coordenação motora para o ano seguinte. Com um planejamento voltado para o desenvolvimento motor, socialização e com atividades lúdicas de artes e música, além do início da apresentação das letras e números – símbolos sociais e suas representações na sociedade.

A partir de 1998, comecei a escolher turmas de pré-escola; foi quando senti a real situação da alfabetização. Da grande discussão a respeito de alfabetizar ou não na pré-escola, até que ponto deveria chegar as atividades que levavam à alfabetização. Emilia Ferreiro (1987, pág. 19) afirma que “ do ponto de vista

construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas”. Sendo assim, a criança na pré-escola estava percorrendo esse processo, e, portanto a questão para os professores sempre foi até onde ir no desenvolvimento das atividades, tomando os devidos cuidados para não “atropelar” o desenvolvimento dessas crianças.

De um lado estavam os pais – preocupados com o desenvolvimento das crianças visando ao desempenho do ano seguinte, já que a Escola (EMEF) sempre foi mais importante que o “Parquinho” (EMEI), pois na “escola os filhos aprendem a ler e escrever e o parquinho é mais para brincar” – concepção esta que ainda é sentida, mesmo de maneira mais sutil na Educação Infantil. Está na visão dos primórdios da educação para os pequenos, na qual aprender a ler e escrever são vistos como rituais que somente ocorrem no ensino posterior – o que seria hoje o fundamental. Partia-se do pressuposto que as crianças somente têm, nessa fase, contato com o mundo letrado, com a cultura quando lêem e escrevem seguindo os padrões sociais. E que a Educação Infantil surgiu como “educação coletiva em ambiente extradoméstico” (Goulart, 2005, pág.1), e assim veio suprir na verdade, a necessidade da substituição do cuidado materno – devido ao trabalho feminino, ao desenvolvimento do capitalismo.

Na verdade hoje, sabemos que a leitura do mundo precede a leitura desenvolvida na escola, e que a criança possui seus direitos e principalmente sua cultura da infância.

Devido a diversas mudanças na legislação brasileira, a criança pequena é reconhecida como sujeito de direitos, tendo documentos sobre a organização do

espaço físico e infra-estrutura condizentes com crianças pequenas e suas experiências. Ana Lúcia Goulart de Faria explicita:

Desta forma, vemos reconhecido que educar as crianças pequenas não é apenas "tomar conta" exige um (a) profissional que não deve seguir o modelo escolar nem no conteúdo nem no espaço nem no tempo. Para garantir a construção das infâncias comprometido (a) com o conhecimento, vai redimensionar o tempo e o espaço na esfera pública para que as crianças construam a própria identidade moral, social e cultural, favorecendo o protagonismo infantil na construção da realidade social (2007 págs. 15,16).

E do outro lado, as professoras do Fundamental nos pressionando a respeito dos resultados, de como iriam receber os alunos na primeira série e, por último (último mesmo), as professoras da Educação Infantil – tendo que seguir um planejamento que seguia os parâmetros nacionais, não deixando de lado o lúdico, porém tendo que tentar equilibrar todos esses lados da situação posta.

Como afirma Cortella (2004, pág. 104) "O conhecimento é fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade", e para um educador que se depara com tais convenções, num momento seguinte participar da elaboração, das modificações de um projeto político-pedagógico da escola, representa colocar sua visão e vivências, compartilhar com os demais profissionais e com a comunidade.

Concomitante a todo esse processo, as discussões a respeito de um tal de letramento estavam "ferendo" em conversas com professoras do ensino fundamental. E juntamente com essas discussões que ferviam, era possível perceber o quanto diversos profissionais da educação estavam perdidos, sem saber

que rumos tomar, que linha seguir e como esclarecer as dúvidas e questionamentos dos pais quanto às novas tendências educacionais.

A partir de toda essa situação, todos esses questionamentos, tudo que pensava, acreditava a respeito da educação infantil, teve que ser revisado.

Rompendo-se aí um período, posso colocar como período inicial em minha docência na educação infantil.

3.2. Nova ruptura, a busca do conhecimento.

E afinal de contas, o que é letramento? Por que gerava e ainda gera tanta discussão?

Bem se sabe que a escrita sempre esteve associada – desde suas origens - aos jogos do poder, à dominação ideológica e política, servindo como instrumento de exclusão nas relações sociais.

A escrita é considerada uma das causas do surgimento das civilizações modernas, do desenvolvimento científico, tecnológico e social. Assim, os indivíduos que dominavam a escrita e a leitura dominavam também o conhecimento das sociedades, durante séculos.

Portanto, a escrita é um produto cultural, e hoje a cultura se faz também pela escrita. O uso da leitura e da escrita instaurou novas relações entre os sujeitos com a natureza, e, principalmente, com os novos modos de pensar e sentir. Soares (2003, pág.1) define: “ alfabetização é o domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema.

O letramento, ou melhor “ a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas “ (Soares, 2003, pág.2), ocorreu em muitos países na década de 80. Embora sejam vistos como indissociáveis no Brasil, de se mesclarem, nos países de Primeiro Mundo tais conceitos (alfabetização e letramento), mantêm suas especificidades no contexto das discussões quanto à aprendizagem inicial e às habilidades de uso da leitura e escrita.

Como afirma Tfouni (2006, pág.9), “a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”.

Assim, a alfabetização está relacionada à aquisição da escrita e suas habilidades de leitura e escrita – o que ocorre na escola, na instrução formal, numa esfera individual. O letramento relaciona-se com os aspectos sócio-culturais da aquisição da escrita, que ocorre numa esfera social, nas práticas sociais do indivíduo. (Tfouni, 2006, cap.1)

No Brasil, talvez a perda da especificidade da alfabetização se deva às condições observadas na década de 80, em que foi submetida a muitas críticas, colocando o letramento como contraponto da alfabetização. Soares associa essa perda ao domínio do construtivismo na década de 90. O construtivismo produziu uma concepção que a alfabetização se dá de forma aleatória, tendo o professor que somente criar condições que possibilitem o convívio das crianças com materiais escritos diversos. Coloca que “ a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma, obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade “ (2003, pág.12).

Nesse mesmo período as pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Emília Ferreiro), trouxeram mais tempero às discussões sobre as relações entre linguagem e aprendizagem. Nas aulas com a Prof^ª. Norma, li Teberosky e Colomer que afirmam:

A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito. Essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com o material escrito, e com leitores e escritores que dão informação e interpretam esse material escrito (2003, pág. 45).

Dessa maneira, a criança é o sujeito ativo capaz de construir e (re)construir suas representações a partir de sua interação com o mundo da escrita. Soares (2003, pág.11) coloca muito bem que não se pode negar a contribuição desses estudos e pesquisas, porém “ é preciso reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização”.

Mais uma vez a busca pelo conhecimento provocou mudanças em minhas posturas como educadora consciente dos processos envolvidos pela prática pedagógica.

3.2.1. Breve histórico dessa discussão

Em meados dos anos 80, diversos estudos trouxeram a discussão a respeito do letramento no Brasil, assim como acontecia com o *illettrisme* na França, com a *literacia* em Portugal, ambos usados para nomear fenômenos de letramento, assim como o entendimento que alfabetização envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação da língua e suas dimensões sócio-culturais.

Tais questões encontraram sustentabilidade em Vygotsky (1984), citado por Tfouni (2006):

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. (pág. 21).

Em países do primeiro mundo – já desenvolvidos, como França e Estados Unidos, Soares (2003, pág. 3) coloca que “as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante”, ao ser observado e constatado que a população, embora fosse alfabetizada, não possuía habilidade de leitura e de escrita, indispensáveis para participação ativa nas práticas sociais e profissionais.

Já no Brasil, tal consciência ocorreu a partir do despertar para a importância e necessidade de habilidades para uso de leitura e escrita, voltadas já na aprendizagem inicial da escrita – alfabetização.

A alfabetização pode ser vista como prática de linguagem, processo que possibilita a aquisição do sistema convencional, de uma escrita alfabética e

ortográfica. Pode-se afirmar que a alfabetização foi obscurecida pelo letramento, pois a discussão sobre o letramento sempre esteve enraizada no conceito de alfabetização, o que levou a uma “ inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento “ (Soares, 2003, pág.7), e assim, em oposição às práticas tradicionais, na década de 80, o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento.

A perda da especificidade da alfabetização representou, em alguns momentos, uma possível resposta para as questões do fracasso na aprendizagem, no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras. Que resultou na “ mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 80” (Soares, 2003, pág. 9).

Em seu artigo “ A reinvenção da Alfabetização “, Soares aborda essa especificidade da alfabetização, a sua importância como parte integrante da prática da leitura e da escrita, que essa técnica não deve ser jamais desprezada. Afirma que “ a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento” (2003, pág.11).

Todo esse movimento resultou também, em alterações nas concepções de construção da representação da língua escrita, na qual a criança passa a ser um sujeito ativo e capaz de reconstruir, e interagir com a língua e suas práticas sociais.

Seguindo essa dimensão social, Kleiman define letramento como:

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segunda a qual os sujeitos eram classificados ao longe da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determinam uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (1995).

Soares (1998) definiu letramento como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever; práticas que possibilitam ao indivíduo ou ao grupo social, uma nova forma de inserção cultural. Isto pode alterar as relações do indivíduo com os demais indivíduos dentro de diversos contextos sociais, extrapolando além da dimensão instrumental do domínio do sistema de escrita. Assim, o sujeito pode interpretar, sistematizar, confrontar, induzir, informar, reivindicar, garantir sua memória, usar de maneira efetiva a sua língua. Dessa maneira, é possível defender a especificidade do processo de alfabetização sem dissociá-lo do letramento. Sabendo que um processo sem o outro ficará uma lacuna, são simultâneos, a técnica da alfabetização (saber ler e escrever) deve ser utilizada para a leitura do mundo e da cultura, para as práticas sociais (letramento). Ou seja, que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento.

3.2.2. Significado da palavra Letramento.

A palavra letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy* – a condição de ser letrado, habilidade para entender materiais escritos; já *literate* indica educado – com habilidade de ler e escrever; portanto, *literate* é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita; e *literacy* a condição daquele que é *literate*.

A partir disso, podemos dizer que há uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado e viver na condição de quem sabe ler e escrever – ser letrado.

O adjetivo letrado pode ser usado como o sujeito que faz uso freqüente e competente da leitura e da escrita. O sujeito letrado pode adquirir outra condição social e cultural, mudar o modo de viver na sociedade, mudar sua inserção na cultura, modificar sua relação com os demais indivíduos e no exercício da cidadania.

Portanto, hoje podemos dizer que o Letramento nada mais é do que uma ação social e seus reflexos – além de ser também um produto da sociedade. Diante das concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, alfabetização e letramento não devem ser dissociados, e sim, suas especificidades respeitadas, como coloca Soares (2003, pág.3) “ não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para se apropriar do sistema de escrita”. Os processos ocorrem simultaneamente: aquisição do sistema de escrita – alfabetização, e o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a língua – letramento, ou seja, a sistematização é a alfabetização, a técnica que possibilita o uso do código, o letramento.

Como afirma Soares (2003, pág. 18) “ a concepção ‘tradicional’ de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes”. Na concepção recente, a alfabetização não precede o letramento, são processos simultâneos e possuem diversas facetas que devem ser levadas em consideração.

Estar letrado significa estar em intercâmbio, inserido na sociedade, na cultura, significa fazer parte do mundo e poder agir sobre ele conscientemente. Estando em sociedades grafocêntricas, e sabendo que a escrita está incorporada à vida política, econômica, cultural e social, a alfabetização é um “ instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder” (Soares, 2006, pág. 58).

Assim, permitindo que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam à sociedade grafocêntrica, a questão sai da área pedagógica e se lança à esfera política – ao exercício do papel consciente cidadão, numa educação libertária, que através da alfabetização e letramento muda a história do ensino no Brasil.

A estudante norte-americana Kate M. Chong, definiu letramento num poema (Soares, 1998):

O que é letramento?

Letramento não é um gancho

em que se pendura cada som enunciado,

não é treinamento repetitivo

de uma habilidade,

nem um martelo

quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

4. Caminhando

Assim, a partir de 1998, tive muitos momentos de reflexão a respeito de uma questão muito discutida, ainda hoje: alfabetizar na pré-escola ou somente prepará-los para a alfabetização. Esta discussão coloca, de um lado, a escola que não pode possibilitar subsídios para as crianças que estão se desenvolvendo mediante as atividades cotidianas e, do outro, as que oferecem todos os materiais possíveis para o pleno desenvolvimento dos alunos. Tal contexto gerou, em alguns momentos, pelo menos no município que trabalho, uma competição acirrada entre as EMÉIs, para definir qual “preparava melhor” as crianças para as séries seguintes, gerando uma situação desconfortável para os profissionais que estavam fora dessa ciranda maluca, como no meu caso, que estava preocupada com o desenvolvimento sem pressão, obrigações e, principalmente, respeitando a produção de cada criança.

Como eu, diversas professoras questionaram esses pontos e quais posturas tomar, como afirma Freire (1996,pág.39) “ é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, sendo assim, nossos planejamentos foram novamente reformados, alterados aos olhos dos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, que colocam como objetivo principal a socialização e a formação crítica e total das crianças, com ênfase no lúdico, nas relações sociais, com envolvimento da comunidade e da família e na “leitura do mundo” - enfim para um posterior exercício consciente da cidadania.

4.1. Mais uma ruptura...

Em 2002, fui chamada para fazer parte da primeira turma de professores selecionados pela secretaria municipal de educação para realizar o curso do PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - em parceria com o MEC. o objetivo era a formação para professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com aprofundamento e suporte teórico para professores que desenvolvem seu trabalho com crianças em processo de alfabetização.

Foram 180 horas de curso, com um encontro semanal; cada professora tinha compromisso de realizar as leituras e fichamentos, planejar atividade para serem trabalhadas em sala de aula com sua turma. Estas atividades deveriam ser devidamente registradas e estarem de acordo com os textos lidos e com a proposta do programa. Ao final, cada uma das professoras teria que desenvolver um projeto, um produto final (avaliação) de tudo que foi estudado e trabalhado durante o curso. Através de conversas com as crianças, escolhemos fazer um livro com músicas infantis de domínio público, músicas estas que aprenderam em casa com os familiares. Combinamos que cada grupo de quatro ou cinco crianças escolheria uma música, e, então, fariam diversas escritas coletivas até chegarem à escrita convencional; tudo foi devidamente registrado e fotografado. Cada grupo produziu a escrita final, com suas ilustrações e assinaturas e, resolvemos então, como presente para os pais, entregar um exemplar para cada um na festa de encerramento do ano letivo.

Além desse projeto, foram trabalhadas muitas atividades: escritas espontâneas, construção de listas, reescritas, produções coletivas de textos, leituras

compartilhadas, todas embasadas e produzidos a partir das pesquisas de Telma Weisz. Estas, por sua vez, alicerçadas no construtivismo interacionista piagetiano, mais especificamente na psicogênese da língua escrita, descrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A origem da pesquisa é psicolinguística, com ênfase na idéia de que a criança, em seu processo de alfabetização, constrói hipóteses sobre o que a escrita representa. Tais hipóteses evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma representação do falado, para uma etapa em que representa a fala por correspondência silábica e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, adequada aos padrões da escrita em português.

Foi uma experiência muito interessante. Graças a esse curso tive espaço para realizar atividades que antes eram consideradas impróprias, embora as fizesse às vezes: leitura de textos informativos, jornais com assuntos da atualidade para provocar discussões com as crianças, pois estas possuem uma visão do mundo muito particular e, muitas vezes, não possuem o olhar preconceituoso como os adultos. Mesmo iniciando a vida escolar, as crianças já estão inseridas nas "culturas da escrita" através de sua vivência em sociedade. Como coloca Emília Ferreiro (2007, pág. 66) "As crianças são capazes de pensar e de aprender. Todas têm o direito de ser cidadãs da cultura escrita".

A prática de discussões e conversas garante o direito do uso da expressão das crianças, o que antecede o processo de escrita.

Portanto, o PROFA serviu para alavancar discussões entre os professores sobre a prática de cada um e, principalmente, quanto à questão do papel do aluno dentro e fora da escola, além da discussão a respeito da alfabetização e letramento, de como tais processos ocorrem desde a educação infantil. Nessa linha de

pensamento Emilia Ferreiro (1987,pág. 43) afirma que: “ a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço político da humanidade. Como objeto cultural, a escrita sempre cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência”.

Meu trabalho na EMEI ganhou mais alegria, pois como coloquei anteriormente, a liberdade para diversificar atividades e leituras garantiu mais dinamismo e participação ativa das crianças nas leituras, com textos trazidos de casa, nos combinados do cotidiano e com muito afinco nas conversas e discussões – que colaborará para o exercício futuro de cidadania consciente dessas crianças.

5. Considerações Finais

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tomar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 2004, pág. 38)

As reflexões contidas nesse trabalho, e principalmente, em minha vida – tanto profissional como pessoal, estão permeadas pela belíssima afirmação de Saviani.

Buscar uma educação que promova a ampliação da liberdade – não somente a física, mas, sobretudo a da mente, do espírito, de concepções, de pensamentos, uma educação que possibilite ao homem entender-se e sentir-se parte integrante da sociedade, sabendo exigir e respeitar os direitos de cada cidadão e, colaborar sem 'mesquinhas' para o desenvolvimento de todos, da sociedade.

O diferencial desse curso – PEFOPLEX - é justamente, o processo de trocas, o fato de todos estarem em pleno exercício docente: além de caracterizar a turma, possibilita análises profundas, discussões argumentadas em fatos e acontecimentos reais, longe dos "achismos" dos que não sentem e conhecem a prática docente, principalmente no ensino público. Pois a educação deve promover esse exercício de prática docente crítica, de levar não somente a pensar, mas fazer 'certo'.

Fica aqui, também, a indignação com o término desse programa, que poderia – como foi para mim e para as colegas - colaborar na formação, na construção ética e politizada de professores que já estão em sala de aula, já estão em contato com a população, colaborando para as transformações na sociedade. Podendo contribuir de maneira mais efetiva, para a reforma da sociedade, com a constituição de cidadãos conscientes de seu papel relevante na comunidade.

Na perspectiva da alfabetização e letramento, o desafio está em construir base para que os alunos possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com a organização da língua e experimentar as diversas formas e modos de pensar.

É necessário respeitar o tempo da infância, incluindo a criança, ao seu tempo no universo cultural complexo que vivemos, possibilitando dessa maneira, a cada criança viver no mundo da escrita (da fantasia), da leitura, ter condições de pensar e também produzir a cultura escrita.

BIBLIOGRAFIA

CORTELLA, Mário S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan. Qualidade na educação da Primeira infância: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Ana L. G. (org). O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana L. G. MELLO, Suely A. (org) O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP.: Autores Associados, 2005. (Coleção Poéticas do Nosso Tempo, 93).

FERREIRO, E. "A representação da linguagem e o processo de alfabetização", Cadernos de Pesquisa, nº. 52, 1985.

_____. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Reflexões sobre a Alfabetização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. São Paulo: Ed. Komedi, 2005.

MOREIRA, Antonio F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

ROSEMBERG, Fulvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades Internacionais. IN RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana (orgs). **Família em promessas Contemporâneas: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995, p. 167-190.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Saberes Escolares e Conhecimento: conflito entre as pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta**. Campinas, SP: FE/Paidéia, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

SOARES, Magda . **Alfabetização e Letramento**. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. São Paulo, Jul/ago, 2003, nº 52.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, jan./abr. 2004, nº. 25, p. 5-17.

_____. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. **26ª Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, 2003.

_____. **Letramento – Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 1998.

_____. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção educação contemporânea – Série memória da educação).

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.