

DADOS DO ALUNO
Nome do aluno: Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado
Nome do orientador: Sani de Carvalho Rutz da Silva
Local (s) onde desenvolve: UTFPR/PPGECT
Nome do coorientador: Elsa Midori Shimazaki
Ano de início: 2021

DADOS RELACIONADOS AO DESENVOLVIMENTO DA TESE
Título da tese: Em desenvolvimento
Cronograma de atividade: <ul style="list-style-type: none">• 2021/2 Início no Doutorado, discussões iniciais com os orientadores; Realização de disciplinas do doutorado;• 2022/1 Realização de disciplinas do doutorado; Realização da Revisão Sistemática da temática investigada e definição do problema de pesquisa;• 2022/2 Leituras e estudos sobre a temática investigada; Submissão em comitê de ética;• 2023/1 Teste de proficiência; Planejamento da pesquisa; Leituras e estudos sobre a temática investigada; Escrita de artigos;• 2023/2 Coleta dos dados da pesquisa; Leituras e estudos sobre a temática investigada; Qualificação;• 2024/1 Análise dos dados coletados; Leituras e estudos sobre a temática investigada; Escrita da Tese;• 2024/2 Escrita da Tese;• 2025 - Defesa.

Etapas concluídas:

Conforme planejado, a etapa 2021/2 foi concluída.

Dificuldades encontradas:

Até o momento não foram encontradas dificuldades.

Síntese do progresso no desenvolvimento da tese em relação ao período anterior:

O período anterior refere-se ao processo de ingresso no doutorado e conversas iniciais com os orientadores. A tese começa a ser reestruturada neste período.

Financiadores do projeto

a) Bolsa de Estudo:

Agência: CAPES

Início: 2021/09 Término: 2025/09

Participação de alunos de iniciação científica no projeto de pesquisa (informar nome, instituição, CPF, ano de nascimento, data de ingresso na graduação (mês/ano):

DESEMPENHO DO ALUNO NO PROGRAMA			
Disciplinas Cursadas	Semestre/ano	Nº Créditos	Conceito
• Ensino e Inclusão	2021/2	3	**
• Fundamentos de Teorias de Aprendizagem e Ensino	2021/2	4	**
• Fundamentos Epistemológicos Para Pesquisa em Ensino	2021/2	4	**

**** Disciplinas ainda sem lançamento de Notas.**

Obs: Quadro referente aos créditos das disciplinas convalidadas (mestrado concluído na mesma Instituição).

CONVALIDAÇÃO					

PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Trabalhos completos publicados nos últimos 3 anos

- Artigos publicados em periódicos:

<ul style="list-style-type: none"> • Artigos publicados em eventos (nacionais e internacionais):
Trabalhos aceitos para publicação
<ul style="list-style-type: none"> • Artigos em periódicos:
<ul style="list-style-type: none"> • Artigos em eventos (nacionais e internacionais):
Trabalhos submetidos
<ul style="list-style-type: none"> • Em periódicos: MACHADO, V. R. B. F.. SHIMAZAKI, E. M.; SILVA, S. C. R. História da Alfabetização no Brasil: alternâncias teóricas e metodológicas. Revista Práxis Educacional.
Participação em congressos nos últimos 12 meses (apresentação ou ouvinte)
<ul style="list-style-type: none"> • Participação em congressos nacionais:
Outros:
Grupo de Pesquisa: O Ensino e a Inclusão de Pessoas com Deficiência

LIVROS OU CAPÍTULOS DE LIVROS PUBLICADOS OU NO PRELO (documentar)
MACHADO, V. R. B. F.. Educação Infantil: Espaço de Aprendizagens que instrumentalizam crianças pequenas. In: CORRÊA, H.E.R.; FIORUCCI, R. PAIXÃO, S.V.. (Org.). Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades. 1ed.Bauru: Gradus Editora, 2021, v. 1, p. 85-97.

PATENTE OU PEDIDO DE PATENTE(documentar)
<ul style="list-style-type: none"> •

PRÊMIOS, MENÇÕES HONROSAS, HOMENAGENS OU SIMILARES (documentar)
<ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Entidade promotora: • Ano:

PALESTRAS E CURSOS MINISTRADOS NOS ÚLTIMOS 12 MESES (documentar)
<ul style="list-style-type: none"> •

PALESTRAS E CURSOS FREQUENTADOS NOS ÚLTIMOS 12 MESES (documentar)

--

PARECER DO ORIENTADOR:

Avaliação do desempenho do bolsista/orientando:

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Regular
- Insuficiente
- Sem avaliação

Justificação da avaliação acima:

A orientanda apresenta Excelente desempenho em atividades correlatas ao doutorado o que justifica a permanência da bolsa.

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS

Trabalhos submetidos em periódicos: MACHADO, V. R. B. F.. SHIMAZAKI, E. M.; SILVA, S. C. R. História da Alfabetização no Brasil: alternâncias teóricas e metodológicas. Revista Práxis Educacional.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ALTERNÂNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá
Sani de Carvalho Rutz da Silva
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a história da alfabetização no Brasil, a problemática do processo de ensino da língua escrita e da leitura para o povo brasileiro, desde os tempos da colonização, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, até às últimas décadas, enfatizando a questão dos métodos e teorias sobre alfabetização, causa de discussões e disputas com relação ao trabalho para alfabetizar o povo brasileiro. Para tal, realizou-se uma revisão de literatura com teóricos que argumentam sobre o tema. Assim, foi possível observar que a questão da alfabetização no Brasil sempre apresentou como uma preocupação dos governantes, autoridades e educadores. Destaca-se que, principalmente no período republicano, muito se discutiu sobre as causas do fracasso na alfabetização do povo e sobre as possíveis soluções para esse problema, e que, no contexto de país sob a lógica econômica do capitalismo, o acesso ao mundo da cultura historicamente produzida pelo homem não será de forma igual, mas equivalente. Contudo, a conscientização da sociedade e dos atores por detrás de todo processo educacional sobre a situação da alfabetização no Brasil é ponto importante para ser discutido.

Palavras-chave: alfabetização no Brasil; métodos; teorias.

Abstract: This article aims to present the history of the literacy in Brazil, the problematic of the process of written language's teaching and reading to Brazilian people, since the colonization, with the arrival of the Jesuit priests in Brazil, until the last few decades, emphasizing the matter of methods and theories about lettering, reason of discussions and disputes related to the labor to alphabetize the Brazilian people. For this, a literature revision with theorists that argument about the subject has been done. Thus, it was possible to note that the matter of the literacy in Brazil always was presented as a matter of concern to rulers, authorities and educators. We can highlight that, mostly on the republican period, there were many discussions about the causes of people's failure in literacy and about the possible solutions for this problem, and, in the context of a country under the economic logic of capitalism, the access to the world of culture historically produced by the man does not work equally, but equivalently. However, the awareness of the society and the performers behind all the educational process about the literacy situation in Brazil is a crucial point to be discussed.

Keywords: literacy in Brazil. methods. theories.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar la historia de la alfabetización en Brasil y la problemática del proceso de enseñanza de la lengua escrita y la lectura al pueblo brasileño, desde la época de la colonización con la llegada de los sacerdotes jesuitas a Brasil, hasta las últimas décadas, destacando en los programas basados en los métodos y teorías sobre alfabetización, motivo de discusiones y disputas con relación al trabajo para alfabetizar al pueblo brasileño. Para ello, se realizó una revisión de la literatura con teóricos que discuten sobre el tema. Así, se pudo observar que el tema de la alfabetización en Brasil siempre ha sido una preocupación del Estado, autoridades y docentes. destacándose, especialmente que en el período republicano, se discutió mucho sobre las causas del fracaso en la alfabetización del pueblo y sobre las posibles soluciones a este problema, y que, en el contexto de un país donde los principios económicos se fundamentan en el sistema capitalista, el acceso al mundo de la cultura históricamente producido por el hombre no se da de la misma forma, sino de forma paralela. Sin embargo, la conciencia de la sociedad y los actores detrás de todo el proceso educativo sobre la situación de la alfabetización en Brasil es un punto importante para ser discutido.

Palabras clave: alfabetización en Brasil. métodos. teorías

Introdução

As indagações apresentadas neste trabalho decorrem a partir das observações e análises dos resultados do nível de alfabetização apresentados pelo Indicador de Alfabetismo no Brasil (INAF)¹ e das políticas públicas planejadas e adotadas pelo Estado brasileiro ao longo das últimas décadas, políticas essas criadas para tentar resolver o problema da alfabetização dos alunos de escola pública, visto que tal problema se apresenta como ferida incômoda que persiste no país no século XXI, depois de cem anos do intento republicano de levar a cultura escrita a todos os cidadãos.

A alfabetização no Brasil tem sido tema de constantes discussões entre professores, pesquisadores em educação, autoridades políticas e profissionais liberais, principalmente nas últimas décadas, diante dos resultados apresentados em avaliações nacionais (SAEB², PROVINHA BRASIL³) e internacionais (PISA⁴). Essas têm constatado um baixo grau de alfabetização dos alunos das escolas brasileiras, constituindo o que se tem chamado de fracasso

¹ INAF – Indicador de alfabetismo funcional (LIMA; RIBEIRO; CATELLI JR., 2016).

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi aplicado pela primeira vez em 1990, avaliando, de forma amostral, os alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 2005, passou a ser composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala: A Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a Anresc/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e, em 2013, pelo ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) (BRASIL, 2015).

³ A Provinha Brasil é uma avaliação de caráter diagnóstico que busca investigar o desenvolvimento dos alunos quanto às habilidades em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL, 2015).

⁴ “O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (BRASIL, 2015,p.1).

da alfabetização, mesmo com maior acesso e permanência da população na escola, conforme relata Soares:

Hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SAEB, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) – espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2003, p. 9).

A criação de políticas públicas para a alfabetização tem sido o caminho para tentar resolver o problema do fracasso na alfabetização dos alunos de escola pública. Tal problema se apresenta como ferida incômoda que persiste no país em pleno século XXI, depois de cem anos do intento republicano de levar a cultura escrita a todos os cidadãos (MORTATTI, 2010, p.1).

Restrospectiva histórica da alfabetização no Brasil

O estudo da história da educação ganhou espaço no Brasil nas décadas finais do século XX, e o estudo do processo de ensino da escrita e leitura também tem se destacado, com produções resultantes dos trabalhos de grupos de pesquisa dedicados ao tema da alfabetização, como o GPHELLB – Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil da Unesp/Marília⁵; o NIEPHE – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação – da USP/São Paulo; ALLE – Grupo de Pesquisa de Alfabetização, Leitura e Escrita da Unicamp/Campinas; o ALFALE – Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar da UFMT; o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG; o NECCSO – Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade da UFRS; o HISALES – Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (BOTO, 2011). Maria do Rosário Longo Mortatti⁶, que tem empreendido muitos estudos no campo da história da educação com foco na alfabetização, nos deu uma dimensão sobre a produção

⁵ O maior número de pesquisas desenvolvidas no GPHELLB entre 1994 e 2011 está vinculado, direta ou indiretamente, à linha “História da alfabetização”. Delas já resultaram 40 trabalhos acadêmicos, concluídos entre 1995 e 2010, e encontram-se em andamento outras quatro pesquisas vinculadas a essa linha. (MORTATTI, 2011, p.80).

⁶ Maria do Rosário Longo Mortatti tem se dedicado há mais de duas décadas a pesquisas relacionadas à história do ensino de língua e literatura no Brasil e, em particular, a respeito do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, ou alfabetização (MORTATTI, 2006, p.1). É idealizadora e líder do Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil – GPHELLB, criado em 1994 e autora de livros na área. (2003)(GPHELLB, 2015).

acadêmica dessa temática no SIHELE I (Seminário Internacional sobre História do Ensino da Leitura e Escrita), realizado em Marília, São Paulo, na Universidade Estadual Paulista, em 2010. Esse Seminário, conforme Mortatti:

Contou também com 263 participantes inscritos, de 14 estados brasileiros, assim distribuídos por categoria profissional: 84 professores/pesquisadores; 89 estudantes de pós-graduação; 66 estudantes de graduação; e 24 outros profissionais. (...) 156 inscreveram trabalhos, assim distribuídos por categoria profissional de seus autores, procedentes de 15 estados brasileiros (quando informados): 50 professores/pesquisadores; 76 estudantes de pós-graduação; 24 estudantes de graduação; 6 outros profissionais (MORTATTI, 2011, p.4-5).

Ao discorrer sobre os resultados do I SIHELE, Mortatti (2011, p.7) afirmou que os pesquisadores focaram no período que vai do século XVII ao século XXI, em histórias regionais relativas à alfabetização, cujas fontes mais usadas foram cartilhas/livros de leitura, manuais de ensino, cadernos escolares, diários de professoras, planos de ensino, programas de ensino, diários de classe/de professores, depoimentos orais, trajetórias de professoras, mapas de frequência de alunos, periódicos educacionais e documentos oficiais. Quanto aos sujeitos 'pesquisados', nesses estudos predominaram professores, professoras e administradores da educação. E dentre os objetos e temas frequentes nas pesquisas, apareceram os métodos de alfabetização e o ensino da leitura e da escrita.

Ao apresentar a história da alfabetização no Brasil, ressaltamos as ações ocorridas durante o período republicano (1889 – 1930), que se caracterizou pela maior valorização da educação, ao menos em discurso, e de um número maior de ações quanto à sua universalização, já que os republicanos viam na educação o caminho para levar o país à modernização. Além das mudanças estruturais na economia e na política, seria crucial também a formação de um novo cidadão, “no pensar e no agir quanto ao trabalho, à saúde, aos hábitos de higiene e a conduta social” (OLIVEIRA; SARTORI, 2013, p.139).

Era do interesse do partido republicano difundir os seus ideais entre o povo e alfabetizá-lo para constituir uma massa de eleitores que dessem legitimidade ao novo regime, uma vez que somente os alfabetizados tinham o direito de votar. “Agora, mais que nunca, por meio do ensino escolar, a grande massa da população deveria ser alfabetizada, para somar-se ao corpo eletivo de cidadãos que garantiria a legitimidade ao novo regime” (OLIVEIRA; SARTORI, 2013, p. 141). No entanto, não podemos assinalar que não houve um trabalho de alfabetização nos períodos colonial e imperial.

Segundo Araújo (2013), assinalamos que a história de nossa educação começa com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, em 1549, cuja ação alfabetizadora se deu principalmente junto aos indígenas, mamelucos e filhos de colonos. A finalidade dessa ação, no entanto, se

diferenciava, pois, para os índios era a catequização, já para os brancos e mamelucos era a alfabetização, o ensino da língua portuguesa, da sua gramática e do latim, o que permitiria o futuro estudo da teologia e o preparo para as carreiras liberais (ARAÚJO, 2013, p.4-5).

Para alfabetizar, os padres jesuítas usavam como método a composição de canções, peças de teatro e a criação de pequenos compêndios para serem copiados e recopiados (ARAÚJO, 2013, p.5). Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o Estado assumiu a Educação tanto em Portugal como na Colônia brasileira. Professores contratados assumiram o ensino básico – Estudos Menores – em que se aprendiam as primeiras letras (ler, escrever). Mas o sistema apresentava inúmeras deficiências, especificamente pela falta de professores (ALBANO; STAMATTO, 2008).

No período imperial, iniciativas importantes ocorreram no intuito de garantir a educação ao povo, como o interesse em se trazer para o país um método que agilizasse o ensino das primeiras letras e atendesse a um maior número de cidadãos. Conforme Castanha (2012, p.4-5),

A Constituição outorgada em 25 de março de 1824 estabeleceu, no seu artigo 179, 5 inciso XXXII, que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. Daí a necessidade de encontrar alternativas que pudessem levar a instrução elementar ao maior número de cidadãos.

O ensino das primeiras letras foi oficialmente⁷ realizado sob o Método Lancasteriano ou Método de Ensino Mútuo⁸, visto como o mais eficaz para população. Contudo, seu predomínio não durou devido aos fracos resultados, em decorrência da falta de materiais apropriados, ambientes inadequados, falta de professores qualificados e de recursos financeiros. A criação das Escolas Normais para a formação de professores em muitas províncias foi uma ação significativa, porém, não trouxe muitos resultados, uma vez que se baseavam na formação do professor segundo o método de ensino mútuo, que não estava trazendo os resultados esperados. (CASTANHA, 2012).

Com relação à educação da população – acesso às primeiras letras – as ações no período imperial não se mostraram satisfatórias no sentido de atingir a todos os súditos da Coroa e também por sua qualidade. Ainda que observemos a intenção de fazê-lo, inúmeros e diversos fatores não contribuíram para a sua realização, como, por exemplo, a carência de recursos para infraestrutura. De acordo com Mortatti,

⁷ Lei de 15 de outubro de 1827, p.71. (BRASIL, 1878)

⁸ No sistema lancasteriano, cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível de seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina Severa (MANACORDA, 2004, p. 256-261).

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias”, [...]. Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa (MORTATTI, 2006, p.5).

As poucas ‘escolas’ eram adaptadas ao ensino realizado com turmas compostas por alunos heterogêneos, quanto ao grau de instrução, e com pouco material. No tocante à metodologia empregada na alfabetização, “habitualmente [...] iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas ‘cartas ABC’ e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos” (MORTATTI, 2006, p.6). Os métodos seguiam a marcha sintética⁹ (da parte para o todo). O ensino da leitura se dava apresentando as letras e o nome de cada uma delas (soletração), ou o som de cada uma (fônico), ou ainda a formação de sílabas com elas (silabação), sempre aumentando a dificuldade no processo (MORTATTI, 2006).

Material de importância, quando se trata da alfabetização no Brasil, as cartilhas apareceram em todos os momentos da história da educação. Ao final do século XIX, no Brasil foram impressas as primeiras cartilhas, que seguiam o sintético, produzidas por professores fluminenses e paulistas, pois essas províncias já se destacavam como referência na educação. Essas cartilhas se espalharam pelas outras províncias, sendo largamente usadas.

Merece destaque a publicação, em 1876, em Portugal, da Cartilha Maternal, ou Arte da Leitura, também conhecida como o Método João de Deus.¹⁰ Por volta de 1880, essa cartilha chegou ao Brasil, sendo bastante difundida nas províncias, especialmente em São Paulo e Espírito Santo.

O método João de Deus, como ficou conhecido, apresentava uma novidade. Diferentemente do que se fazia no método sintético, o novo método, com base nos princípios da moderna linguística de então, alfabetizava partindo do ensino da leitura da palavra para depois ensinar as características fonéticas de cada letra. Representando uma inovação com base

⁹ O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Os métodos sintéticos podem ser divididos em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. (BORGES, 2008, p. 3).

¹⁰ A Cartilha Maternal, obra do poeta luso João de Deus, destacava o método de leitura do autor. Para ele a primeira condição de ensinar por esse método seria privilegiar o “estudo da fala” (Lage, 1924, p.50), o que incluiria considerar os elementos da fala e símbolos gráficos correspondentes. Contudo, embora com esse caráter fonético, vale destacar que, a Cartilha Maternal, não fragmentava a palavra ao proceder à análise fonética e ao ensinar regras. (TRINDADE, 2004, p.79).

científica, o método foi trazido para o Brasil pelo positivista Antonio da Silva Jardim.

O emprego do método João de Deus não aconteceu sem resistência, e não demorou muito o surgimento de uma disputa entre os seus defensores e os educadores que defendiam uso dos métodos sintéticos. Salientamos que o conceito de alfabetização, até aqui, se identificava como saber ler e escrever (codificação e decodificação), e a discussão se relacionava ao uso do melhor método para ensinar.

Alfabetização: uma necessidade republicana

O final do século XIX, período que podemos nomear como transição entre o império e república, é marcado na história do Brasil pelo forte desejo de mudanças nas estruturas políticas e econômicas. Intelectuais e políticos envolvidos pelas ideias iluministas em bases positivistas, que inflamavam a Europa do século XIX, manifestavam o desejo de ver o país rumo ao que chamavam de modernização, impulsionada principalmente pela industrialização, configurada como sinônimo de desenvolvimento e progresso. Com a promessa de início de uma nova era para o país, os republicanos assumiram o governo do país tendo como uma de suas bandeiras a realização de mudanças fundamentais na educação brasileira. (OLIVEIRA; SARTORI,2013).

A necessidade de levar a educação gratuita e laica a todas as pessoas não estava desvinculada de um plano estratégico por parte dos idealistas republicanos. O novo regime ainda enfrentava resistências e precisava de legitimação. Formar o povo segundo os ideais que fundamentavam o regime era urgente, para que ele fosse legitimado nas urnas por meio do voto,então concedido somente aos alfabetizados (aqueles que sabiam ler e escrever). Assim, a educação ganhou notoriedade como caminho para a criação de um Estado moderno e a formação de um povo esclarecido. A alfabetização tornou-se primordial para o acesso à cultura letrada. (OLIVEIRA; SARTORI,2013).

O Estado de São Paulo já figurava como importante centro de referência educacional no país. Com a reforma da instrução pública, em 1890, mudanças importantes foram realizadas nas Escolas Normais¹¹ desse Estado, que passaram a ter uma atenção maior diante da necessidade de mais professores e de sua melhor formação. Junto a elas, foram criadas as

¹¹ As Escolas Normais, no Brasil, destinadas à formação de professores para o ensino primário seguiram, provavelmente, o modelo da França (SCHAFFRATH, 2008, p.149). A primeira Escola Normal foi fundada no Rio de Janeiro, em 1835, e seu currículo consistia basicamente no que os futuros professores deveriam ensinar aos futuros alunos da escola primária. (OLIVEIRA; SARTORI, 2013).

escolas-modelo, nas quais eram aplicadas novas metodologias de ensino, que depois eram difundidas para as escolas do interior paulista e para os outros estados do país (OLIVEIRA; SARTORI, 2013).

A alfabetização no período republicano foi marcada desde o princípio por um ensino escolar sistematizado e intencional, com o objetivo de formar o novo cidadão para a nova nação moderna, adepto dos ideais republicanos e seu defensor nas urnas. A criação de escolas, tendo como o modelo do grupo escolar,¹² trouxe a seriação das salas e a sistematização no ensino dos conteúdos, com a presença de professores especializados, formados nas Escolas Normais. No que tange aos métodos de alfabetização, os professores formados nas Escolas Normais paulistas defendiam e disseminavam o método analítico¹³, que acabou por se tornar obrigatório no estado de São Paulo até a Reforma Sampaio Dória.¹⁴ Sobre esse método, Frade (2007, p.26) escreve:

Os métodos analíticos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que, se baseando no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades, que, dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavrção), vai do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

O método analítico era considerado pelos professores muito lento quanto aos resultados e, por isso, recebia resistência. Por outro lado, representava uma inovação pelo fato de vislumbrar a criança sob outra perspectiva, em uma nova concepção. Esse método encontrou divergências entre seus próprios defensores com relação a seu uso, porque havia várias compreensões do que seria o todo referendado como ponto de partida para o ensino da leitura. (MORTATI, 2006).

No regime republicano, a discussão relativa aos métodos de alfabetização esteve em pauta e envolveu os defensores dos métodos sintéticos e analíticos. O embate se deu levando-se em conta a eficácia de cada um, mas o foco da discussão recaiu sobre a questão dos métodos

¹² “Os grupos escolares tiveram sua origem nas escolas anexas às Escolas Normais do Estado de São Paulo, após as reformas que ocorreram no final do século XIX” (CASTANHO, s/d. p.5800). “Sua estrutura física e organizacional diferia das escolas unitárias, apresentando ambiente apropriado ao trabalho de ensino e organização didático-pedagógica e administrativa com a inovação pelo ensino seriado” (OLIVEIRA; SARTORI, 2013, p.141).

¹³ O ensino designado por moderníssimo ou palavrção constitui o método analítico o qual é caracterizado por partir de uma estrutura global para a particular, como por exemplo, “toma-se a palavra (BOLO) analisam-se as sílabas (BO-LO), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e chega-se às letras” (MENDONÇA, 2003, p.37. *apud* DARRÓZ; SCHELBAUER, 2007, p. 79).

¹⁴ Foi um controverso programa de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão empregado no estado de São Paulo. Idealizado e arquitetado por Antonio Sampaio Dória, tal programa propunha a generalização da escolaridade primária às populações marginalizadas e a redução da obrigatoriedade escolar para dois anos. (CARVALHO, 2010). [...] Permitia ao professor uma autonomia didática para a alfabetização (MORTATTI, 2006, p.7).

de aprendizagem da leitura, uma vez que a escrita restringia-se à caligrafia e ao tipo de letra. A questão didática assumiu maior importância, já que o processo de ensino da escrita e leitura passou a se subordinar às questões de ordem psicológica da criança. Mortatti (2006, p.8) adverte que “é também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”.

A alfabetização no Brasil teve forte ligação com o contexto escolar. No período republicano, a escola tornou-se locus de disseminação de cultura para a formação do novo cidadão destinado à nação moderna desejada pelos partidários do novo regime. A aprendizagem da leitura e da escrita por toda a população, conforme o ideal republicano, seria realizada na escola. Assim, alfabetizar o povo tornou-se uma tarefa da escola e por esse motivo esse processo tornou-se tão vinculado a ela. Essa ligação entre escola e o processo de alfabetização se perpetuou até a atualidade, sendo praticamente impossível desvincularmos a ideia de alfabetização do contexto escolar, até mesmo porque a escola ainda constitui-se o local de mais fácil acesso para a alfabetização de nossas crianças e adultos (AGUIAR; PELANDRÉ, 2005). A educação como meio ideal de preparação do povo como cidadãos para a nação moderna seria realizada dentro do contexto escolar.

O projeto sócio-político-cultural e, sobretudo, educacional dos primeiros anos da República almejava a formação do cidadão sob a luz da ciência e dos valores morais e cívicos, princípios positivistas que guiavam as ideias da intelectualidade republicana. Caberia à escola a tarefa de educar o povo tendo esses cânones como guia. Os republicanos reafirmaram a educação como fundamental à consolidação do novo regime político e basilar para o projeto de reforma de construção de uma nova e regenerada sociedade brasileira (COSTA, 2008, p.85).

Novos olhares para a alfabetização

Os ideais da Escola Nova tiveram relevante influência nas reformas educacionais ocorridas nas primeiras décadas do século XX e repercutiram no trabalho de alfabetização nas escolas, como sustentam Aguiar e Pelandré (2005, p.15):

[...] no decorrer da década de 1920 outras reformas educacionais vão ocorrendo em outros estados brasileiros. É criada a Associação Brasileira de Educação em 1924 e essas reformas tem uma estreita ligação com o ideário da Escola Nova no cenário brasileiro. [...] Os princípios da Escola Nova embasavam novas propostas: centralidade do aluno no processo; utilização de métodos ativos de ensino; racionalização do espaço, tempo, técnicas e relações escolares; testes para medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, como por exemplo, os Testes ABC, de 1934, de Lourenço Filho.

A compreensão da escrita e da leitura também sofreu mudanças. A escrita passou a ser vista como um meio de comunicação e instrumento de linguagem, e a leitura como meio de

ampliar as experiências e estimular processos mentais (AGUIAR; PELANDRÉ, 2005,p.15).

Concomitantemente às reformas e influências de ideias externas, a questão metodológica manteve-se em pauta de discussão. Com a autonomia dada aos professores pela Reforma Sampaio Dória (1920), novas propostas para a alfabetização foram aparecendo. O resultado foi que, nas décadas seguintes, o uso dos métodos foi se configurando em um ecletismo, ou seja, no uso conjunto dos métodos sintético e analítico, que teve maiores resultados tanto em rapidez como em eficiência. Convém mencionar o início de um processo de relativização da importância dos métodos empregados na alfabetização, tão em alta nas décadas anteriores a 1930. Segundo Mortatti (2006), isso se deveu à grande repercussão das ideias contidas no livro de Lourenço Filho: “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita” (1934),¹⁵ para medir a maturidade da criança para alfabetização, salientando a realização deste trabalho com base nos estudos da psicologia. Após a implantação do regime republicano, houve reformas e discussões relativas à educação ao longo das décadas. Mesmo assim, a alfabetização não constituiu-se uma realidade na vida de toda a população brasileira. A taxa de alfabetização ainda era baixa, levando-se em conta o “euforismo” republicano do início do regime, atingindo índices não superiores a 70% em 1967, quando foi estabelecida na Constituição a obrigatoriedade do ensino de oito anos (AGUIAR; PELANDRÉ, 2005, p.16).

A questão da alfabetização, quase sempre voltada à criança, passou também a ser discutida no tocante à situação do adulto não alfabetizado. Ações como as de Paulo Freire abriram caminho para um melhor entendimento da realidade do aluno no processo de alfabetização. Segundo Mortatti (2004, p.67),

[...] outras iniciativas distintas compuseram este quadro dos anos 60, como foi o caso da proposta gestada pelo educador Paulo Freire. Comprometido com a Educação Popular e alfabetização de adultos, procurou alargar o sentido de alfabetização para ‘leitura do mundo’ com vistas a transformações na realidade política, social e cultural brasileira.

Paulo Freire, ao trabalhar com a alfabetização de adultos, teve a preocupação de conhecer o educando e de organizar o processo de maneira que a aprendizagem fizesse sentido para ele dentro de seu contexto social, cultural e político. Ao mesmo tempo, a aprendizagem ampliava o conhecimento do educando, desenvolvendo um entendimento crítico da realidade,

¹⁵ Esta obra teve grande notoriedade e ampla utilização, tanto no Brasil quanto em outros países, sendo significativa a utilização desse instrumento nas redes educacionais de todo o País até os anos de 1970. Aliando os conhecimentos da Psicologia em discussão nos anos 1930 com as demandas educacionais do Brasil na época, sua utilização concentrou-se especialmente em medir a maturidade da criança para a alfabetização. (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 1).

a fim de possibilitar melhor compreendê-la para nela intervir. Assim, o espaço e as experiências de vida do educando constituíam o conteúdo a ser trabalhado. Para Freitas (2012, p. 240):

O processo social de alfabetização é uma ação que gera um efeito para a mudança. A alfabetização é social porque se dá por pessoas, sujeitos que são responsáveis por essa ação e efeito. No contexto atual, alfabetização está interligada a letramento, ou seja, alfabetizar está além de ensinar algo, mas oferecer oportunidades de alfabetização. Quando se fala em oportunidades, significa oferecer meios para que se possa explorar a oralidade, a curiosidade, a investigação e o conhecimento. E para isso, antes de educador, de alfabetizador, o professor presente na ação precisa se reconhecer como sujeito, como mediador do processo em transição que é a geral mudança para os envolvidos.

Para isso, a alfabetização se dava utilizando-se de um conjunto de palavras retiradas do contexto social dos educandos, palavras que diziam respeito às suas experiências de vida, ao seu trabalho, à sua religião. Essas palavras eram posteriormente selecionadas¹⁶ e trabalhadas segundo o tema da aula (FEITOSA, 1999).

Ao utilizar-se do método silábico, Paulo Freire propunha que as sílabas trabalhadas em sala de aula, a partir das palavras selecionadas, fossem anotadas nos cadernos pelos educandos para que estes, em casa, tentassem construir novas palavras (FEITOSA, 1999). E ainda:

[...] a proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente, pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico (FEITOSA, 1999, p.1).

Até finais de 1970, a alfabetização teve sua ação orientada pelos ideais da Escola Nova, que conferiam relevante importância aos estudos da psicologia. A discussão sobre os métodos passou a ter menor relevância nos debates sobre problemas relacionados à apropriação da escrita e leitura. Mas isso não significou que métodos sintéticos e analíticos deixassem de ser utilizados nas escolas. Maior importância recaiu sobre a criança e seu estado de maturidade dentro do processo de alfabetização (MORTATI, 2006).

Ainda na década de 1970, o fracasso das crianças na escola também era compreendido

¹⁶ A seleção das palavras obedecia a três critérios básicos: 01- Estar inseridas no contexto social dos educandos; 02 - Ter um teor pragmático, ou melhor, as palavras deveriam abrigar uma pluralidade de engajamento em uma dada realidade social, cultural, política etc.; 03- Ser selecionadas de maneira que sua sequência englobasse todos os fonemas da língua, para que com seu estudo fossem trabalhadas todas as dificuldades fonéticas (FEITOSA, 1999, p. 1).

como uma deficiência delas mesmas quanto à posse de uma base cultural anterior a seu ingresso à escola, o que facilitaria seu desenvolvimento intelectual seguindo o currículo escolar. Essa ‘carência’ cultural das crianças era atribuída aos pais, porque, segundo Kramer (1982, p.55), “[...] os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos (‘carentes’ culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade”. Por isso, o fracasso acontecia já que “[...] as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola” (KRAMER, 1982, p. 54). Diante disso, foram criadas políticas educacionais que visavam suprir essa deficiência das crianças. As experiências compensatórias “deveriam ocorrer na escolarização normal, sobretudo no período imediatamente anterior ao ingresso no sistema de ensino regular, ou seja, na pré-escola” (KRAMER, 1982, p.54).

A década de 1980 em diante foi um período de transformações importantes para a alfabetização. Se antes as discussões referentes aos problemas enfrentados pela educação / alfabetização no país recaíam sobre métodos e medidas, novas ideias questionavam a ação educacional para garantir o direito de todos à educação na ordem democrática, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. Novas teorias pedagógicas também adentraram no campo das discussões relativas ao fracasso enfrentado na alfabetização. Assim, nessa década houve a introdução do pensamento construtivista – construtivismo¹⁷ modificando profundamente a compreensão de alfabetização presente até então.

O construtivismo teve como base os estudos realizados pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) sobre a origem e o desenvolvimento do conhecimento pelo ser humano – a epistemologia genética.¹⁸ Para Piaget, o conhecimento não era apenas uma reprodução da realidade pelo indivíduo, mas tinha a participação ativa deste na sua construção. “Ele soube transformar o estruturalismo puro e duro, aquele que expulsava o sujeito do conhecimento, recolocando-o em seu centro” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.20). Outro aspecto destacado por Piaget foi que o conhecimento era construído pelo sujeito graças à sua interação com o seu meio, resultando na construção (no sujeito) de estruturas de compreensão do mundo a sua volta cada vez mais complexas (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.21).

O Construtivismo traz a ideia de que o ser humano não é algo pronto, acabado quando

¹⁷ Piaget é apontado como o primeiro pesquisador na área de ciências humanas a utilizar o termo construtivismo (GLASERSFELD, 1998; CASTAÑON, 2005 *apud* SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.20), quando formulou sua teoria da epistemologia genética a fim de indicar o papel ativo do sujeito na construção de seu mundo (SANCHIS e MAHFOUD, 2010, p.20).

¹⁸ Epistemologia genética: estudo de como se passa de um conhecimento para outro conhecimento superior (ARGENTO, 2008, p.2).

se fala do conhecimento. Ele está em processo contínuo de construção e nela tem papel ativo. Em conformidade com Becker (2011, p. 88-89),

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência, muito menos, pensamento.

Jean Piaget era biólogo e sua pesquisa não pretendeu à pedagogia. Entretanto, os resultados de seu trabalho influenciaram o campo educacional.

No que tange à alfabetização, citamos o trabalho de Emília Ferreiro.¹⁹ Com base nas pesquisas e ideias de Piaget, Ferreiro estudou o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, o qual “não é a simples cópia de um modelo, mas sim um processo de construção por parte da criança” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p.22).

Por meio de uma produção em massa de material, iniciou-se a divulgação dessa nova visão de alfabetização com base no construtivismo. Foi um trabalho de convencimento das vantagens da apropriação do conceito, que teve por resultado um conflito com os partidários da alfabetização pelos tradicionais métodos das cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos.

A teoria construtivista adentrou na produção de livros didáticos e sua maior presença se deu em 1996, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁰, que orientaram o ensino em nível nacional.

Segundo Cavalcante (s/d, p.9), antes dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita estavam focadas nos métodos de ensino. A psicogênese da língua escrita trouxe então uma outra discussão, colocando a criança no centro, procurando entender como ela aprendia a ler e a escrever. O construtivismo marcou um momento histórico da década de 1980 até a atualidade pela desmetodização da alfabetização e pelo predomínio do psicológico sobre o metodológico.

Também na década de 1980, houve outro ponto de vista teórico sobre a alfabetização, com base na perspectiva da psicologia soviética de Vygotsky e de seus colaboradores, ainda muito presente nas discussões relativas à alfabetização nos dias atuais. Essa perspectiva concebe a alfabetização, a leitura e a produção de textos como práticas sociais (AGUIAR;

¹⁹ Psicóloga argentina, radicada no México, realizou seu doutorado em Genebra sob a orientação de Piaget (SANCHIS e MAHFOUD, 2010, p.22).

²⁰ Ver BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2015

PELANDRÉ, 2005, p.17).

Segundo o que podemos inferir dos estudos de Vigotsky, a aprendizagem pelo ser humano obedece a processos mentais superiores, que conferem a este a capacidade de ingressar no mundo dos símbolos. O meio sociocultural no qual o indivíduo está inserido tem forte influência nesse processo. O indivíduo, em contato com o mundo/objeto a sua volta, relaciona-se com ele observando-o, para depois, sob o que Vigotsky chama de leis de internalização²¹, incorporá-lo ao conhecimento subjetivo. A aquisição da linguagem escrita pela criança é precedida pela linguagem falada, que funciona como elo entre a fala e a escrita. Procurando, primeiramente, representar graficamente o conhecimento adquirido de forma oral, a criança tem no universo cultural a base para seu desenvolvimento intrapessoal, estimulando e enriquecendo os processos mentais que possibilitam a aquisição da linguagem escrita (COELHO, 2011). E ainda,

Essa forma gráfica tem uma significação e pode ser fixada convencionalmente devido aos elementos histórico-culturais que condicionam a vida da criança. Dito de outra forma: a criança faz algumas marcas ou rabiscos que têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura (COELHO, 2011, p. 59).

A aprendizagem da linguagem escrita segue fases nas quais a criança se desenvolve e se conscientiza do processo sob a mediação de um indivíduo mais capacitado, chegando à sistematização e a níveis mais complexos de generalização e abstração do conhecimento (COELHO, 2011).

Nesse momento, há uma mudança na concepção de alfabetização, tendo-a não mais como uma atividade mecânica de codificação e decodificação, não dissociada da escrita e da leitura. Também ocorre uma mudança na forma de ensino, com a desmistificação dos métodos e a fundamentação em teorias de base psicológica.

A alfabetização no Brasil tem se apresentado, desde os tempos do império, em um quadro que preocupa pelo baixo domínio da escrita / leitura e pelo mau uso social da língua escrita pela maioria da população. Embora muito se tenha discutido e feito para melhorar, não se conseguiu atingir um alto grau de domínio do sistema alfabético por grande parte da população, tanto o domínio da escrita e leitura, quanto seu uso como prática social (MORTATTI, 2006,2008).

²¹ O processo de internalização descrito por Vigotski supõe que as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma intersíquica ou interpessoal, para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. (COELHO, 2011,p.59).

Nas discussões relativas ao tema, opiniões diversas acusam métodos, teorias e práticas escolares, que se mostraram ineficazes quanto ao objetivo único: proporcionar à população brasileira o acesso à cultura escrita historicamente acumulada.

Ao estudarmos a história da alfabetização no Brasil, observamos que a busca pelas soluções dos problemas encontrados no processo de alfabetização se deu sob embates e disputas entre defensores de métodos de alfabetização. Essa tensão relativa ao ensino da leitura e escrita fundamentou-se na ação de forças díspares que buscavam seus interesses de acordo com o contexto histórico em que se encontravam. Conforme Mortatti:

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (2008, p. 95).

Por esse motivo, acreditamos que conhecer, questionar e compreender o passado possibilita-nos rever o que está posto e pensar ou repensar ações para o futuro.

Considerações Finais

Com a retomada do histórico da alfabetização, objetivou - se melhor compreender a problemática que envolve o tema e a necessidade de políticas públicas. Destacou-se que a alfabetização no Brasil é uma preocupação desde os tempos da Colônia, quando aqui chegamos padres jesuítas, e se estendeu até o início do Império, período em que também houve importantes iniciativas quanto à alfabetização do cidadão, como a Lei das Primeiras Letras (Leide 15 de outubro de 1827, p.71). O início do período republicano se apresentou como um período áureo, de possibilidades transformadoras para o ingresso do Brasil no rol das grandes nações modernas. Para tanto, cabia à educação a tarefa de transformar culturalmente o povo, criando escolas e fazendo reformas, preparando professores para a tarefa de alfabetizar e formar o povo segundo os ideais republicanos. Embora não possamos desconsiderar as iniciativas realizadas no período colonial e imperial relativas à educação, o período republicano mostra um maior empenho do Estado nesse sentido, principalmente por parte dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. No entanto, devemos ter em conta que a educação não é um território neutro de influências e interesses políticos e econômicos, que dominaram determinado contexto histórico. Se, na Colônia e no Império, a educação não recebeu a devida atenção, foi porque educar e alfabetizar a população, naquele momento, não representava ganhos para a classe dominante. Tal situação mudou no contexto da República, quando alfabetizar a população

representou a legitimação do novo regime pelo voto da população alfabetizada e a formação de um novo cidadão para uma futura nação moderna, desejada pelos partidários do regime republicano.

O trabalho de alfabetização passou por uma série de transformações, sempre no intuito de melhorar o processo quanto ao tempo, custos e resultados. Constatou-se o uso de inúmeros métodos e materiais, como as cartilhas de alfabetização e a influência de novas teorias sobre o processo, que levaram a embates e inúmeras considerações sobre a eficácia de cada método e teoria. O próprio conceito de alfabetização foi sofrendo transformações à medida que o contexto histórico foi determinando novas exigências da população na perspectiva do trabalho e também segundo o desenvolvimento de novas pesquisas quanto ao processo de aprendizagem. Se alfabetização significava dominar o sistema escrito quanto à codificação e decodificação da linguagem escrita, novas teorias sobre a aprendizagem e as exigências do mundo do trabalho ampliaram o conceito para além do apenas ler e escrever, compreendendo o uso da língua como uma prática social, dominando seu uso no cotidiano nos diferentes contextos sociais e níveis de complexidade.

No contexto de país sob a lógica econômica do capitalismo, o acesso ao mundo da cultura historicamente produzida pelo homem não se dá de forma igual, mas equivalente. A questão da alfabetização no Brasil sempre se apresentou como uma preocupação dos governantes, autoridades e educadores, e, principalmente no período republicano, muito se discutiu sobre as causas do fracasso na alfabetização do povo e sobre as possíveis soluções para esse problema.

O problema da alfabetização no Brasil é histórico, como vimos, marcado pelo embate de classes, cujos interesses diferem dentro do sistema de produção capitalista. Contudo, a conscientização da sociedade e dos atores por detrás de todo o processo educacional – políticos, educadores, professores, autoridades – sobre a preocupante situação da alfabetização no Brasil é ponto importante a ser discutido.

Por esta razão, acreditamos que conhecer, questionar e compreender o passado é necessário, para que possamos rever o que está exposto e pensar, ou repensarmos, ações futuras relacionadas ao processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. História da alfabetização: indícios para compreensão do presente. *In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL*, 15, 2005, Campinas, Brasil. **Anais** do 15º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/Sem11/mariaaguiar.htm. Acesso em: 02 Jun 2015.

ALBANO, Paula Lorena Cavalcante; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A história ensinada e as aulas régias na capitania do Rio Grande (1808-1821). *In: Encontro Internacional de História Colonial*, 2, 2008, Caicó, Rio Grande do Norte, Brasil. **Anais** do II Encontro Internacional de História Colonial, 2008. Disponível em: http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/paula_albano_st1.pdf. Acesso em: 20 nov 2015.

ARAÚJO, Ayala de Sousa. **História da Alfabetização**: reflexões sobre as contribuições da Companhia de Jesus. Universidade Federal de Sergipe. 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/HISTORIA%20DA%20ALFABETIZACAO.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

ARGENTO, Heloisa. **Teoria construtivista**. 2008. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>. Acesso em: 05 dez2015.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** 2011. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em: 1 dez 2015.

BORGES, Cesar Afonso. **Técnicas de alfabetização. Juína: Instituto Superior de Educação Vale do Jurema**. 2008. Disponível em: http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20110625101510.pdf. Acesso em: 07 Jun2015.

BOTO, Carlota. **Apresentação**. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo **Alfabetização no Brasil, uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

BRASIL. Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 02 Jul.2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Saeb**. 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em: 07 Jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Pisa**. 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 07 Jul. 2015 Acesso em: 07 Jul. 2015 BRASIL.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. 2015. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 11 Jul. 2015.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827, sancionando Ato do Poder Legislativo. **Manda criarescolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 25 Jul.2015.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A reforma: o que todo cidadão deve saber**. In: Sampaio Dória, Coleção educadores. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4716.pdf>. Acesso em: 25 nov 2015.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método de Lancaster no Brasil: História e Historiografia**. In: ANPED SUL, 9, 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Tbalho/04_34_32_1257-6384-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_34_32_1257-6384-1-PB.pdf). Acesso em: 23 Out 2015.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **Institucionalização escolar no Brasil: 1879 – 1930**. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/525SergioCastanho.pdf>. Acesso em: 06 jun 2015.

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. História da alfabetização no Brasil: do ensino as primeiras letras à psicogênese da língua escrita. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/783055/hist%C3%B3ria-da-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-brasil-do-ensino-das-primeiras>. Acesso em 27 set. 2021.

COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>. Acesso em: 23 Jul 2015

COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. **Imagens fotográficas de professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX**. 2008, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DARRÓZ, Lis Amanda; SCHELBAUER, Anaete Regina. **A trajetória do método analítico para o ensino da leitura no Brasil**. n. 25. Campinas: HISTEDBR OnLine, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes25/art07_25.pdf. Acesso em: 24 Jul 2015.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **O método Paulo Freire.** 1999. Disponível em: <http://www.cognos.med.br/pesec/pass/metodofreire.htm>. Acesso em: 24 Jul2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização:** perspectivas históricas e desafios atuais. v. 32, n. 1. Revista do Centro de Educação. Dossiê de Alfabetização. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. **Práxis educacional**, [S.L], v. 8, n.13, p. 233-251, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/715>. Acesso em: 14set. 2021.

GPHELLB - Grupo de pesquisa história do ensino de língua e literatura no Brasil, **Publicações do grupo.** 2015. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/gruposdepesquisa/gphellb/publicacoes/livros/>. Acesso em 28 nov 2015.

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica.** n. 42. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1982. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>. Acesso em: 12 Jul 2015.

LIMA, Ana; RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR., Roberto (coord). Indicador de alfabetismo funcional – INAF: estudo sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: **Instituto Paulo Montenegro**, maio 2016. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 14 set. 2021. MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANACORDA, M.. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 11 ed. São Paulo:Cortez, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. V. 15, n. 44. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000200009&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 15 Jun 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil, uma história de sua história.** Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil:** contribuições para metodizar o debate. Ano 3, n. 5. São Paulo: Revista ACOALFAp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, 2008.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em: 02 Jun 2015.

MOTARTTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** In: Seminário alfabetização e letramento, 2006, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 04 Jun 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Para professor, desafios da educação brasileira vão além de iniciar as crianças na leitura e na escrita.** Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/19,1430,3975873,Entrevista-com-Maria-Mortatti-especialista-em-alfabetizacao.html>. Acesso em: 15 Jun 2015.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; SARTORI, Antonio Marcos. **Escola pública e formação de professores no Brasil:** um estudo da primeira república (1889 – 1930). In: SEPED, 7, 2013, Cornélio Procópio: UENP, 2013. Disponível em: <http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/anaisviiseped.pdf>. Acesso em 06 Jun 2015.

SANCHIS, Isabelle de Paiva e MAHFOUD, Miguel. **Construtivismo:** desdobramentos teóricos e no campo da educação. v. 4, n. 1. São Carlos: Revista Eletrônica de Educação –UFSCar, 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 30 mar 2016.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Escola normal:** o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. 2009. Disponível em:

http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf. Acesso em: 28 Nov 2015.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Testes ABC**: a defesa de uma base científica da organização escolar. 2010. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/09_12_04_Testes_ABC_a_defesa_de_uma_base_cientifica_da_organizacao_escolar.PDF.

Acesso em: 20 jan 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. n. 25. Revista Brasileira de Educação [online]. 2003. Disponível em: <https://scielo.org/pt/>. Acesso em: 10 Jul. 2015.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? São Paulo: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SOBRE AS AUTORAS

Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado

Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Cornélio Procópio – PR. Integrante do Grupo de Pesquisa Pesquisa “O Ensino e a Inclusão de Pessoas com Deficiência”.

Correio Eletrônico: vaniarmachado@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7187-9217>

Elsa Midori Shimazaki

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)- Presidente Prudente-SP e da Universidade Estadual de Maringá (UEM) Maringá-PR. Faz parte dos grupos de pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Democracia” e “Ensino e Inclusão de Pessoas com Deficiência”. Correio Eletrônico: emshimazaki@uem.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

Sani de Carvalho Rutz da Silva.

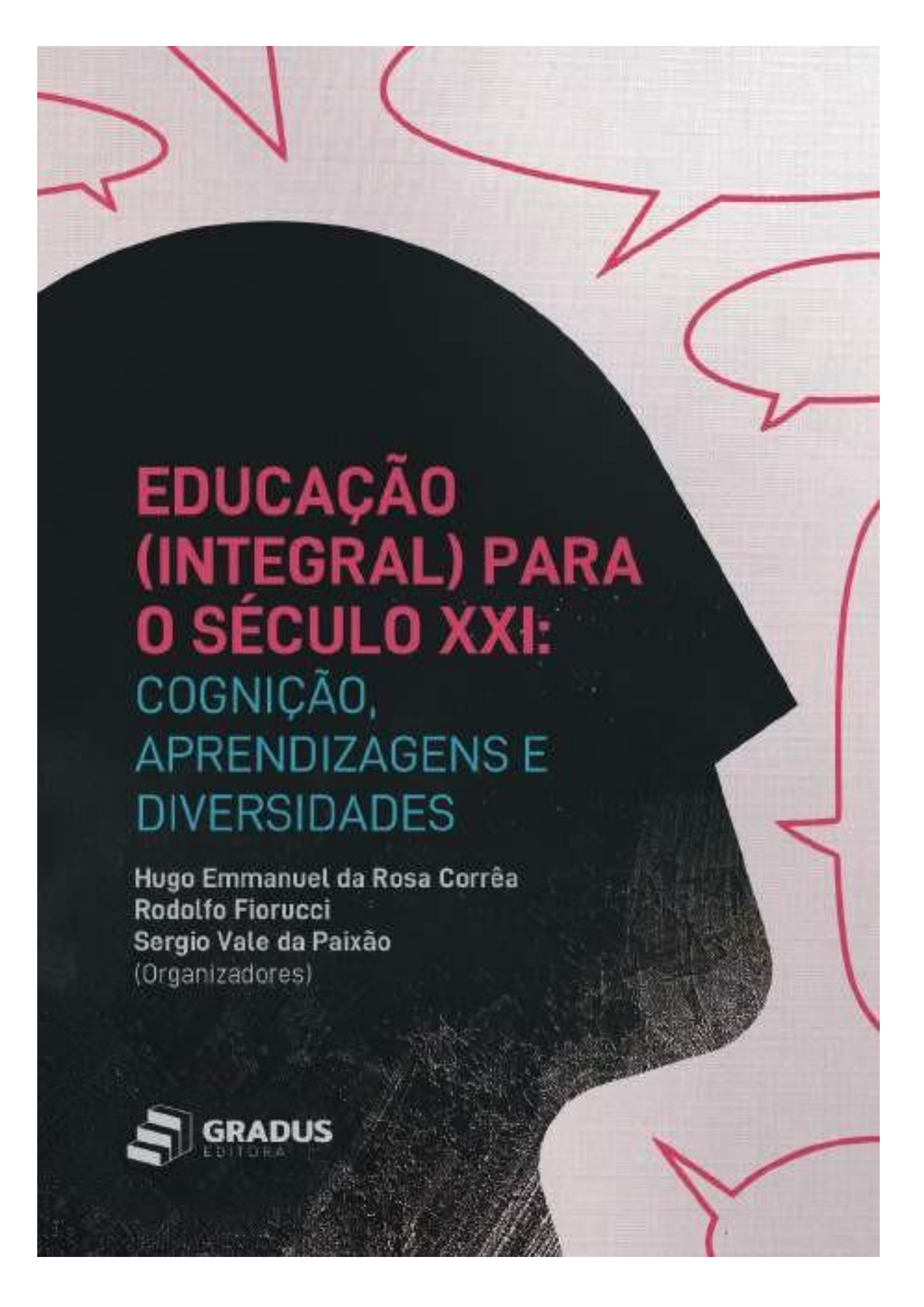
Doutora em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Líder do Grupo de Pesquisa “O Ensino e a Inclusão de Pessoas com Deficiência”. Editora chefe da Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT).

Correio Eletrônico: sani@utfpr.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-5739>

LIVROS OU CAPÍTULOS DE LIVROS PUBLICADOS OU *NO PRELO*

MACHADO, V. R. B. F.. Educação Infantil: Espaço de Aprendizagens que instrumentalizam crianças pequenas. In: CORRÊA, H.E.R.; FIORUCCI, R. PAIXÃO, S.V.. (Org.). Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades. 1ed.Bauru: Gradus Editora, 2021, v. 1, p. 85-97.



EDUCAÇÃO (INTEGRAL) PARA O SÉCULO XXI: COGNIÇÃO, APRENDIZAGENS E DIVERSIDADES

Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa
Rodolfo Fiorucci
Sergio Vale da Paixão
(Organizadores)

 **GRADUS**
EDITORA

CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (Orgs). Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagem e diversidades. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação

Tatiane Santos Galheiro

Revisão

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra Janaína Muniz Pico

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

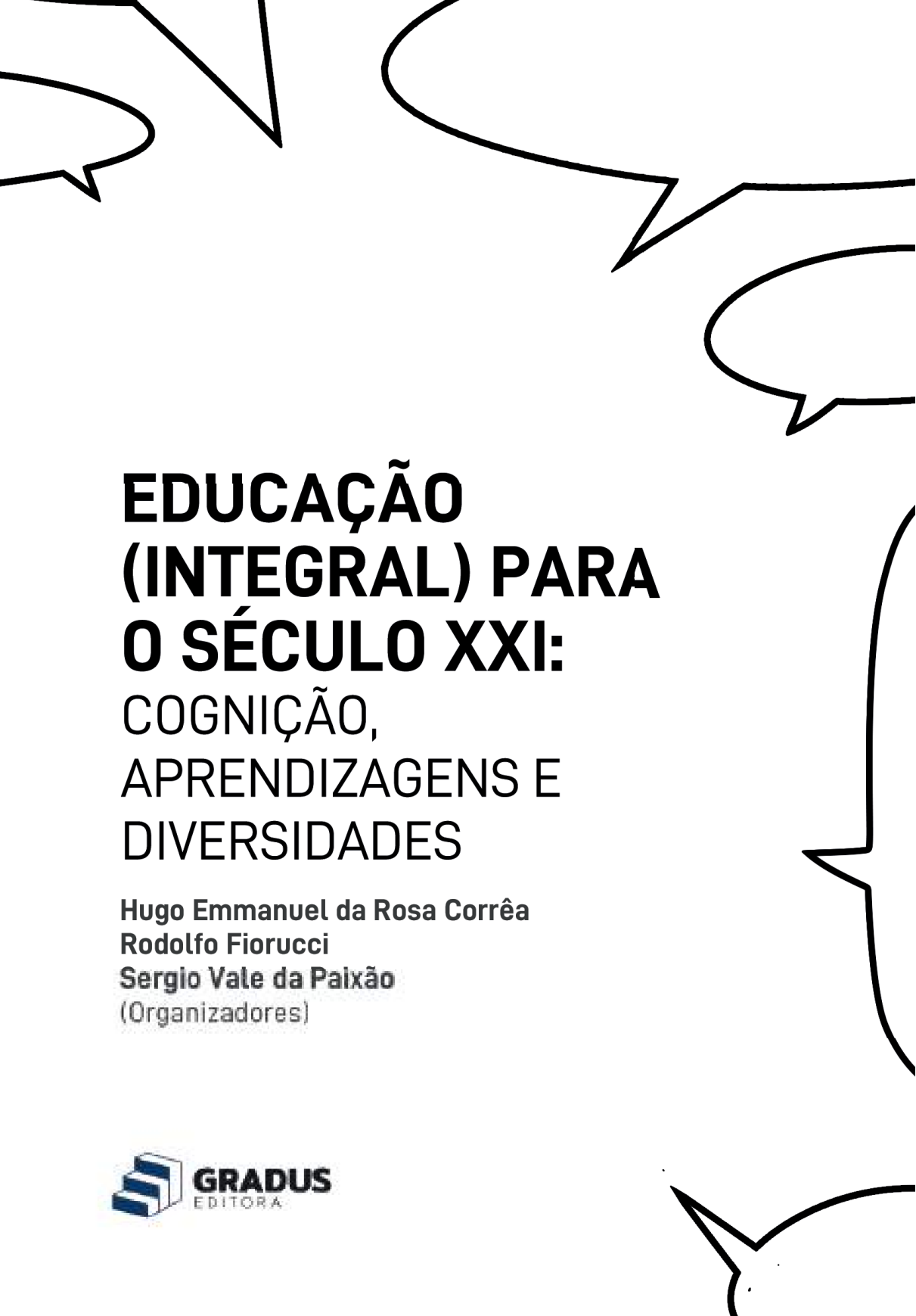
Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dra. Daniela Marques Saccaro

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis



EDUCAÇÃO (INTEGRAL) PARA O SÉCULO XXI: COGNIÇÃO, APRENDIZAGENS E DIVERSIDADES

**Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa
Rodolfo Fiorucci
Sergio Vale da Paixão**
(Organizadores)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades / organizadores, CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. – Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

233p. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-30-5

1. Cognição 2. Aprendizagens 3. Diversidade

CDD
370.00

SUMÁRIO

- ◇ **APRESENTAÇÃO** 9

- ◇ **PREFÁCIO: Novas construções sociais de educação** 15
José Pacheco

- ◇ **A educação COMO DIREITO E O DIREITO
À EDUCAÇÃO INTEGRAL NA SUPERAÇÃO DO
REDUACIONISMO PROFISSIONALIZANTE CONSERVADOR** 35
César Nunes

- ◇ **A gestão ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
Um desafio da escola contemporânea**..... 63
Sergio Vale da Paixão, Clarice Furini Cascardo Hito

- ◇ **Educação INFANTIL: Espaço de aprendizagens que
instrumentalizam crianças pequenas**..... 85
Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado

- ◇ **ReAGREGANDO A APREDIZAGEM:
Uma perspectiva a partir da teoria ator-rede** 99
Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Sergio de Mello Arruda,
Marinez Meneghello Passos, Rodolfo Fiorucci

- ◇ **Entendendo A METACOGNIÇÃO E SUA INFLUÊNCIA CONATIVA PARA A APRENDIZAGEM119**
- Nancy Nazareth Gatzke Corrêa, Marinez Meneghello Passos
Sergio de Mello Arruda, Cleci Teresinha Werner da Rosa
- ◇ **Educações (des)sexuadas: É possível integrar em tempos de apagamentos, proibições e negações? 141**
- Alexandre Luiz Polizel, Moisés Alves de Oliveira
- ◇ **CONCEITOS e CENÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS de gênero NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL161**
- Leonardo Lemos de Souza, Danielly Christina Mezzari, Matheus Estevão Ferreira da Silva
- ◇ **Interesse PELA DOCÊNCIA: A formação inicial nos cursos de licenciatura em ciências177**
- George Francisco Santiago Martin
- ◇ **O trabalho COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS207**
- Marise Ramos
- ◇ **SOBRE OS AUTORES229**

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS QUE INSTRUMENTALIZAM CRIANÇAS PEQUENAS

Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado

Introdução

As reflexões apresentadas nesse trabalho são decorrentes de orientações realizadas com (as) acadêmicas do curso de Pedagogia, no momento do estágio de docência na Educação Infantil. Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), o Estágio Supervisionado passa a primar por uma formação que articule à docência, a gestão educacional e a pesquisa. Para tanto, para que ocorra a efetivação do Estágio Supervisionado, faz-se necessário que ele seja teórico-prático, que haja um mergulho na realidade social e que busque uma práxis transformadora (ALMEIDA, 1994).

É nessa realidade que o futuro professor terá a oportunidade de avaliar a formação que está recebendo no curso e fazer desse momento um ponto crucial para sua reflexão, e não apenas um treinamento sobre o cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, prevê que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL,1996, art. 61).

Se o curso tem por função preparar o professor para a prática, é necessário, então, que se preocupe. Praticar, segundo o dicionário, significa “[...] fazer; realizar algo, objetivo ou ação” (FERREIRA 1988). A educação é uma prática social, mas não fala por si mesma. Ela exige uma relação teórica. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis) (MARX apud PIMENTA, 2002). Assim:

O objetivo da atividade prática é a natureza. A finalidade dessa natureza é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade do sujeito ou dos sujeitos que a engredaram com sua atividade subjetiva, mas que sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem como um ser social (VASQUEZ, 1968, p. 194).

Nesse sentido, o homem, além de conhecer e estabelecer um fim, necessita de uma ação que promova mudanças. Se essas transformações não estão ocorrendo nos cursos atuais, é necessário repensar a formação do professor. Essa deve contribuir para o ensino, núcleo central do trabalho docente, e resultar nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos para estes se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização (PIMENTA, 2002).

Assim, o Estágio Supervisionado “[...] deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão [...]” (PIMENTA, 2002). É o momento de planejar e articular todo conhecimento adquirido com a prática que se vivenciará, sempre em um processo dialético.

Enfim, o planejamento é essencial para a efetivação do Estágio Supervisionado. “Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas [...]” (VASCONCELLOS, 2000). É fundamental planejar ações no Estágio Supervisionado que vão além do controle técnico que o acompanha ao longo dos anos. É necessária superação do preenchimento de fichas e documentos que muitas vezes não propõem uma nova ação.

Vale ressaltar que o estágio de docência na Educação Infantil identifica que ainda se prioriza “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental, valorizando muito mais o que está por vir do que o momento presente. Deixa-se de lado a vivência da criança, suas necessidades e a importância do brincar em favor de um processo de alfabetização mal compreendido, onde só haverá êxito se a criança estiver com um caderno um lápis na mão. Esquecem que brincar, falar, correr e interagir com seus amigos são o próprio processo de alfabetização e não pré-requisitos para o mesmo.

É consensual entre os educadores que a criança necessita de rotina, aqui entendida como a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil, mas que essa não deve acontecer apenas priorizando o cuidado, o sono e a higienização. A Educação Infantil deve ser pensada como um espaço para instrumentalizar e promover o desenvolvimento das crianças.

No entanto, os relatos das acadêmicas sobre suas observações nos CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil), no que se refere à rotina, indicam práticas e atividades que pouco poderiam acrescentar para promover o desenvolvimento de aptidões humanizadoras daquelas crianças.

Precisa-se urgentemente pensar sobre a criança pequena e assegurar a importância de um bom trabalho que respeite suas especificidades. A emergência de tratar tais questões motivou a realização de estudos iniciais e reflexões sobre o tema da Educação Infantil buscando compreendê-la como espaço de aprendizagens que instrumentalizam especificamente as crianças pequenas.

A Educação Infantil: algumas considerações

Pensar a história da Educação Infantil no Brasil é pensar uma trajetória marcada por muitas desigualdades e com prioridades claras de assistencialismo. A concepção de assistencialismo é muito notada na virada do século XVIII, quando crianças pobres eram deixadas na roda dos expostos. Nesse espaço, essas crianças eram acolhidas e lá permaneciam até por volta dos sete anos, em alguns casos, até os 12 anos.

Segundo Marcílio (1997, p. 74), existia uma organização de todos os pertences que a criança trazia consigo, para que fossem guardados independentemente da condição em que estivessem. Toda essa organização era concebida como uma rotina no recebimento da criança.

Na definição do dicionário, rotina é “caminho já trilhado e sabido; costume; hábito; prática constante [...]” (Silveira Bueno, 2000, p. 689). Logo, a ideia de rotina conferida à Educação Infantil permanece e é positiva. Porém, não pode ficar restrita ao cuidado e às exigências institucionais. Essa rotina deve ter intencionalidade e ser planejada. Prieto E Lima [2015?] demonstram bem essa situação:

Portanto, em todas as atividades provocadas de aprendizagem e de um pleno desenvolvimento cultural da criança na creche, a figura do adulto é primordial e precisa ser continuamente repensada, especialmente, quando a referência é o professor das crianças, além dos demais educadores que lá trabalham (merendeiras, diretor, auxiliares de serviços gerais, dentre outros profissionais) (PRIETO E LIMA [2015?])

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, Lei nº 9.394/96)

Embora a Lei apresentada seja de 1996, ficam ainda muitas dúvidas quanto aos objetivos a serem atingidos. O desenvolvimento da criança em todos os aspectos apresentados na legislação está sendo atingido?

Para desenvolver todos esses aspectos apresentados na referida Lei (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), faz-se necessário pensar a Educação Infantil deixando seu caráter assistencialista de lado e tencionar uma educação que promova o desenvolvimento humano. É no pensamento de Leontiev que se encontra respaldo para tais considerações, quando esse autor afirma que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 301).

Ao buscar superar a visão assistencialista, a Educação Infantil precisa ter clara a verdadeira função da escola, que é a de transmitir os conhecimentos acumulados historicamente. Ao pensar nessa criança pequena, reforça-se que não se trata de antecipar conteúdos, mas sim conhecimentos clássicos que não fazem parte do seu cotidiano e que devem fazer parte da aprendizagem das crianças.

Ao chegarem ao Ensino Fundamental, notam-se ainda crianças sem ou com pouca noção de lateralidade, de organização espacial, de envolvimento e respeito com o outro. Há crianças que no 1º ano não conseguem tirar sua agenda da bolsa, dobrar sua blusa, organizar

sua carteira. Sim, carteira, pois é assim que são recebidas nessa fase escolar. Seus pezinhos ficam balançando por não alcançarem o chão.

Para Chaves (2008), (quantas) muitas intervenções pedagógicas seriam possíveis com organização, sistematização e elaborações humanas mais apropriadas para que, mesmo em meio as situações mais adversas, se pudessem vislumbrar as possibilidades de êxito.

Ao que parece, mudanças só ocorrerão quando os professores tiverem clareza do seu trabalho e de como se efetiva uma prática educativa capaz de instrumentalizar quem ensina e quem aprende. É necessário que haja, por meio das políticas educacionais, a valorização inicial e, não menos importante, a formação continuada. Professores instrumentalizados serão capazes de instrumentalizar cada vez mais e melhor suas crianças.

A criança na Educação Infantil

Pensar as especificidades das crianças da Educação Infantil é ponto fundamental para o desenvolvimento do trabalho nessa etapa de ensino. Entender um pouco sobre a criança pequena ajudará favorecer o processo ensino-aprendizagem, organizando-o com atividades que sejam capazes de instrumentalizá-las, evitando-se, assim, o espontaneísmo.

Para Martins (2010, p. 70) “[...] a idade pré – escolar representa um importante período para a preparação e construção da atividade humana no rigoroso sentido do termo, ou seja, da atividade antecedida pelo planejamento.” Planejar ações pensando no momento em que a criança está, e não no momento em que chegará. Vale lembrar que existe uma forte tendência por parte dos professores caracterizada pelo pensamento de “preparar” essa criança para o 1º ano, o que muitas vezes resulta em esquecer-se do momento vivido. A essa criança de

idade pré – escolar é necessário propor atividades com mediação do professor. É nessa idade que a criança se esforça para agir como um adulto, e há uma grande valorização para tudo o que lhe dê sentido.

Martins (2010, p. 71) apresenta algumas aquisições significativas da criança pequena:

- Autonomia psicomotora;
- Domínio operacional sobre os objetos;
- Ampliação do repertório verbal;
- Elaboração de ideias;
- Apropriação do pensamento empírico;
- Ampliação de inserção social;
- Percepção de alteridade em relação aos outros;
- Formação da autoconsciência;
- Estabelecimento de conexões primárias entre ideias e realidade objetiva (plano abstrato e plano objetivo);
- Subordinação das ações às finalidades específicas (conexões entre ação e seu para quê);
- Construção de motivos primários para as atividades realizadas (conexões entre a atividade e seu porque) (MARTINS, 2010, p.71).

Assim, as atividades do pré-escolar não são pré-requisitos para a alfabetização, elas são a própria alfabetização. É necessário que se organize o ambiente favorecendo o desenvolvimento e ampliando suas aptidões. Para tal finalidade, a criança precisa sentir-se como sujeito envolvido nessa organização. A comunicação com seus pares é fundamental para que seu pensamento possa ser organizado.

É necessário que se ofereça o que há de mais belo e elaborado para as crianças, pensando na organização das salas, em boas músicas, na rotina que respeite a especificidade da idade e brincadeiras com intencionalidade para que se desenvolva cada vez mais a imaginação

e a criação. É preciso apresentar o belo para que se possa perceber o desenvolvimento.

Percebe-se que existe uma ruptura entre o trabalho desenvolvido na educação infantil e o que é desenvolvido no ensino fundamental, como se não houvesse continuidade. A criança chega a um ambiente novo (geralmente maior), com organização diferente, com momentos para o brincar, e com a condição de que esses momentos ficarão cada vez mais escassos. A criança vai, aos poucos, deixando de ser criança.

O professor, tendo como meta principal as atividades educativas, acompanhará o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Mukhina (1995, p.166) corrobora quando fala da mudança da atividade principal, pela qual a criança vai passando de forma muito natural:

O pré - escolar começa a estudar brincando. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras. A criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares. Para o adulto, o estudo é algo muito diferente do jogo. Influenciada pelo adulto, a criança vai mudando de atitude: o estudo passa a ser algo desejado. Ao mesmo tempo cresce sua capacidade de aprender.

Tendo em vista que, nos primeiros anos do ensino fundamental, a criança passa a descobrir de maneira gradual o universo sistemático da aquisição do conhecimento disposto nas diversas disciplinas que compõe o currículo, é importante que este processo ocorra de maneira 'fascinante', impulsionando-a a sentir sempre mais uma investigadora do seu próprio aprendizado. Para tanto, o respeito à infância é um elemento que deve ser cuidadosamente considerado na seleção e na organização dos conteúdos de ensino. Além disso, é importante que estes sejam significativos e atraentes para o aluno, despertando o seu interesse que, segundo Rays (1989), está diretamente relacionado à aproximação com a realidade social do aluno.

Esta é, portanto, a principal razão porque a seleção de conteúdos não pode ser um ato individual de cada professor. Ao contrário, deve ser efetivada coletivamente na ciência de que os alunos deste nível de escolarização devem ser tratados como crianças e não apenas como estudantes, como enfatiza Kramer (2007). Desta forma de agir, emana a garantia de que os alunos sejam atendidos nas suas necessidades de aprender e brincar (KRAMER, 2007). É necessário que haja tranquilidade, continuidade e respeito às crianças. Cabe a escola sistematizar o conhecimento científico não deixando de lado a alegria das crianças. Quando brincam, as crianças aprendem e são felizes, e assim, com certeza, aprendem mais e se desenvolvem mais.

Formação do professor para atuar na Educação Infantil

A promoção de práticas em sala de aula, comprometidas com o conhecimento acumulado historicamente e que instrumentalizam crianças, necessita que os professores sejam instrumentalizados (CHAVES, 2008). É necessária uma fundamentação sólida para que os professores não se pautem apenas na reflexão.

Na acepção de Chaves (2010), o investimento na formação dos professores é o ponto decisivo de toda a mudança no campo educacional considerando melhorias reais, ou seja, para além da reforma estrutural, permanecem as demandas relativas à melhoria e à superação das dificuldades relativas ao trabalho pedagógico que aí se desenvolve. Destaca-se a importância de uma formação docente que prime pela consideração e respeito à criança como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias.

A fundamentação do professor da Educação Infantil deve fazer com que ele consiga ver a teoria cristalizada em sua rotina, na sua organização, no seu planejamento e na maneira como vai mediar o processo ensino - aprendizagem. Martins (2007, p.14) afirma que

“[...] contradições e fragmentações no exercício da docência geram um esvaziamento dos valores educacionais de referência [...]”.

O professor comprometido com o conhecimento acumulado historicamente possibilita o desenvolvimento e favorece o processo de humanização. A esse respeito, Facci (2004) também mostra a importância do professor ir além das necessidades dos alunos.

Não compete ao professor apenas satisfazer as necessidades que o aluno traz de casa; o conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base que já foi constituída, isto é, a partir da própria experiência, mas ele tem que gerar novas necessidades e levar os alunos a uma concepção coerente, articulada e crítica da realidade social (FACCI, 2004, p. 245)

Não se pode negligenciar os cuidados com as crianças, contudo, é fundamental ter como metas principais as atividades educativas concebidas em uma proposta de ensino que respeite as características de cada idade e que deve ser entendida pelos professores que trabalharão com as crianças pequenas.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se apresentar e discutir a relevância do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia para que se atinja verdadeiramente uma transformação, considerando todo o processo, principalmente as especificidades da criança pequena.

As discussões sobre “o quê” e “como” trabalhar na Educação Infantil se fazem presentes no nosso cenário educacional. Nesse sentido, é preciso buscar a superação das ações de cuidado (ou do “apenas cuidar”), que marcam um caráter assistencialista e espontaneísta da educação infantil.

Não se pode negligenciar os cuidados, contudo, é fundamental ter como meta principal as atividades educativas concebidas numa proposta de ensino que respeite as características de cada idade, e que essa proposta seja entendida por professores e professoras que irão trabalhar com essas crianças.

Na Educação Infantil, não se deve antecipar conteúdos do 1º ano do Ensino Fundamental. Existe muito o que se trabalhar antes de colocar cadernos nas mãos das crianças. O que se pode fazer é antecipar conhecimentos, e não conteúdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. In **Cadernos de Pesquisa**. n. 93. São Paulo: 1994.

BRASIL. (1996). **Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário da União, ano CXX-XIV, n. 248, 23 dez.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2000.

CHAVES, Marta. Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: contribuições da Psicologia Histórico Cultural. In: BARROCO, Sonia Mari Shina; CHAVES, Marta; FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.) **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural**. 21. ed. Maringá: Eduem, 2008.

CHAVES, Suellen da Silva. As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e a organização do trabalho pedagógico: interpretações de professoras de uma escola pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - *ENDIPE*, 15. 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo horizonte, 2010. 1 CDROM.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP; Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FERREIRA, A.B de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 214.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2ª edição. Brasília: MEC, 2007.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, 1978.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção formação de professores).

PRIETO, Mariana Natal; LIMA, Elieuzza Aparecida de. **A organização do tempo e do espaço na creche: respeitando a importância da documentação e expressão das linguagens infantis.** Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Marília, SP: Mimeo, 2015.?

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. **Cadernos Didáticos do Curso de Pós-Graduação em Educação – CPGÉ.** Caderno nº 1. Universidade Federal de Santa Maria: RS, 1989, p. 21-31.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7 ed. São Paulo, 2000.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, Lev S. **Criação e imaginação na Infância: ensaio psicológico**: livro para professores; apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Ensaios comentados.