

ABC  
ijkl  
Pqr  
wx  
DEF  
mn  
STU  
yz  
fgh  
no  
ABC  
ijkl  
Pqr  
mn  
wx  
STU  
UV  
yz

# ALFABETIZAÇÃO: Lições da Fronteira



Tamara Cardoso André (Org.)

Cleonice Marçal, Filipe Augusto da Veiga  
Nahla Yatim, Soraia Cristina Weidman Baltruk

maçã



gato



nuvem



limão



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A385

Alfabetização: lições da fronteira / Tamara Cardoso André (Organizadora). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-660-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96603

1. Alfabetização. 2. História - Teoria. 3. Literatura. 4. Educação infantil. I. André, Tamara Cardoso (Organizadora). II. Título.

CDD 370.115

### Índice para catálogo sistemático

I. Alfabetização

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	02
<i>Tamara Cardoso André</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Teoria Histórico-Cultural e Alfabetização</b>	04
<i>Tamara Cardoso André</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>O ensino das relações entre letras e sons no processo de alfabetização e as contribuições da linguística</b>	10
<i>Tamara Cardoso André</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Literatura surda e letramento</b>	24
<i>Nahla Yatim e Filipe Augusto da Veiga</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
<b>O cotidiano na educação infantil – Relato de experiência</b>	29
<i>Cleonice Marçal</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Alfabetização e musicalidade no ensino fundamental</b>	37
<i>Soraia Cristina Weidman</i>	
<b>Conclusão</b>	52
<b>Referências</b>	53
<b>Anexo 1</b>	
<b>Alfabeto ilustrado</b>	
<b>Anexo 2</b>	
<b>Modelo de atividade</b>	
<b>Anexo 3</b>	
<b>Caixa do alfabeto</b>	
<b>Anexo 4</b>	
<b>Lista de livros de literatura infantil de autoria de Cleonice Marçal</b>	

# INTRODUÇÃO

 Tamara Cardoso André



Precisamos começar afirmando, honestamente, que este livro não é receita para ensino de qualidade, mas sim reflexão teórica sobre certos elementos da prática. Sabemos que professoras e professores no Brasil não recebem o suficiente pelo trabalho que exercem. Segundo relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a média salarial docente no Brasil é a mais baixa dentre os quarenta e um países pesquisados pela OCDE (OECD, 2021)<sup>1</sup>. A média anual do salário docente no Brasil equivale a menos da metade da média da OCDE. Ou seja, o Brasil investe pouco em educação. Além disso, a realidade das escolas brasileiras é transpassada pela miséria que assola nosso país. Dados do “2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil” (VIGISAN, 2022) apontam que no ano de 2022 somente quatro (4) de cada dez (10) domicílios brasileiros apresentavam situação de segurança alimentar, ou seja, conseguiam manter acesso pleno à alimentação. A pandemia no Brasil obrigou que escolas fossem fechadas. Não foi apresentado pelo governo um programa visando dirimir as desigualdades educacionais, como, por exemplo, distribuição de cestas básicas para alunos e alunas das escolas públicas e inclusão digital.

A crueza da realidade pode naufragar ótimas ideias pedagógicas. Como garantir um bom ensino no interior de cada sala de aula, quando o contexto social é precário? Definitivamente, o presente livro não tem respostas. O objeto aqui não é o conjunto dos problemas políticos que assolam a educação no país; como as reformas que tiram direitos da classe trabalhadora e reduzem investimentos do Estado com direitos sociais e as políticas que privatizam a educação e tentam assemelhar escolas a empresas. O objeto, muito mais modesto, é a didática da alfabetização. Parte-se do pressuposto de que fundamentar a prática com a teoria serve para manter um horizonte pelo qual lutar. Assim, este livro é um horizonte; visto a partir da articulação entre teoria e experiência em sala de aula.

O primeiro capítulo, de autoria de Tamara Cardoso André, discorre sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento da escrita e da alfabetização. Dando sequência, o segundo capítulo trata das contribuições da linguística para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de diversidade linguísti-

1 Países com média salarial anual mais da OCDE, em ordem decrescente: Luxemburgo, Alemanha, Suíça, Dinamarca, Espanha, Austrália, Áustria, Países Baixos, Suécia, Estados Unidos, Islândia, Noruega, Bélgica (Flandres), Finlândia, Canadá, Bélgica (Valônia), Irlanda. Países cuja média salarial anual é mais baixa que a dos países pesquisados pela OCDE, em ordem decrescente: Portugal, Itália, França, Nova Zelândia, Coreia, Inglaterra, Japão, Turquia, Eslovênia, México, Lituânia, Estônia, República Checa, Chile, Israel, Colômbia, Grécia, Hungria, Letônia, República Eslovaca, Costa Rica, Brasil.

ca. Tamara é pedagoga e doutora em educação. Já foi professora de escola pública na cidade de Porto Alegre, nos anos iniciais do ensino fundamental, em classes de alfabetização. Posteriormente, tornou-se professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), situada na cidade de Foz do Iguaçu, onde realiza pesquisas sobre alfabetização no contexto de fronteira nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino e em Sociedade, Cultura e Fronteira.

A discussão sobre alfabetização em contexto de diversidade linguística requer compreender o acesso da leitura e da escrita pelas pessoas surdas. Diante dessa necessidade, o terceiro capítulo discute a importância da literatura surda no processo de letramento de estudantes surdos. O artigo foi produzido por Nahla Yatim e Filipe Augusto da Veiga. Nahla Yatim é professora universitária de Língua Brasileira de Sinais (Libras), graduada em Letras Libras e mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal, ambas as formações obtidas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Filipe Augusto da Veiga é professor universitário de Libras, formado em Letras Libras pela UFSC e especialista em Libras pela Unicentro.

O quarto capítulo traz um relato teórico e prático sobre a inserção da literatura na organização do espaço e do tempo na educação infantil. A autora, Cleonice Marçal, é professora de um Centro Municipal de Educação Infantil de Foz do Iguaçu, escritora de literatura infantil e mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Na mesma linha de relato de experiência, o quinto capítulo contribui para a reflexão sobre a importância da música, da musicalidade e da oralidade no processo de alfabetização. A autora, Soraia Cristina Weidman Baltruk, é pianista formada em música, pedagoga e professora de ensino fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu.

As autoras e o autor deste livro têm em comum a experiência de ensino de língua em contexto de fronteira, pois vivem em Foz do Iguaçu, cidade brasileira que forma tríplice fronteira com Paraguai e Argentina. Tal contexto acarreta em especificidades relativas ao maior trânsito de pessoas falantes de espanhol e guarani. Entretanto, a diversidade linguística é uma característica do Brasil, conforme será observado ao longo do livro. A localização geográfica na fronteira apenas ajuda no que tange à reflexão teórica sobre a prática da alfabetização em contexto de diversidade linguística, preocupação que permeia o presente livro.

Assim, o presente livro é destinado principalmente a professoras e professores que alfabetizam. Trata-se de uma síntese dos fundamentos da alfabetização que sustentaram práticas pedagógicas. As contribuições da linguística para a alfabetização, a pedagogia das variações linguísticas e a teoria histórico-cultural são alguns dos fundamentos que sustentam os argumentos expostos.

## CAPÍTULO 1

# TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E ALFABETIZAÇÃO

✎ Tamara Cardoso André

A teoria histórico-cultural suscita reflexões e hipóteses sobre o desenvolvimento da escrita. Alexei Leontiev (1903-1979), Alexander Luria (1902-1977), Daniil Elkonin (1904-1984) e Vasily Vasilovich Davydov (1930-1998) são alguns dos pesquisadores russos que trabalharam no desenvolvimento da teoria histórico-cultural, legado do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934). Segundo Rubtsov (2016), ao longo dos anos a teoria histórico-cultural, desenvolvida originalmente por Vygotsky, foi gradativamente sendo ampliada e modificada por seus seguidores.

Pode-se inferir dos escritos de Vygotsky, principalmente sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (1931/2000), que seu método se sustenta em cinco princípios:

1. Pessoas se diferenciam de animais porque são capazes de transformar o meio e a si, o que fazem por meio do trabalho, necessário à garantia da subsistência humana. Este processo de trabalho transformador desenvolve as funções psicológicas superiores, que são os instrumentos internos e externos utilizados para a realização de atividades. Atenção, memorização e percepção são funções psicológicas superiores internas. Por sua vez, a capacidade de ler e escrever é função psicológica superior interna e externa.
2. Cada função psicológica superior precisa ser compreendida a partir de análise histórica, considerando a história do indivíduo e da humanidade, o que requer entender, por exemplo, como a criança aprende a escrever e, também, como a escrita foi historicamente desenvolvida pela humanidade.
3. As funções psicológicas superiores também precisam ser estudadas considerando-se as contradições e interrupções, ou seja, como se desenvolvem em indivíduos que apresentam alguma deficiência.
4. As análises são feitas a partir de uma unidade indivisível, que contenha em si todas as propriedades da totalidade. Por exemplo, estuda-se a capacidade de memorização para compreender a psicologia humana. O objeto de análise, como a memorização, não é estudado de modo estático, mas sim dinâmico, investigando-se seu desenvolvimento e história. Assim, a abordagem de Vygotsky é dialética porque busca a história e as mudanças de cada objeto de análise.
5. Nessa perspectiva, é importante investigar a relação entre ambiente e desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1935/1994), durante o processo de desenvolvimento infantil o ambiente passa por mudanças graduais e se torna mais amplo. Em cada idade escolar

o ambiente é organizado de modo diferente. Mesmo que o ambiente não mude de fato, o desenvolvimento biológico, mental e psicológico da criança permite novos significados para o mesmo ambiente.

6. Tudo que um indivíduo é capaz de fazer com ajuda externa pode ser seu próximo estágio de desenvolvimento. No método histórico-cultural pode-se observar a forma como os problemas são resolvidos com mediação, visando determinar a “Zona de Desenvolvimento Próximo”, que é tudo aquilo que um indivíduo não é capaz fazer sozinho, mas pode realizar com mediação e ajuda externa. Assim, a criança que consegue ler uma palavra com ajuda de uma pessoa que já saiba ler e lhe informe os sons de cada letra, provavelmente será capaz de, em breve, aprender a ler com autonomia.

Do processo da Zona de Desenvolvimento Próximo infere-se que as interações e o meio são importantes fatores do desenvolvimento. Segundo Vervov (2016), o fator essencial que explica a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico da criança é a experiência emocional, que Vygotsky denominou “*perezhivanie*”, termo russo sem tradução para o português. A *perezhivanie* explica como as crianças são influenciadas pelo ambiente e suas próprias experiências de vida, considerando-se que os mesmos eventos e ambientes podem ser apropriados e internalizados de modo diferente em cada pessoa, pois as reações individuais são singulares. Sendo assim, a *Perezhivanie* é um conceito que permite levar em conta as relações entre as experiências emocionais e o meio, ou contexto social.

No que se refere à escrita, pode se afirmar que, por viver em um ambiente repleto de interações escritas, em uma sociedade letrada, a criança é capaz de entender o que é ler e escrever antes mesmo de ser alfabetizada. Nesse sentido, Luria (1928) criou um experimento para investigar o desenvolvimento da escrita por crianças, utilizando, para isso, o método experimental. O método experimental, no caso em questão, fundamentou-se na criação de situações que permitiram observar como indivíduos resolvem problemas específicos.

O experimento consistiu em pedir para que crianças não alfabetizadas realizassem a tarefa de lembrar de um grande número de enunciados, incentivando-as a grafá-los no papel do modo que lhes fosse possível. Para isso, Luria deu a cada criança uma folha de papel e a tarefa de anotar os enunciados apresentados. A partir do experimento, o autor descobriu três fases no desenvolvimento da escrita.

1. Fase dos rabiscos, pré-escrita ou pré-instrumental: as crianças não conseguem usar a escrita como ferramenta e significado para registrar enunciados.
2. Fase topográfica: as crianças criam um sistema de memória técnica, usando marcas topográficas representando números de elementos e suas relações, os quais ajudam na memorização.

3. Rudimentos da alfabetização: as crianças passam a utilizar dispositivos simbólicos, que ajudam no processo de memorização.

Luria concluiu que a história da escrita no desenvolvimento infantil começa antes do aprendizado das letras. Antes de dar sentido à escrita, as crianças podem elaborar métodos primitivos, usando dispositivos simbólicos para simplificar o ato de gravar. Portanto, a função mnemônica seria a pré-história da escrita no desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1931/2000) também afirma que a função mnemônica originou a escrita na história da humanidade. Segundo o autor, a compreensão de que coisas podem ser usadas para representar outras coisas é tão importante na pré-história da escrita quanto no desenvolvimento da escrita pela criança. Disso decorre que são importantes, para o desenvolvimento infantil da escrita, todas as formas de representação, como gestos, desenhos e jogos. Portanto, jogos, brincadeiras e atividades de representação contribuem para o desenvolvimento da escrita.

Segundo Elkonin (1976/2009), o desenvolvimento da atividade de brincar não ocorre de forma espontânea, mas é influenciado pela educação e interações sociais. Portanto, o desenvolvimento da escrita é precedido por todas as formas de representação envolvendo desenhar e brincar. Tais atividades representativas são aprendidas socialmente, sendo a escola um ambiente privilegiado para isso. Mas a escrita em si é também uma forma de representação, pois trata-se de um sistema gráfico que representa a fala.

No entanto, Vygotsky (1931/2000) afirma que a escrita é mais do que um sistema mnemônico. A escrita é uma forma de linguagem e exerce papel importante na cultura humana, possibilitando diversas interações e atividades, como enviar mensagens de texto e comunicar-se com as pessoas para obter informações e prazer. A aprendizagem da escrita não ocorre como mera atividade motora que requer apenas reconhecimento e imitação de letras. A escrita é linguagem, função cultural e sistema de signos e instrumentos. É graças ao uso planejado de instrumentos na realização de atividades que as pessoas transformam seus ambientes e a si. A escrita é um desses instrumentos. O desenvolvimento da escrita é mediado por funções psicológicas superiores especiais, que são capacidades internas humanas, como a memória e a percepção, mas, além disso, a escrita amplia as possibilidades de interação e atividade humana. A representação, ou seja, a capacidade de entender que uma coisa pode ser representada por outra, da mesma forma como letras representam sons, é uma importante função a ser desenvolvida previamente ao processo de alfabetização. Para Vygotsky (1931/2000), a primeira forma de escrita desenvolvida pela criança é o gesto de apontar para obter um objeto. O gesto é uma forma de escrita no ar. A criança inicialmente se projeta em direção ao objeto que deseja. O outro,



ao alcançar o objeto para a criança, contribui para a internalização do significado do ato de apontar, ou seja, para a compreensão de que se trata de atividade voltada a atingir determinado objetivo. Portanto, segundo a Teoria Histórico-Cultural a aprendizagem ocorre a partir da interação, que se direciona do significado atribuído junto com o outro (processo interpsicológico) para a internalização de determinado conhecimento (processo intrapsicológico).

A escola é o principal ambiente onde ocorre a transmissão da escrita para as crianças. Delacroix (1926 *apud* L. S. Vygotsky 1931/2000) argumenta que a peculiaridade do sistema de escrita é o fato de representar primeiro os sons das palavras, antes de indicar o significado. A compreensão de que a escrita representa sons requer capacidade representacional, cujo desenvolvimento se dá por meio do brincar, do desenho e do gesto.

Vygotsky sugere que o ensino na escola seja mediado por brincadeiras e atividades que façam as crianças sentirem necessidade de aprender a ler e escrever, evitando treinos de escrita mecânica sem nenhum sentido. O autor critica a pedagoga italiana Maria Montessori, cuja abordagem considera concentrar-se apenas no desenvolvimento motor da escrita. Em sua pesquisa sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1933/1983) sugere a importância da leitura silenciosa. Numa primeira fase do desenvolvimento da escrita, a pessoa em início do processo de alfabetização pensa nos sons das letras antes de compreender o significado da escrita. A leitura silenciosa ajuda a ler com fluência, ascendendo mais diretamente ao significado e possibilitando a libertação da necessidade de repetir mentalmente os sons das letras.

Assim, da teoria histórico-cultural pode-se inferir algumas recomendações de atividades que contribuem para a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita.



### Atividades envolvendo gesto, desenho e jogo

A escrita é uma forma de representação. Assim, a criança precisa entender que coisas podem ser usadas para representar outras coisas, a fim de que possa entender o mecanismo da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, são ideias de atividades que podem ser realizadas: ilustrar uma história, poema ou sentença dita por outra pessoa; representar profissões, animais ou outras coisas por meio de mímica, para que a turma adivinhe o significado; brincar e representar utilizando fantoches ou dedoches; assistir representações teatrais; construir cenários e personagens utilizando material reciclado.



## Atividades que simulem situações reais do uso da leitura e da escrita

A escrita é necessária nas culturas letradas, razão pela qual o engajamento da criança no processo de alfabetização requer que sinta necessidade de ler e escrever, o que pode começar desde a educação infantil, por meio do contato com a diversidade de gêneros.

Segundo Bakhtin (1953/2003) gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, utilizados nas interações. Os gêneros do discurso podem ser orais ou escritos e suas variedades são infindáveis. Os gêneros primários do discurso são mais simples, trazendo marcas da oralidade. Os gêneros secundários são mais complexos e aparecem em contextos culturais que exigem maior domínio de regras. Cada gênero tem certas características que podem ser destacadas. Por exemplo, uma mensagem em rede social pode ser mais simples, escrita de modo coloquial, geralmente sendo aceitável que contenha erros de digitação. A carta, por seu turno, exige certas regras, como a presença de um cabeçalho contendo a cidade de onde foi remetida e a data, dados do destinatário, assunto, saudações, corpo, despedida e assinatura. Embora a carta seja geralmente um gênero mais secundário, pode conter características de gênero primário, como, por exemplo, uma forma mais coloquial.

Os gêneros se incluem em uma pedagogia que considera a necessidade do letramento, que seria, segundo Soares (2001), a capacidade de incorporar a leitura e a escrita nas práticas sociais da sociedade letrada. Não necessariamente o indivíduo precisa estar alfabetizado para apresentar conhecimentos letrados. Caprino, Pessoni e Aparício (2013) afirmam a necessidade de que a escola traga para as aulas o virtual e o cibercultural, por meio de textos digitais, a fim de abordar os multiletramentos. Chats, entrevistas em meio virtual, posts de redes sociais e e-mails são exemplos de textos virtuais que precisam ser ensinados na escola.

Considerando-se que na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural o processo de apropriação da escrita requer a necessidade de ler e escrever, não basta o ensino das características de cada gênero. O mais importante é envolver estudantes em situações de interação, como, por exemplo:

1. Interagir por meio de cartas, bilhetes e mensagens em redes sociais;
2. Fruir e sentir prazer com textos literários;
3. Ler notícias, artigos, textos instrucionais, reportagens e entrevistas para sanar dúvidas, obter conhecimentos e informações;
4. Escrever para expressar ideias;
5. Produzir jornal mural na escola;

6. Organizar um canto de leitura na sala de aula;
7. Manter a hora da leitura em voz alta para a turma como parte da rotina escolar;
8. Realizar pesquisas coletivas;
9. Aproveitar festas da escola para escrever convites e divulgações em redes sociais.
10. É preciso considerar que estudantes necessitam de boas experiências envolvendo leitura e escrita, o que pode ser feito a partir de algumas atividades:
11. Ouvir leitura em voz alta de poemas e livros de literatura infantil;
12. Participar de brincadeiras e contação de histórias em bibliotecas;
13. Visitar feiras de livros;
14. Ler jornais, revistas e histórias em quadrinhos.

Entende-se, aqui, que o ensino sistemático das relações entre letras e sons no processo de alfabetização precisa ocorrer apenas quando estudantes tiverem consciência sobre o que é ler e escrever. Entretanto, existem pessoas que, a despeito de terem desenvolvido capacidade de representação e compreensão sobre a importância da leitura e da escrita, não conseguem completar o processo de alfabetização, devido à falta de domínio das relações entre letras e sons.

### **Conclusões sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do processo de ensino da leitura e da escrita**

*As pesquisas de Luria e Vygotsky ajudam a concluir sobre a importância da atividade representativa para a aprendizagem da leitura e da escrita, razão pela qual o gesto, o desenho e o jogo devem fazer parte do cotidiano desde a mais tenra infância. Além disso, o ensino da leitura e da escrita é facilitado quando precedido da necessidade de envolvimento em interações na sociedade letrada. De tais pressupostos se infere que a alfabetização tem seu início na educação infantil, não necessariamente no que tange ao ensino das relações entre letras e sons, mas, sobretudo, no desenvolvimento da capacidade de representação e compreensão das funções sociais da escrita. Depreende-se da teoria de Vygotsky a importância do ensino das relações entre letras e sons para o processo de aprendizagem da escrita, temática do próximo capítulo.*

## CAPÍTULO 2

# O ENSINO DAS RELAÇÕES ENTRE LETRAS E SONS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA

✎ *Tamara Cardoso André*

Alfabetizadoras e alfabetizadores sabem da importância de ensinar o alfabeto e os sons e nomes das letras. Existe uma divergência, entretanto, sobre a forma mais efetiva de ensinar o domínio do sistema de escrita, se pela apresentação das sílabas ou dos sons das letras isoladamente.

Defende-se, aqui, que o ensino parta do pressuposto das características do sistema alfabético de escrita, no qual cada letra ou dígrafo representam um som, em acordo com a perspectiva de Cagliari. Ou seja, saber os sons que podem ser representados por cada uma das letras do alfabeto, ou dígrafo, possibilita decodificar qualquer texto.

No entanto, vale mais uma vez lembrar o primeiro capítulo deste livro. Nem sempre a codificação de sons em letras e a decodificação de letras em sons provocam a aprendizagem da leitura e da escrita. Se a pessoa for ensinada apenas a codificar e a decodificar, sem entender os sentidos da leitura e da escrita, poderá vir a não compreender aquilo que lê.

Por outro lado, também pode ocorrer de a pessoa entender que a leitura serve para o prazer, para a aquisição de informações e para a interação em uma sociedade letrada, e, ainda assim, não aprender a ler e escrever, devido a problemas relativos ao domínio do código. O objetivo deste capítulo não é esgotar todas as dificuldades que podem ocorrer no processo de alfabetização, mas sim refletir sobre os desafios impostos pela diversidade linguística.

Várias pesquisas têm mostrado que o Brasil não é um país monolíngue. Podemos citar os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2003), Cavalcanti (1999), Savdra e Lagares (2012) e Santos (2017).

Santos (2017) afirma que o termo “superdiversidade”, cunhado por Vertotec (2007), ajudar a entender que a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas sim uma característica do mundo globalizado, onde as tecnologias ajudam a romper fronteiras culturais e linguísticas.

Apesar da diversidade, o português é a língua oficial da República Federativa do Brasil, de acordo com a Constituição Federal de 1988. A língua brasileira de sinais, utilizada pelas pessoas surdas, foi reconhecida pela lei 10.436/2002 e pelo decreto 5.626/2005, devendo ser utilizada em instituições públicas, como hospitais e escolas. Existem, no entanto, outras línguas faladas no Brasil, conforme mostra o Guia Nacional de Línguas produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2016). O guia do IPHAN registra mais de 100 línguas no Brasil, divididas em línguas de imigrantes, línguas crioulas, línguas indígenas, línguas afro-brasileiras e línguas de sinais.

Na fronteira a diversidade é inevitável. O contato entre português e espanhol nas escolas brasileiras demanda práticas específicas, pois ambas são línguas irmãs, ou seja, resultantes de diferentes evoluções de uma língua materna. (J. DUBÔIS, M. GIACOMO, L. GUESPIN, J. B. MARCELLESI & J. P. MEVEL, 1973). Português e espanhol são as línguas irmãs latinas mais semelhantes. Há frases inteiramente iguais tanto em espanhol como em português (A. NASCENTES, 1936). Fortes, Tallei, Camargo, Oliveira, Pessini, Fonseca e Murakami (2021, p. 968) afirmam a existência do “Portunhol” como “espaço de enunciação fronteiriço Brasil, Paraguai”.

Abstraindo das línguas de fronteira, e das línguas autóctones, é preciso considerar as variações linguísticas de uma mesma língua. Sobre esse assunto, Barbosa (2015) explica que os padrões normativos são fixações artificiais, pois todas as línguas apresentam variações. O autor propõe uma pedagogia que leve isso em conta: a pedagogia da variação linguística. Ao pesquisar o cotidiano das aulas em uma classe de alfabetização, André (2014) presenciou várias diferentes pronúncias de sons das letras pelas crianças enquanto a professora ensinava o alfabeto. Em certa ocasião, um aluno repetidamente pronunciava o som /z/ aludindo à letra J. O estudo foi realizado na cidade brasileira de Foz do Iguaçu, situada na fronteira com a Argentina e o Paraguai e sugere a importância de considerar as variações linguísticas no processo de alfabetização.

Como afirma Faraco (2016), uma palavra só tem uma grafia, mas as pronúncias são diversas. Para facilitar o processo de alfabetização, é preciso problematizar tal relação com quem está em processo de alfabetização.

Bagno (2007, 2014) afirma que a “norma padrão”, aquela correspondente ao exposto nas gramáticas normativas, é uma criação artificial, que não corresponde às diversas formas de falar. Segundo o autor, a não aceitação social de certas variantes da língua portuguesa se constitui como preconceito linguístico. São justamente as formas de falar das classes sociais mais desfavorecidas que não são aceitas socialmente. Nem mesmo as pessoas consideradas cultas dominam o que é determinado como norma padrão.

Portanto, o preconceito linguístico expressa, na verdade, um preconceito social. O modelo idealizado de língua correta é a norma padrão, que não corresponde a nenhuma variedade de fala autêntica, mas apenas às normativas contidas nas gramáticas. A fala culta, por sua vez, é aquela do falante com mais prestígio socioeconômico, que, embora não corresponda exatamente às normas gramaticais padronizadas, é aceita socialmente. Bagno representa o ideário da sociolinguística, segundo o qual a não aceitação das formas linguísticas das classes menos abastadas ocorre devido ao preconceito social.

Porém, certos distanciamentos da norma padrão na fala podem dificultar o processo de alfabetização, conforme sugerem os estudos de André (2014). Para que a criança possa aprender a letra J, é preciso que observe seu som e emprego correto. É relativamente fácil explicar para uma criança que onde empregamos a letra E podemos, por vezes, pronunciar o som representado pela letra I, por exemplo, no final da palavra ONDE. O mesmo ocorre com a letra O, utilizada onde muitas vezes lemos como sendo U. No entanto, nas falas mais afastadas da norma padrão, podem ocorrer maiores dificuldades, como no caso do aluno que empregava o som /z/ no lugar de /j/, e que falava ZACARÉ, ao invés de JACARÉ. A pedagogia precisa considerar tais variações linguísticas.

Bortoni-Ricardo (2003) diferencia estilo coloquial e monitorado. O estilo coloquial é aquele que se distancia mais das regras padronizadas. Por seu turno, nos estilos mais monitorados, há um maior planejamento da expressão.

Os estudos de Bortoni-Ricardo (2003) sugerem que, em contextos educativos nos quais se busca o ensino de estilos mais monitorados da língua, é necessária uma pedagogia culturalmente sensível. O termo “culturalmente sensível” foi proposto por Erickson (1989) e significa pautar as interações na compreensão do outro. Bortoni-Ricardo (2003) propõe que tais interações ocorram por meio de andaimes, conforme proposta de Bruner (1983). Nessa perspectiva, quem ensina deve ajudar as crianças a desenvolverem a aprendizagem da língua, o que pode ser feito de diversas formas:

1. Repetindo o uso adequado das palavras que as crianças pronunciam em desacordo com a norma;
2. Facilitando o emprego de determinada palavra;
3. Promovendo as interações entre pares;
4. Incentivando o encontro de termos mais adequados para expressar determinada ideia;
5. Mostrando as diferenças entre estilos mais monitorados e coloquiais de fala;
6. Expressando as substituições possíveis;
7. Fornecendo modelos em língua padrão.

Embora seja possível exercer uma andaimagem, levando crianças ao domínio dos estilos mais monitorados, para que a alfabetização proceda de uma forma mais tranquila, é preciso lembrar que uma criança só pode ser alfabetizada na sua língua materna, como indica Cagliari (2003). Segundo o autor, para ser alfabetizada, a criança precisa conhecer a língua na qual são escritas as palavras. No entanto, o que dizer das crianças bilíngues?

Em seu tempo, Vygotsky (2000/1931) já havia percebido a importância de escolas bilíngues. Além disso, o autor também trouxe importantes contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem das crianças surdas e cegas, as quais são válidas ainda hoje. Vygotsky (2000/1931) admite que aprender a ler e a escrever pelo sistema alfabético requer ver e ouvir, pois as letras são visuais e representam sons. Por isso, o autor afirma que cegos e surdos precisam de outra forma de desenvolver a escrita, uma via colateral. O sistema Braille, adequado ao ensino das pessoas cegas, usa pontos em relevos que podem ser lidos pelos dedos. Por seu turno, os surdos podem aprender a escrever por meio da língua de sinais. Tais premissas do autor ainda são importantes, ainda que produzidas no século XX.

A diversidade linguística mostra o quanto podem ser ineficazes as receitas prontas para o ensino da leitura e da escrita. Os contextos são diferenciados, o que exige abordagens diferenciadas. A adoção rígida de um método, desprovida da compreensão dos fundamentos da alfabetização, pode condicionar quem ensina a não prestar atenção nas interações em sala de aula e nas relações entre fala e escrita. Os princípios da linguística podem ajudar no melhor entendimento sobre o processo de alfabetização.

Ou seja, o ensino das relações entre letras e sons é importante no processo de alfabetização. Entretanto, tal premissa não implica na necessidade de adoção de livros didáticos, cartilhas e receitas prontas, pois a padronização não combina com a diversidade. Quem ensina, ou já ensinou, sabe que podem coexistir diferenças em uma mesma sala de aula, inclusive linguísticas, por exemplo, relativas às pronúncias. Vale reiterar: é pouco provável que se consiga alfabetizar uma pessoa em idioma que ela não domine. Conhecer a língua na qual são escritas as palavras é condição inalienável do processo de alfabetização, de onde advém a importância das escolas bilíngues, onde as crianças imigrantes ou indígenas possam ser alfabetizadas em língua materna. No entanto, há variantes dentro de um mesmo idioma que devem ser consideradas. Por exemplo, há crianças que não pronunciam o som /R/, conforme a variante culta da palavra **RATO**.

Segundo Faraco (2016), a escrita não é transcrição literal da fala. Algumas crianças podem sentir dificuldade de compreensão leitora justamente porque a escrita se difere da fala. Por exemplo, escrevemos **OITO** com **O** no final, mas, geralmente, pronunciamos um **U**, /oi'tu/.

Quando se criou o sistema gráfico da língua portuguesa, certa variedade da língua foi tomada como referência. Por esse motivo, existe proximidade entre a grafia e algumas pronúncias. Essa proximidade é relativa, de um lado devido à memória etimológica do sistema, e, de outro, porque as formas de pronunciar se alteram ao longo do tempo, enquanto a grafia se mantém mais constante. Nas relações biunívocas entre letras e sons há uma correspondência entre unidade sonora e unidade gráfica. A unidade gráfica só representa uma unidade sonora e a unidade sonora só é representada por uma unidade gráfica. Trata-se do caso da relação entre a letra P e o som /p/.

Nas relações cruzadas uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível, ou uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Entretanto, no que se refere à fala, nem mesmo as relações biunívocas são simples. Na sala de aula, cabe repetir, diferentes formas de falar podem coexistir. Por exemplo, há quem troque o som /b/ pelo som /p/. Por isso, quem alfabetiza não pode se pautar apenas em normas de ortografia. É preciso prever as dificuldades prestando atenção ao modo como as pessoas em processo de alfabetização falam.

O modo de falar pode influenciar na compreensão do emprego do alfabeto na escrita das palavras. A alfabetizadora, ou o alfabetizador, que compreender as relações entre fala e escrita, poderá intervir melhor diante das dificuldades que surgem na escrita para todos os usuários do mesmo idioma. A leitura de textos mais significativos pode ser um importante meio de levar aprendizes a compreenderem as relações entre letras e sons. Entretanto, nem toda leitura pode ser compreendida pelo contexto. Por exemplo, se a palavra **“PEIXE”** estiver escrita seguida do desenho do peixe, ou em um texto de fácil compreensão, quem costuma trocar o /b/ pelo /p/ poderá inferir o sentido. No entanto, quem faz muitas trocas poderá apresentar dificuldades na leitura de textos maiores, o que inclusive servirá, potencialmente, como um desestímulo à leitura. Pessoas que se tornam demasiado dependentes do contexto para obterem a compreensão leitora provavelmente enfrentarão maiores dificuldades quando estiverem diante de textos mais afastados da oralidade ou desacompanhados de ilustrações.

Após aprender os possíveis sons de cada uma das 26 letras do alfabeto, a norma de que antes das letras P e B emprega-se apenas M, por exemplo, torna-se contextual. Mas a regra da relação entre a letra P e seu som pode ser arbitrária para alfabetizando que, na fala, empregam o som /p/ em palavras que são ditas na língua culta com o som /b/ e são escritas com a letra B. Existe uma única forma de escrever e várias formas de falar, o que complexifica o ensino das relações entre letras e sons. Nem mesmo a fala de acordo com as normas padronizadas nos tratados de gramática têm correspondência 100% biunívoca na escrita. Por essas razões é que defende-se, aqui, que a aprendizagem da língua culta na fala provavelmente tornará mais acessível o código escrito.



Entretanto, não se pode esquecer que na fala padrão, ou mesmo na fala culta, as relações entre certas letras e seus sons são biunívocas ou contextuais. Segundo Bresson (2009), nossa escrita se baseia no alfabeto e constitui uma codificação da linguagem oral. A aquisição de uma língua no curso dos primeiros meses de vida implica o contato com a palavra do outro, mas não precisa ser explicitamente organizada e dirigida. Em relação à leitura e à escrita não ocorre o mesmo. O simples contato com o escrito não é suficiente para transmitir a leitura e a escrita, que não podem ser adquiridas por procedimento instantâneo. O problema da escrita alfabética, que tem mais sons do que letras para representá-los, é diferente que o problema da escrita silábica, que comporta várias centenas de grafismos. A escrita alfabética codifica os sons da língua. Não são os grafismos que portam o sentido da escrita, mas a língua que eles codificam. A dificuldade do ensino e da aprendizagem da escrita alfabética é que há mais sons do que grafismos para representá-los. Mesmo assim, há sons que podem ser representados por mais de um grafismo, assim como há grafismos que representam mais de um som. O conhecimento inicial da língua materna por cada indivíduo é oral, de modo que o saber pode apoiar-se em som e sentido. Ao falarmos e compreendermos, operamos com som e sentido. Na escrita operamos com grafismo, som e sentido.

A escrita é pouco natural, de modo que sua aquisição requer ensino sistemático. Por essa razão, defende-se, aqui, que quando o alfabetizando apresenta fala demasiadamente distante da escrita, de modo que as relações biunívocas e contextuais se tornem arbitrarias, torna-se necessário o ensino da norma culta na fala, a fim de que a compreensão leitora seja facilitada.

O ensino da fala culta, na perspectiva que aqui se defende, deve ocorrer quando o aprendiz troca, na fala, sons cujas relações com as letras que os representam na escrita sejam biunívocas ou contextuais em relação à língua culta. Nesses casos, o ensino da fala deve ocorrer simultaneamente ou mesmo preceder o ensino da leitura e da escrita. Assim, se é lícito ensinar que se escreve **ONDE**, mas se diz **ONDI**, uma vez que a letra E representa os sons /e/ e /i/, o mesmo não se pode dizer, por exemplo, do P e do B. O que se escreve com a letra P se diz com o som /p/ e o que se escreve com a letra B se diz com o som /b/. A escola é o lugar privilegiado para o ensino da escrita e da língua culta. O não ensino da língua culta na fala pode acarretar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a maior distância entre fala e escrita torna mais numerosa a ocorrência de arbitrariedades do sistema de escrita para alfabetizandos. Assim, alfabetizar requer diferenciar as relações biunívocas e contextuais entre letras e sons, a fim de realizar interações que permitam dirimir as dificuldades.

Importante partir da leitura na alfabetização inicial, e não da escrita. É o ensino dos sons das letras, e não os exercícios de ortografia, que desenvolverá a capacidade leitora.

Segue abaixo quadros sintetizando, com a utilização de símbolos para transcrição fonética do Alfabeto Fonético Internacional, as relações biunívocas e cruzadas entre letras e sons. O objetivo não é tratar do ensino da ortografia, mas sim da leitura e da escrita no processo inicial da alfabetização. No que se refere ao ensino da ortografia ocorrem diversas arbitrariedades, como o emprego do H em início da palavra e o emprego do S ou do Z entre vogais. As letras D e T podem ser consideradas biunívocas, apesar de terem dois sons possíveis.

**QUADRO 1 • Relações Biunívocas**

Letras	B	D	F	M	N	P	T	V
Sons	/b/ <b>B</b> OLA	/d/ <b>D</b> ADO /dʒ/ <b>D</b> IA	/f/ <b>F</b> OCA	/m/ <b>M</b> AR	/n/ <b>N</b> ADA	/p/ <b>P</b> É	/t/ <b>T</b> UDO /tʃ/ <b>T</b> IA	/v/ <b>V</b> IDA

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pela autora a partir do trabalho de Cagliari (2008)

**QUADRO 2 • Vogais**

A	E	I	O	U
/a/ <b>A</b> MOR	/e/ <b>E</b> LE	/i/ <b>I</b> LHA	/o/ <b>O</b> VO	/u/ <b>U</b> VA
/ã/ <b>A</b> NA	/ɜ/ <b>E</b> LA	/ĩ/ <b>I</b> NFÂNCIA	/u/ <b>O</b> VO	/ũ/ <b>U</b> M
	/i/ <b>O</b> NDE		/ɔ/ <b>O</b> VOS	
	/ẽ/ <b>E</b> NSINO		/õ/ <b>O</b> NTEM	

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pela autora a partir do trabalho de Cagliari (2008)

**QUADRO 3 • Relações Cruzadas**

C	G	J	L	R	S	X	Z	H
/k/ <b>C</b> ASA	/g/ <b>G</b> ATO	/ʒ/ <b>J</b> EITO	/l/ <b>L</b> UA	/R/ <b>R</b> UA	/s/ <b>S</b> APO	/ʃ/ <b>X</b> ALE	/z/ <b>Z</b> EBRA	H
/c/ <b>C</b> EDO	/ʒ/ <b>G</b> ENTE		/u/ <b>S</b> OL	/r/ <b>C</b> ARO	/z/ <b>C</b> ASA	/ks/ <b>T</b> ÁXI	/s/ <b>P</b> AZ	MUDO
				/x/ <b>M</b> AR (carioca)		/z/ <b>E</b> XEMPLO		NH
				/ɹ/ <b>G</b> IRL		/s/ <b>T</b> EXTO		/ɲ/ <b>N</b> HOQUE
				<b>P</b> ERTO (caipira)				LH
								/ʎ/ <b>O</b> LHO
								/ʃ/ <b>C</b> HUVA

Fonte: Quadro sinóptico elaborado pela autora a partir do trabalho de Cagliari (2008)

Segundo Blanche-Benevides (2004) o Alfabeto Fonético Internacional tem o objetivo de representar cada unidade sonora com um sinal gráfico. Este tipo de alfabeto certamente não deve ser ensinado no processo de alfabe-

tização. Seu emprego, aqui, é para ajudar professoras e professores na reflexão sobre as relações entre letras e sons, a fim de que possam melhor observar como falam os alunos e alunas e prestar ajuda mais qualificada no processo de ensino. Antes de ensinar os sons que as letras representam é importante observar como o aluno fala. Embora se possa afirmar aos estudantes que se diz OVU com U mas se escreve OVO com O, o mesmo não ocorre com outros tipos de relações. Não ensinar a falar de modo mais aproximado da norma culta pode criar dificuldades a mais no sistema de escrita, prejudicando o processo de leitura. Por esta razão, defende-se aqui que é necessário, concomitante, ou mesmo anteriormente ao ensino da escrita, apresentar a fala culta, tornando o sistema de escrita o mais contextual possível.

Infelizmente, no ano de 2018 foi aprovado um currículo nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta proposta de alfabetização não pautada na sensibilidade às diferenças.

A BNCC é um currículo nacional, aprovado no ano de 2018 após passar por consulta pública. A formulação de um currículo nacional já era prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.3.94/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BNCC, 2018). A consulta pública prévia à aprovação da BNCC, no entanto, se deu sobre um documento já formatado, não sendo possível a modificação de sua estrutura, fundamentada na pedagogia das competências. Grupos empresariais, especialmente o “Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)” patrocinado pela Fundação Lemann, exerceram forte influência na elaboração da BNCC. Segundo Spring (2018), a pedagogia das competências aplica à educação os mesmos princípios da economia. Laval (2004) afirma que a pedagogia das competências desintelectualiza o currículo e tem como único objetivo a formação para o mercado de trabalho.

As competências na BNCC (2018) são divididas nas seguintes áreas: Línguas e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A área de línguas abrange Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa e Artes. A alfabetização está contida nos três primeiros anos do ensino fundamental, dentro da Língua Portuguesa. No texto da BNCC (2018) acerca do processo de alfabetização, admite-se que o domínio do sistema de escrita requer compreender que o alfabeto neutraliza na escrita as variações do português falado no Brasil, o qual é marcado por diferenças regionais e sociais. Ou seja, o texto da BNCC admite que é preciso observar, no processo de alfabetização, as variedades da língua oral falada no Brasil. O texto também afirma que o processo de alfabetização exige conhecimento das relações fono-ortográficas, ou seja, relações entre os fonemas (sons) do português oral no Brasil e os grafemas (letras).

Embora mencione a importância do ensino dos sons das letras e as diferenças entre fala e escrita, a BNCC (2018) pauta as habilidades a serem desenvolvidas na alfabetização no processo de silabação. No primeiro e segundo anos do ensino fundamental as habilidades tratam da observação da segmentação da fala e das palavras escritas em sílabas. A BNCC contrasta com os estudos de Cagliari (2008), para quem a estrutura do português brasileiro não é silábica e a relação entre letras e sons não deveria ser ensinada com foco nas sílabas, mas apenas nos sons de cada letra.

Portanto, as premissas deste livro são contrapostas ao que está exposto na BNCC. Isso não implica, no entanto, na impossibilidade de seguir algumas ideias práticas aqui apresentadas para o ensino das relações entre letras e sons.

Entretanto, é preciso em primeiro lugar admitir que enquanto não existirem mais escolas bilíngues, será difícil a democratização do acesso à leitura e à escrita. Conhecer a língua na qual são escritas as palavras é pré-requisito essencial para a alfabetização. Um simples exercício de imaginação pode corroborar esta tese. Como uma pessoa, falante de língua portuguesa, poderia ser alfabetizada na língua inglesa antes de ser alfabetizada na língua materna ou aprender a língua inglesa falada? Tal premissa também vale para as populações indígenas e a comunidade surda.

Para as populações indígenas há um aparato legal, o “Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”. O decreto estabelece que escolas indígenas deverão se localizar em terras habitadas por indígenas, servindo unicamente ao atendimento, em língua materna, da comunidade indígena, com organização curricular própria.

A comunidade surda, por seu turno, tem direito à educação bilíngue para surdos, que passou a ser considerada modalidade da educação escolar a partir da aprovação da lei 14.191/2021, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos”. Entretanto, a escola bilíngue para surdos, onde a instrução ocorre por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), é opcional, de modo que não há garantia de vagas em escolas dessa modalidade para todas as pessoas surdas.

Defender escolas bilíngues não é segregação, uma vez que tendo aprendido a leitura e a escrita, por meio da própria língua materna, as crianças estarão mais aptas a adquirirem a língua portuguesa como segunda língua e a frequentarem escolas regulares e universidades. Alguns trabalhos demonstraram que é mais fácil aprender a escrever em uma língua familiar (CAGLIARI, 2008). O ensino em escolas bilíngues requer um corpo docen-

te qualificado, com conhecimentos acerca de comunicação intercultural, aquisição de segunda língua, necessidades educacionais especiais e plurilinguismo. (RAUD & OREHHOVA, 2012).

Pessoas surdas provavelmente não irão obter benefícios do ensino das relações entre letras e sons, uma vez que não têm acesso aos sons. Aproximadamente 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, onde enfrentam, logo nos primeiros meses de vida, dificuldades de compreensão de interação (SVARTHOLM K., 2014). Assim, crianças surdas podem desenvolver atraso no desenvolvimento da linguagem caso não tenham acesso à língua de sinais logo nos primeiros meses de vida.

Segundo Svartholm (2014), na educação bilíngue para pessoas surdas a primeira língua ensinada deve ser a língua de sinais. A escola tem a função de ensinar a língua de sinais para as pessoas surdas, cujo acesso à língua oficial do país onde vivem se dará na modalidade escrita, a ser adquirida por meio da língua de sinais. Portanto, a língua de instrução para crianças surdas deve ser a língua de sinais. Este livro não se destina ao ensino da leitura e da escrita para pessoas surdas. Sugere-se a leitura de Quadros e Schmiendt (2006), que apontam várias sugestões para o ensino da língua portuguesa para pessoas surdas, considerando que a aprendizagem irá ocorrer pelo meio visual e que a Libras é uma língua visual-espacial.

Snoddon e Murray (2019) explicam que as políticas da “Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais” propuseram um modelo de educação inclusiva ao invés da educação especial e reconheceram que a língua de sinais é essencial na educação de surdos. No entanto, as organizações de defesa dos surdos vêm reivindicando mudanças nas políticas de educação para a inclusão porque a escola costuma excluir os alunos surdos. Apesar disso, a importância da língua de sinais na educação de surdos é consensual.

Portanto, este livro parte da premissa de que o ensino das relações entre letras e sons deve ocorrer na língua materna. Dito isso, seguem algumas ideias práticas para o ensino das relações entre letras e sons no processo de alfabetização.



### Atividades para o desenvolvimento da fala culta

Antes de alfabetizar é importante o ensino das formas mais monitoradas da fala, a fim de reduzir as diferenças entre fala e escrita. Como já dito anteriormente, embora se possa ensinar facilmente como a letra O por vezes tem som /u/, o mesmo não se pode aplicar quando há trocas mais arbitrárias na fala, por exemplo, a troca dos sons /p/ e /b/ na fala. Tais trocas poderão provocar dificuldade na compreensão leitora.

Atividades envolvendo cantar, declamar e memorizar falas para peças de teatro podem ser muito úteis para o desenvolvimento da fala culta. Por exemplo, a criança que troca o /b/ pelo /p/ poderá se beneficiar da **declamação de rimas e trava-línguas** que repetem esses sons, por exemplo **“Enquanto a pia pinga o pinto pia”**. O ritmo musical também pode ajudar no desenvolvimento da pronúncia correta. Cantar primeiro, para depois declamar pausadamente a letra de uma música, pode ajudar na atenção às formas mais monitoradas de pronúncia. Importante não fazer correções de modo a humilhar. Uma boa tática é repetir, de acordo com a norma culta, o que foi dito pelos alunos em desacordo com as formas mais monitoradas. Outra tática é elencar os desacordos mais comuns praticados em sala de aula e trabalhar ativamente com eles, envolvendo a turma em canções, poemas, teatros e jogos, ou mesmo estabelecendo um acordo, como, por exemplo, **“Quando todo mundo estiver falando CLARO, ao invés de CRA-RO, sem que haja briga entre colegas, vamos fazer pipoca”**. Importante explicar que falar CRARO não é um erro, e sim uma forma coloquial, mas que na escola é preciso aprender a falar mais de acordo com a norma culta.



### Atividades para o ensino das relações entre letras e sons

Na alfabetização, desde o primeiro dia de aula é importante ter um alfabeto com letras e desenhos afixados nas paredes da sala de aula. Além do alfabeto, sugere-se que, aos poucos, sejam disponibilizadas, aos alunos, **fichas para o estudo dos sons de cada letra ou dígrafo**, conforme modelo no ANEXO 1 (um). As fichas podem ser apresentadas separadamente, uma a cada dia, a fim de promover a reflexão sobre todos os possíveis sons de cada letra ou dígrafo.

O ensino das letras e seus respectivos sons pode começar pelas vogais, apresentando os possíveis sons de cada uma e juntando-as em palavras, como, por exemplo, **AI, EI, UI**. A seguir, pode-se inserir uma consoante biunívoca, com a qual seja possível formar palavras com as vogais, como o **F**, formando **FOI, AFIA**, dentre outras. Sugere-se ater-se ao som de cada letra, e não às sílabas. Após, pode-se inserir uma letra que não seja biunívoca, mas ajude a formar palavras com **encontros consonantais, como a letra R**. Nesse exemplo, com o grupo de letras **A, E, I, O, U, F, R**, poderão ser formadas várias palavras que já desenvolvam a compreensão leitora dos encontros consonantais, como: **RAIO, RIA, RIO, FRIO, FEIRA, FORA**, dentre outras.

Para isso podem ser utilizados alfabetos móveis e atividades de montar palavras, como as do ANEXO 2 (dois). O alfabeto móvel pode fazer parte da

rotina. Os alunos podem ser colocados em grupos de quatro. Cada grupo recebe uma quantidade de letras e deve selecionar um grupo delas para formar palavras, que inclusive podem ter relação com o contexto do que está sendo trabalhado em aula. Por exemplo, após trabalhar com o trava-língua “O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA E O REI DE RAIVA ROEU O RESTO”, pode-se utilizar as letras do alfabeto móvel para formar palavras com a letra R.

Outra ideia é a caixa de alfabeto. Trata-se de uma caixa com alguns buracos na tampa, conforme modelo no ANEXO 3 (três), contendo no interior as letras em palitos de picolé, a serem utilizadas para formar palavras. Nos períodos entre uma atividade e outra, aqueles que finalizam os afazeres primeiro podem ser incentivados a montarem palavras na caixa.

O importante é que desde o início da alfabetização sejam apresentados os encontros consonantais, para não condicionar leitores iniciantes a decifram somente palavras formadas por sílabas com estrutura consoante e vogal.

O ensino sistemático das relações entre letras e sons é parte integrante do processo de alfabetização. Toda sala de aula de alfabetização deve ter um alfabeto, mas isso não é suficiente. É preciso que a leitura das letras e de todos os seus possíveis sons seja feita cotidianamente em sala de aula.



### Atividades com pares mínimos

A partir das variantes linguísticas presentes na sala de aula, o professor ou professora poderá criar jogos, como **memória** e **cruzadinhas**, contendo pares mínimos, ou seja, palavras que na escrita só se diferenciam pelo emprego de uma letra. Nos pares mínimos poderão ser enfatizadas as principais trocas, como **P e B; D e T; V e F**, dentre outras. Segue abaixo um quadro de pares mínimos.

<b>B - V</b>	<b>B - P</b>	<b>V - F</b>
BIA-VIA BEM-VEM BOTA-VOTA BELA-VELA BOA-VOA BALA-VALA BAZAR-VAZAR BASTA-VASTA	BATO-PATO BIA-PIA BINGO-PINGO BULA-PULA BODE-PODE BASTA-PASTA BOTE-POTE BENTA-PENTA	VACA-FACA VOZ-FOZ VERA-FERA VALA-FALA VAZIA-FAZIA FOTO-VOTO INVERNO-INFERNO
<b>G - C</b>	<b>D - T</b>	<b>R - L</b>
GOSTA-COSTA GOMA-COMA GRAVA-CRAVA GOLA- COLA	DIA-TIA DEU-TEU DADO-TATO DOMAR-TOMAR ANDA- ANTA MANDA- MANTA NADA-NATA	RUA-LUA LEI-REI CARRO-CALO VARA-VALA



## Atividades envolvendo leitura silenciosa

Um dificultador comum no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é exigir apenas cópia. Crianças e adultos em processo de alfabetização são plenamente capazes de aprenderem a copiar textos do quadro sem que tenham aprendido a ler. Mas essa não é uma aprendizagem desejável. Alguns exercícios não incitam a leitura, por exemplo quando se pede para completar palavras com a mesma letra. Esse tipo de atividade faz com que a letra possa ser reproduzida sem o acompanhamento da leitura.

No processo inicial de alfabetização, é comum precisar oralizar as palavras a fim de conseguir produzir os sons das letras. A leitura silenciosa ajuda a desprender-se aos poucos dessa necessidade e desenvolver a leitura fluente.

Defende-se, aqui, que exercícios de escrita e cópia não desenvolvem a capacidade leitora. Para que a capacidade leitora seja desenvolvida é preciso realizar leitura diária. Ou seja, a leitura, mais do que a escrita, precisa ser incentivada todos os dias em sala de aula. Pode-se começar com a leitura de pequenos textos, entregues para que alunos tentem ler individualmente antes de ser feita a leitura em voz alta para toda a turma. Existem algumas táticas para obrigar a ler, como, por exemplo:

1. Sortear uma palavra para cada aluno **ler em voz alta** para a turma, podendo pedir ajuda caso não consiga;
2. Entregar para cada aluno um **pequeno texto em desordem**, a fim de que precise ler para colocar na ordem correta;
3. Fazer um **ditado** de leitura, no qual o aluno deve **ler e desenhar** o que está escrito.

A leitura deve ser um exercício diário em sala de aula, fazendo parte da rotina. Recomenda-se que o ensino da letra cursiva tenha início apenas quando a turma já tiver dominado a leitura. Além disso, para o ensino da letra cursiva não basta exigir a cópia, mas ensinar como o traçado é realizado, sempre de cima para baixo e sem tirar o lápis do papel.

Mais uma vez é importante enfatizar a importância de que o ensino da codificação e da decodificação seja precedido de atividades que desenvolvam a necessidade de ler e escrever, o que começa na educação infantil.



## Alfabetização na fronteira

*Tendo em vista que o Brasil é um país marcado pela diversidade linguística, não se pode afirmar que os estudos apresentados até aqui só tenham validade no contexto em que foram realizados: a fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Muito ainda há por pesquisar sobre como as variantes linguísticas interferem no processo de alfabetização, e, ainda, sobre a importância de a formação docente incluir conhecimentos da área da linguística e da sociolinguística. Relatos de experiências pedagógicas podem ajudar neste campo de estudos.*

*Nos próximos três capítulos deste livro, serão apresentados relatos de experiência e ideias de práticas pedagógicas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.*

## CAPÍTULO 3

**LITERATURA SURDA E LETRAMENTO**

👤 *Nahla Yatim*

👤 *Filipe Augusto da Veiga*

O papel mediador da literatura surda ainda precisa ser vastamente discutido. É fundamental que o professor ou a professora repasse conhecimentos a seus alunos, ajudando a entenderem a literatura surda e com ela se relacionarem. (KLEIN & ROSA, 2009). A formação de professores focada nas áreas da literatura surda ocorre principalmente no curso superior de Letras Libras, ou na pós-graduação em Literatura.

Segundo Bahan (2006, p.2): “As crianças surdas na Escola Americana de Surdos transmitiram habilidades de contar histórias desde 1900. Também contam histórias de fantasmas, cenas de filmes, experiências surdas, piadas, brincadeiras e histórias do ABC”. Há também os chamados sinalizadores suaves, que criam histórias em língua de sinais e fazem traduções teatrais e interagem com o público, suscitando grande interesse.

Neste presente texto, apresentaremos problemas da literatura surda, e, também, as devidas conclusões obtidas sobre o tema.

A literatura possui um papel importante para os alunos surdos. É através dela que se pode construir a formação da identidade e da cultura surda. Assim como a literatura apresenta ramificações, o mesmo ocorre na literatura surda, que pode ser dividida em literatura produzida em Libras e literatura adaptada da Língua Portuguesa para a Libras.

Ainda há falta de interesse da comunidade com a literatura surda, que raramente faz está presente no cotidiano. Isso ocorre, em parte, porque em muitas famílias apenas os filhos são surdos. É importante, além de ensinar as crianças surdas, conscientizar as famílias para que difundam com filhos surdos a literatura surda. Há necessidade de criação de histórias surdas originais, bem como de outros materiais literários que propiciem o ensino através da literatura, pois, conforme aponta Strobel (2008), a literatura surda é fonte de letramento.

Entretanto, existem alguns problemas que a literatura surda enfrenta, como a sinalização seguindo a estrutura do português escrito, o uso da datilologia, as variações regionais e a sinalização rápida, fatores esses que acabam por dificultar a compreensão. Segundo Klein e Rosa (2009), na contação de

literatura surda é preciso prestar atenção em vários fatores: qualidade da sinalização, incorporação dos personagens, adequação da história à idade, características do público-alvo, cenário e figurino.

É preciso compreender que as línguas de sinais são ágrafas, ou seja, não possuem um sistema de escrita convencional, como o português escrito. Apesar disso, na realidade brasileira já existem editoras que disponibilizam literatura ao público surdo, conforme mostra Mourão (2012, p. 03):

• Por exemplo, materiais da Editora Arara Azul como **Alice no país das maravilhas** (2002); **Iracema** (2002); **O Alienista** (2004) caracterizam-se como traduções para a Libras de clássicos da literatura. Tais materiais contribuem para o conhecimento e divulgação do acervo literário de diferentes tempos e espaços, já que são traduzidos para a língua utilizada pela comunidade surda.

Entretanto, ainda há poucos registros de literatura surda. A literatura surda é repassada de geração para geração nas famílias surdas, porém, é desconhecida quando apenas filhos são surdos. A única forma de a criança surda, nascida em família ouvinte, ter acesso à literatura surda, é através de gravações de vídeos. Segundo Karnopp (2008, p.2): “Assim estamos privilegiando a literatura surda contemporânea, após o surgimento da tecnologia, da gravação de histórias através de fitas, VHS, CD, DVD ou de textos impressos que apresentam imagens, fotos e/ou traduções para o Português”.

A literatura surda teve a possibilidade de registro principalmente após o reconhecimento da lei de Libras, lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, e o desenvolvimento da tecnologia possibilitadora do registro de forma visual dos sinais.

A tecnologia e o surdo estão interligados. Antes os surdos só participavam de encontros presenciais, e, agora, há uma grande mudança devido ao avanço da tecnologia, que propicia múltiplos encontros virtuais. O formato digital da literatura surda precisa se encaixar com o público alvo, considerando-se o nível de desenvolvimento da Libras, a região e a Idade. (KLEIN & ROSA, 2009).

Analisando o passado e o presente da literatura surda, podemos observar que no passado não havia o registro da literatura surda em Libras, devido à falta de tecnologia necessária para isso, mas também ainda não existia a lei de Libras. Então as crianças eram obrigadas a oralizar. Nem sequer era permitido expressar-se através do idioma. Com a criação das legislações e das redes sociais, essa divulgação se tornou muito rápida, entretanto, só para aqueles que possuem rede de internet. Atualmente, no processo de ensino, pode-se observar que os alunos gostam mais de interação quando há tecnologia envolvida.

No começo da criação dos materiais para literatura surda, existiam apenas adaptações da literatura em língua portuguesa à Libras. Posteriormente, passou a ocorrer uma produção de literatura surda, ou seja, elaborada em Libras.

Depois de alguns anos da criação da lei de Libras, em 2002, surgiu o curso de Letras Libras, em 2006, com a disciplina de literatura surda em seu currículo (QUADROS e STUMPF, 2014). Foi a partir dessa disciplina que se tornou conhecida a literatura surda, as histórias e piadas mais famosas dentro da comunidade surda, e, também, a criação de materiais, não mais só adaptações ou traduções. Ainda existem poucos materiais produzidos em literatura surda, embora seja possível encontrar no Youtube algumas histórias, piadas e poemas criados em Libras e que expressam o conhecimento e a identidade surda<sup>2</sup>. De fato, a criação de materiais didáticos de literatura surda requer uma produção cada vez maior de livros, vídeos, histórias, animações, quadrinhos e poemas.

Na escola é preciso despertar o interesse das crianças surdas através de atividades multidisciplinares. Com base em nossas experiências de ensino, podemos observar que quanto mais interação e ludicidade e quanto mais estética for a sinalização não convencional; alternando velocidade, uso de espaço e configurações de mão; maior o interesse do aluno em aprender e participar. Através da interação são quebradas as barreiras individualistas e é fortalecido o elo da comunidade surda.

• **A Literatura Surda traz histórias de comunidades surdas, os processos sociais e as práticas discursivas relacionadas que circularam em diferentes lugares e em diferentes tempos. O envolvimento que as comunidades surdas compartilham, não é somente interno à comunidade, mas também externo, com comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos. Os sujeitos surdos reconhecem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos, com artistas plásticos ou outros profissionais. Eles têm narrativas surdas como piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas através da família, até adaptações em vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que se constituem a partir do conjunto de valores e ricas heranças culturais e lingüísticas. (MOURÃO, 2011, p.50)**

A formação de professores em Libras, como o curso de Letras Libras, favorece a quebra da barreira limitadora. Dentro das disciplinas do curso, trabalhar o processo de interação literária e obter o conhecimento em Libras favorece o ensino e o aprendizado.

---

2 Por exemplo: A árvore surda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQdRkZ3fdCY> Acesso em 20 nov. 2022

É possível criar várias estratégias para as produções de literatura em Libras. Para as crianças se desenvolverem melhor, é preciso interações e mediações que contribuam para uma metodologia de ensino pautada no visual.

• O ensino de literatura deve estar condicionado a cotidianidade dos leitores e ao entendimento que se faz do termo literatura. Conhecer a literatura é fundamental para o desenvolvimento do ensino, além de contribuir para a formação efetiva de leitores. (APOLINÁRIO, 2005, p. 24).

Além disso, é de suma importância que os alunos assistam peças teatrais, narrativas, contos, poesias e filmes em Libras, pois isso, além de exercitar o visual, auxilia a obter o conhecimento literário da sua cultura e a construir sua identidade.

Professores de crianças surdas precisam propiciar o conhecimento da literatura surda. Para isso, podem incentivar as crianças surdas a montarem peças de teatro e contarem histórias em línguas de sinais, visando gravar e mostrar às pessoas ouvintes.

Até alguns anos atrás os surdos não se sentiam completos, devido à falta de informação. Os textos escritos são muito difíceis para alguns surdos entenderem. Embora saibamos que a língua portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda língua dos surdos, faz pouco tempo que os surdos estão começando a acessar a internet, onde podem assistir a vídeos e procurar informações. As mídias ajudam. Graças a elas o surdo está visualizando e contextualizando seu aprendizado. Em algumas mídias há informação em Libras, e, além disso, os surdos acessam diferentes sites e redes sociais, complementando o conhecimento.

Infelizmente, a gravação em vídeo e o acesso às mídias ainda não é acessível a todos os surdos, principalmente devido às condições financeiras de muitas famílias brasileiras.

Ao afirmarmos que os surdos são membros da cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo fazem parte da mesma cultura, só porque não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira, igualmente como os surdos norte-americanos são membros da cultura surda norte-americana. Ambos os grupos usam línguas diferentes e compartilham experiências distintas. Entretanto, há alguns valores e experiências que os surdos, independentemente do local onde vivem, compartilham: todos são pessoas surdas, vivendo em uma sociedade dominada pelos ouvintes.

Assim, é imprescindível uma ação rápida e eficiente da comunidade surda para a solução das barreiras enfrentadas pelos surdos na sociedade domi-

nada por ouvintes. A luta da comunidade surda, para a superação das barreiras, simplifica-se quando cada um faz a sua parte, incluindo familiares e professores de surdos e comunidade em geral, e não apenas as pessoas surdas.

### O Papel Docente

*O papel docente é fundamental nesse processo de letramento das crianças surdas, para o qual a literatura surda contribui enormemente. Além disso, a escola precisa ter acesso a material em Libras e literatura surda, como apostilas e vídeos.*

*Dentro das escolas e faculdades é preciso trabalhar o processo de interação literária envolvendo a literatura surda. É necessário que alunos assistam peças teatrais, narrativas, contos, poemas e filmes em Libras, pois isso, além de exercitar o visual, auxilia na obtenção do conhecimento literário da sua cultura. Também é importante o acesso a vídeos em Libras com legendas em língua portuguesa, pois tal multimodalidade ajuda o surdo a relacionar e aprender melhor a língua portuguesa e a Libras. Nesse processo, docentes têm a tarefa de agir como agentes multiplicadores da literatura e da cultura surda.*

## CAPÍTULO 4

# O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

✎ *Cleonice Marçal*

A trajetória histórica que constituiu a construção da Educação Infantil em Foz do Iguaçu perpassou por três momentos, os quais vivenciei. O primeiro foi marcado pelo cunho social e assistencialista, com a criação da Secretaria de Ação Social e as creches. No segundo momento foi criada a Secretaria da Criança. Por fim, foram construídos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), objetivando o atendimento das crianças entre seis meses e cinco anos de idade.

Devido ao tempo em que a educação infantil foi ramo da assistência social, ainda recaem preconceitos sobre os CMEIS, como a ideia de que são lugares apenas para as crianças brincarem e serem cuidadas enquanto as famílias ou responsáveis estão trabalhando. Essa ideia já não se sustenta. O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil se estrutura na intencionalidade pedagógica da intrínseca relação entre cuidar e educar, cujo importante elemento é a organização do espaço, conforme apontam Barbosa e Horn (2001).

## A organização do espaço na educação infantil

Na educação infantil a organização do espaço também apresenta intencionalidade pedagógica. A chegada ao CMEI, o momento das refeições e da higiene e todas as atividades que compõem a rotina podem apresentar organização com objetivos pedagógicos e procedimentos didáticos que começam a se materializar no ambiente.

Tudo que está no CMEI possui propósito e utilidade para propiciar o fazer pedagógico e a assimilação e apropriação de conhecimentos pela criança. Por exemplo, os **armários** atendem ao objetivo de socializar objetos de uso coletivo, servindo também para guardar os materiais utilizados durante a aula. O **balcão** contém os materiais utilizados durante o andamento pedagógico, devendo ser de acesso fácil às crianças. A **mesa da professora ou do professor** precisa ser acessível às crianças, visando ser lugar para acontecer e conversar e sendo usada como extensão das classes. As **cortinas** podem apresentar estampas com temáticas de interesse das crianças e pro-

piciar um ambiente aconchegante. A identificação do **banheiro** contribui para a compreensão de que seu uso é individual, embora compartilhado socialmente. A **porta de entrada** identificada, propicia entendimento sobre a importância do registro gráfico do número e período da turma e nome da professora. A **lixeira** indica a correta separação dos resíduos orgânicos e recicláveis. O **relógio** na parede favorece o entendimento sobre o registro numérico e a construção da noção do tempo. O **quadro negro** deve estar disponível para as crianças desenharem e a professora fazer registros. O **cantinho do livro** torna acessíveis diversos títulos de material com qualidade literária e gráfica.

Ou seja, no espaço escolar da Educação Infantil tudo é planejado para atender intencionalidades pedagógicas: cores, livros, tabela para afixar os crachás com os nomes das crianças, varal de exposição das atividades, tabela do tempo, calendário, suporte de bolsas, tatame e tabelas com as regras de convivência.



Segue, abaixo, lista dos materiais que podem ser utilizados na rotina escolar e suas formas de organização:

- **Crachás individuais** contendo registro do nome de cada criança em letra caixa alta;
- **Painel** ao alcance da turma para pendurar os crachás;
- **Potes confeccionados** com garrafa PET para disponibilizar materiais, como giz de cera, lápis de cor, lápis preto, massa de modelar, palitos de picolé e tinta;
- **Sacola de fantasias**, contendo roupas de diferentes tamanhos para jogos de faz-de-conta e dramatização;
- **Caixa de brincadeiras** contendo materiais não estruturados, como bolas e cordas, para realização de brincadeiras diversas;
- **Lixeiras** feitas com caixas de papelão para separar lixo orgânico, papel, metal e vidro;
- **Sacola de literatura infantil** contendo livros de contos, poesias, cantigas e fábulas;
- **Caixa organizadora** contendo materiais recicláveis para confecção de brinquedos e artesanatos, como tampas e embalagens;
- **Fita colorida**, adesivando o chão da sala de aula, para elaborar jogos de amarelinha e queimada;
- **Caixas de giz** de quadro disponíveis para as crianças desenharem no chão do pátio;
- **Colchonetes**.



Os materiais permitem elaborar jogos e brincadeiras que desenvolvam a ludicidade, a sociabilidade, a assimilação de regras e a coordenação motora.

Conforme Chaves (2015), a organização do espaço e do tempo na educação infantil devem ajudar no desenvolvimento da emancipação das crianças. O próprio espaço educativo incorpora certa concepção de didática, de modo que sua organização exige preparo e planejamento adequados à faixa etária das crianças e às especificidades da comunidade local onde o CMEI está localizado.

A turma deve ser chamada a ajudar na organização do espaço escolar. É importante proporcionar momentos para que as crianças se sintam parte da sala de aula e responsáveis pela organização da rotina. Para isso, é preciso chamá-las à participação, requisitando ajuda na organização e distribuição de materiais.



## Atividades na educação infantil

A mediação docente pode oportunizar a construção da autonomia e o desenvolvimento da oralidade e da escrita desde a educação infantil. É importante que a criança possa falar, se movimentar e desenhar; tendo potes de giz de cera e papel sulfite sempre à disposição.

Na educação infantil todas as atividades fazem parte do ensino e da aprendizagem, não apenas aquelas ligadas à realização de trabalhos escolares. O tempo livre para o brincar espontâneo e as ações rotineiras ligadas ao sono, à higiene e à alimentação, são, também, atividades educativas. Neste sentido, Chaves (2015) enfatiza que tudo é igualmente importante na educação infantil, não há hierarquia. Ou seja, os momentos de sono são tão importantes quanto as atividades pedagógicas mais dirigidas pelo adulto a toda a turma. Assim, o planejamento do cotidiano na educação infantil pode ser amparado na organização do Cronograma Semanal, que destaca as atividades principais desenvolvidas nos diferentes espaços destinados às crianças nos momentos em que permanecem aos cuidados do CMEI: sala de aula, pátio, parquinho, bairro ou outros, conforme o exemplo abaixo:



## Cronograma Semanal:

**Segunda-feira:** aula dirigida, cama elástica, parque, modelagem;

**Terça-feira:** aula dirigida, solário, horta, jogo teatral e música, jogo de montar;

**Quarta-feira:** aula dirigida; parque, passeio na praça, quebra-cabeça;

**Quinta-feira:** aula dirigida, cama elástica, visita ao bosque, jogo cantado;

**Sexta-feira:** aula dirigida, parque, jardinagem, dia do brinquedo (quando as crianças levam ao CMEI um brinquedo de casa para brincarem e compartilharem com colegas).



## Estrutura de Aula:

- **Acolhimento na entrada da escola:** recepção afetiva das crianças, brincadeira com massa de modelar ou folhas de papel sulfite e lápis de cor até a hora do lanche;
- **Lanche:** tornar a refeição momento agradável de convivência e ajudar as crianças ensinando o uso dos talheres e a mastigação correta;
- **Música:** "Ginástica da Minhoquinha", que trabalha a contagem numérica;
- **Contagem do número de crianças** no quadro negro a partir das questões: quantas crianças vieram? Quantas faltaram? Quantas meninas e quantos meninos vieram?
- **Calendário:** ensino das funções sociais dos números e da noção do tempo, mostrando o dia da semana, o mês, o dia e o ano;
- **Tabela do tempo:** varal onde se coloca a figura do sol, da chuva e das nuvens, para indicar o tempo e o clima de cada dia;
- Contagem de **balões** colados no teto;
- **Música, dança, recitação de poema ou parlenda;**
- **Roda de conversa e contação de histórias;**
- Atividade a ser registrada, como **desenho, pintura** ou **colagem;**
- Atividade com material concreto, como **jogo de montar, quebra-cabeças, massa de modelar** ou **material reciclável** para confeccionar brinquedos;
- Organização da **exposição** das atividades em varal na sala de aula;
- **Recreação:** jogo cantado, brinquedos, parquinho ou brincadeiras diversas, como amarelinha, cambalhota, ovo-choco, passa-anel, cabra-cega, dentre outros;
- **Organização da sala de aula:** arrumação coletiva do espaço após as atividades, desenvolvendo a cooperação, a solidariedade e a autonomia.

Faz parte do cotidiano da educação infantil o ensino voltado ao desenvolvimento da autonomia, que ocorre em todos os momentos nos quais as crianças permanecem no CMEI. Guardar os materiais, organizar a sala de aula, amarrar os calçados, fazer a própria higienização, utilizar corretamente a lixeira e organizar os próprios materiais são atividades que precisam ser acompanhadas de processos educativos e mediações pedagógicas.

Professoras e professores de educação infantil mediam a apropriação do conhecimento, o que pode ser feito de modo lúdico. A ação lúdica desperta a atenção e o interesse, favorecendo a interiorização do conhecimento, cuja apropriação ocorre a partir das interações sociais, envolvendo afetividade, que requer conhecer e compreender as crianças, seus familiares e contexto social.

Escutar histórias de literatura infantil é uma forma de interação afetiva que deve fazer parte do cotidiano na escola. Histórias, poemas e cantigas devem ser lidos e contados por terem valor em si, não sendo meros pretextos para desenvolvimento de tarefas escolares. A criança, que é um dos maiores escutadores da realidade que a circunda, pode, por intermédio de contação de histórias, escutar a vida nas suas formas, sons, cores; aprendendo a escutar os outros, adultos e pares. A criança é capaz de perceber que a escuta é um ato de comunicação que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos, paixões e fantasias (CHAVES, TULESKI, LIMA e GIROTTO, 2014, p. 136)

Na organização do espaço e do tempo na educação infantil, é importante a forte presença da literatura. Contar e ler histórias para as crianças deve fazer parte da rotina diária. A partir da contação de histórias, é possível desenvolver atividades de releitura de obras, envolvendo a criação artística materializada em pinturas, dobraduras, colagens e dramatizações, conforme exemplo abaixo.



### A Caixa Maluca de Luluca

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico envolvendo o texto "A Caixa Maluca de Luluca" começa com a organização de uma roda de conversa. Ao ler um livro de literatura infantil é importante começar mencionando quem escreveu e ilustrou a obra. Após a leitura da obra, pode-se fazer alguns questionamentos sobre as ideias principais, mas, também, sobre as percepções mais subjetivas das crianças.

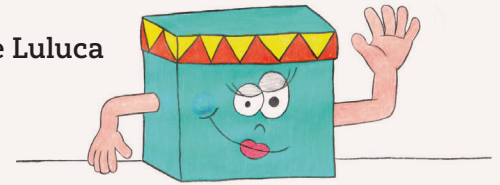
A seguir o texto na íntegra, de autoria de Cleonice Marçal e ilustração de Jéssica Ribeiro Franco. No ANEXO 4 (quatro) desta obra consta a lista de títulos de obras de literatura infantil da autora, bem como seu e-mail para quem se interessar em comprar exemplares.

## A Caixa Maluca de Luluca

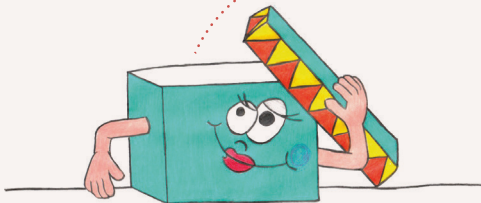
Texto de Cleonice Marçal

Ilustração de Jéssica Franco Ribeiro

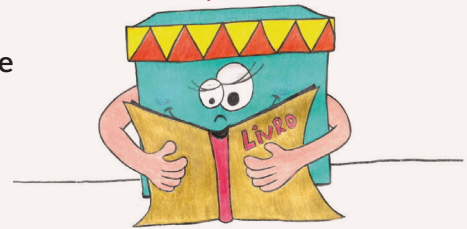
Na **Caixa Maluca de Luluca**  
Cabe de tudo



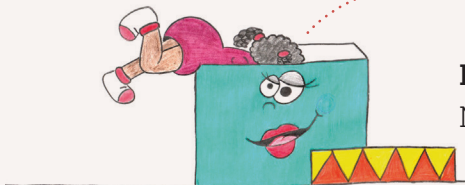
**Caixa Maluca de Luluca**  
tudo tem



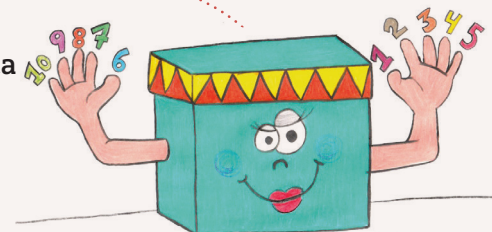
Na **Caixa Maluca de**  
Cabe de tudo  
De tudo tem



**Luluca de Maluca**  
Não tem nada

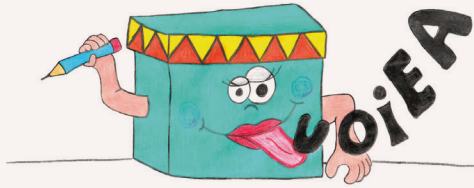


A **Caixa Maluca de Luluca**  
Sabe contar  
**1-2-3-4-5**  
**6-7-8-9-10**



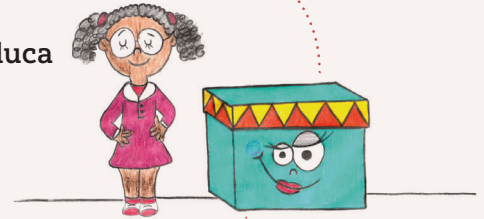
Nos dedinhos das mãos  
**A Caixa Maluca de Luluca**  
Cabe de tudo  
De tudo tem





**A Caixa Maluca de Luluca**  
Sabe ler na ponta da língua  
*a-e-i-o-u*  
E fazer letras também

Na **Caixa Maluca de Luluca**  
Cabe de tudo  
De tudo tem



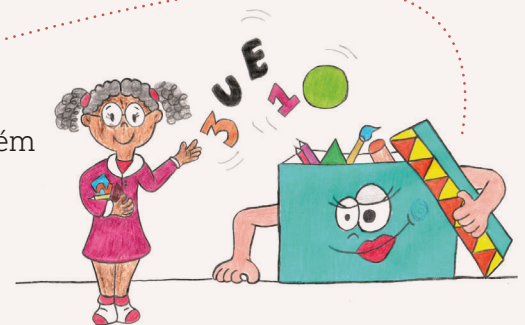
**A Caixa Maluca de Luluca**  
Sabe pintar o mundo de  
*Azul- amarelo- verde- vermelho-  
branco e preto*  
Tão bem

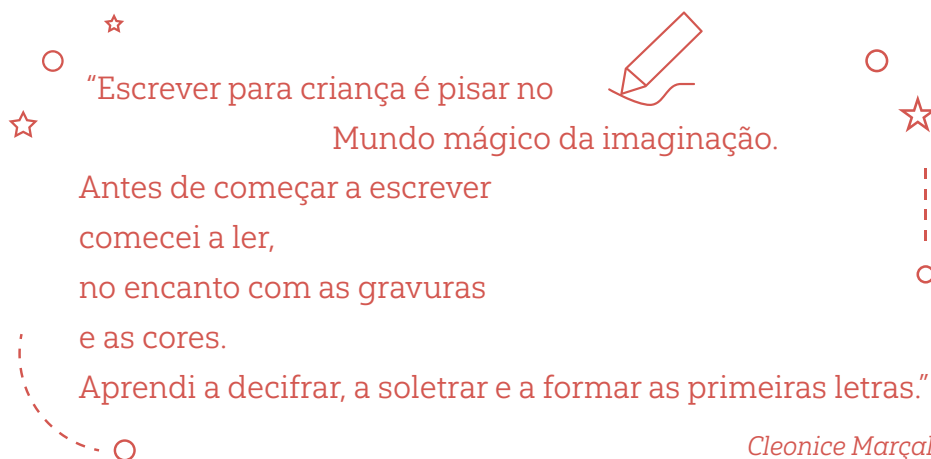
Na **Caixa Maluca de Luluca**  
Cabe de tudo  
De tudo tem



**Luluca de Maluca**  
Não tem nada

Aprenda você também  
*A contar,*  
*A ler,*  
*A escrever*  
*E a pintar*  
Com a **Caixa Maluca de Luluca**





A caixa maluca de Luluca é um texto que pode ser compreendido como "poesia para criança", que, segundo Coelho (1993), aborda sentimentos e ideias com ritmo e musicalidade. Trata-se, ainda, de um texto classificado por Assumpção (2001), como Mnemônia, que é um tipo de poema utilizado para o ensino, como, por exemplo, dos números e das letras. O livro "A Caixa Maluca de Luluca" possibilita o ensino da diferenciação entre letras e números, da contagem, da quantidade e do reconhecimento das cores primárias e secundárias.

Após a leitura, pode-se incentivar o manuseio do livro pelas crianças e a instrumentalização do texto poético. Algumas perguntas podem ser realizadas, visando levar as crianças a localizarem informações no texto e revelarem interpretações subjetivas: Quem é a Luluca? O que é a Caixa Maluca? O que a Caixa Maluca tem? A Luluca é maluca? O que podemos aprender com a Caixa Maluca de Luluca?

As crianças podem ser incentivadas a levarem os livros para casa, como empréstimo da escola. Assim, poderão recontar a história para seus familiares e amigos ou pedirem para que outros adultos a leiam em voz alta.

#### Como atividade de recriação, é possível propor algumas atividades:

1. Desenhar a **história**. O desenho pode ser mediado por perguntas sobre o poema: como é a Luluca? O que tem na caixa maluca? O que você mais gostou do poema?
2. Confeccionar **fantoches** com meia ou palitos de picolé (palitoches) para representar a personagem Luluca;
3. Confeccionar uma **caixa** para guardar letras, números e artefatos escolares;

Na educação infantil é preciso abrir as portas e as janelas das salas de aula para a manifestação artística, importante fator para o desenvolvimento da escrita, que começa desde a tenra infância.

## CAPÍTULO 5

# ALFABETIZAÇÃO E MUSICALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

✎ *Soraia Cristina Weidman Baltruk*

Imagino que todo estudante de Pedagogia já ouviu falar de *práxis*, que, a grosso modo, é o movimento que se faz da prática para a teoria, e novamente da teoria para a prática, sendo sempre permeado pela reflexão. Pois bem, minha experiência com alfabetização começou muito antes de eu conhecer esse conceito de *práxis*. Veja: minha primeira experiência de alfabetizar crianças se deu com meus próprios filhos. Concluí o Magistério em 1988, mesmo ano em que meu primeiro filho nasceu. Então, era professora, mas exerci essa função apenas dentro de casa. Meus três filhos aprenderam a ler comigo, quase “sem querer”. Foram alfabetizados por mim. Foi a prática. Lembro-me muito bem da caçula, que quando estava nesse processo, conhecendo a mãe muito bem, vinha com o gibi na mão e falava assim: “Mãe, que letra é essa?” Mostrava a letra tampando o resto da palavra. “Eu quero saber só a letra, senão você fala a palavra toda”. Porque o adulto tem essa mania, não é? De responder o que a criança não perguntou, e eu, além de falar a letra, acabava lendo a palavra toda, para ajudar. Mas ela queria ler sozinha, apenas precisava daquela letra específica. E assim, meus filhos foram para o primeiro ano sabendo ler muito bem.

Muitos anos depois, quando esses filhos estavam com respectivamente 23, 20 e 18 anos, comecei a trabalhar no município de Foz do Iguaçu, como professora do Ensino Fundamental, anos iniciais. A primeira turma que recebi, situada em uma comunidade de periferia com muitos problemas sociais, era um segundo ano, já no mês de maio, com vários alunos fora da idade e com problemas de disciplina. Bem, o que posso dizer é que o meu Magistério de 1988, minhas experiências com os filhos... não resolveram os problemas de alfabetização daquela turma. Eu tinha uma teoria antiga, uma prática limitada a um ambiente ideal, e nenhuma reflexão. Foi um ano de BÁ-BE-BI-BÓ-BU. Famílias silábicas na parede, repetições no caderno, uso de apostila sem encaminhamento e tentativa de método fônico (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2005) sem nunca ter ouvido falar nele antes.

Não preciso dizer que foi um ano sofrido, e que foi fundamental o apoio da coordenação pedagógica da escola, que sempre foi muito pedagógica com os professores também, ensinando, apoiando, aconselhando. Lamento dizer que alguns alunos dessa turma prosseguiram os estudos com muita dificuldade na leitura e na escrita. Saíram desse segundo ano sem adquirir habilidades de leitura e escrita.

Ensinar uma criança a ler e a escrever deve ser um processo rápido. Ensinar uma turma na escola, a ler e escrever, nem sempre é. Exige técnica, preparo, planejamento, conhecimento, intencionalidade, teoria, reflexão. Por que ensinar meus filhos foi tão fácil, quase automático, e ensinar aquela turma foi tão difícil? E aí é preciso buscar a teoria. Vigotski explica muito bem o que acontece aqui.

Deixe-me dizer que só conheci Vigotski depois de iniciar esse percurso como professora. Até então, não havia embasado a minha prática. Vigotski (2000) explica que existe uma área de potencial em cada criança, entre o que ela já sabe e o que ela pode aprender, com a ajuda de alguém mais experiente que ela, ou seja, a zona de desenvolvimento próximo. Ora, se esse aprendizado depende de um mediador mais experiente, com o qual a criança convive, inclusive antes de entrar na escola, quem é esse mediador, na maior parte do tempo dessa criança? Veja, aí começaram as minhas reflexões sobre a prática. Não é possível alfabetizar as crianças da escola como alfabetizei meus filhos, pois não são crianças que possuem os mesmos contextos de mediação para desenvolvimento de suas zonas de desenvolvimento próximo. Todas possuem esse potencial, mas nem todas recebem mediação ideal durante seu desenvolvimento. Meu primeiro ano como alfabetizadora foi com uma teoria ultrapassada, uma prática limitada a um ambiente ideal, implantação de um método (fônico) sem treinamento, levados para uma sala de aula real.

Ao longo da minha experiência, lecionei para segundos, terceiros e quartos anos. Digo que alfabetizei em todos. Claro, mais especificamente nos segundos anos. Que diferença voltar para a prática depois de estudar a teoria! Nesse percurso, fiz a graduação em Pedagogia, na Unioeste de Foz do Iguaçu, e fui confrontada com muitos autores e suas teorias, que trouxeram o embasamento para as novas práticas em sala de aula.

Meu primeiro problema: alfabetizar sem o BÁ-BE-BI-BO-BU, conforme os ensinamentos de Cagliari (2003). Abandonar velhas fórmulas, velhas práticas, é sempre mais difícil do que construir um aprendizado. Confesso que tive cartaz de silabário por um tempo ainda em sala de aula e trabalhei o encadeamento tradicional: primeiro as sílabas simples, depois, as dificuldades, como manda o método fônico de Capovilla e Capovilla. Também trabalhei os minitextos para leitura, nessa mesma ordem: com sílabas simples, depois, algumas dificuldades pré-determinadas, para então entrar com as outras dificuldades. Tudo bem planejado, dentro de um cronograma.

Lembro-me de que no primeiro ano de implantação do método fônico pela Secretaria Municipal de Educação em Foz do Iguaçu, o segundo ano tinha uma apostila para uso em sala de aula. Durante uma das visitas da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SMED) na minha sala de aula, para ve-



rificarem como eu estava aplicando o método exigido, coloquei no quadro, com letra bastão, um pequeno texto que constava na apostila, para cópia no caderno e posterior atividade de responder perguntas sobre o texto. No final da aula, na devolutiva que a equipe fez da visita, fui elogiada. Disseram que eu “levava jeito para alfabetizar”, mas que o texto proposto no quadro era inadequado para aquele momento. Estranhei e argumentei que retirei da própria apostila (já tinha feito isso justamente para não correr o risco de fazer alguma escolha errada, sabendo que seria visitada). A resposta foi de que o texto constava na apostila para ser apenas lido (no caso pela professora), pois continha fonemas que ainda não tinham sido aprendidos pelos alunos. A letra da vez que eu estava ensinando era o F. A palavra em questão era ‘fantasma’, que contém supostas dificuldades, como FAN e TAS, que não haviam sido estudadas. Então, o texto não deveria ser usado como base para cópia e atividades naquele momento. Pois é! As crianças ainda não estavam prontas para se depararem com fantasmas!

O que quero demonstrar aqui é que foi todo um percurso de *práxis* realmente para aprender como se dá a alfabetização e a importância de respeitar o aluno nesse processo. Ler os autores, entender o contexto de suas pesquisas, compreender a teoria e voltar para a prática com um novo olhar. Nunca, antes, havia me dado conta de que a letra A não tem som apenas de A! Para mim, sempre foi muito evidente que A é de AVIÃO e pronto. Mas minha aluna Ana não encontrava a letra inicial de seu nome no alfabeto da sala...

No cotidiano, uma das primeiras descobertas práticas que fiz foi de que os alunos não sabiam o nome de seus colegas. Parece tão óbvia a ideia de que eles se conhecem, principalmente numa comunidade como a minha, em que estão juntos desde a Creche. Mas percebi que alguns só sabiam o apelido e outros não sabiam pronunciar o nome do colega, ou, se precisassem escrever, não faziam ideia de como o colega se chamava. Fiz um cartaz bem grande com os nomes, em ordem alfabética, em letra bastão, com a primeira letra de cada nome em cor diferente, e coleí na parede ao lado do quadro. Os nomes eram numerados conforme a chamada.

Esse pequeno recurso material foi de um enriquecimento incrível no processo de alfabetização daqueles alunos! Primeiramente, eles se reconheceram como uma turma. Bem no alto, numeral ordinal: “2º ano A”. A letra A bem definida, em situação real, cujo significado a turma compreendia: identidade da classe. Depois, a numeração cardinal, com a qual podiam quantificar a turma. Agora sabiam quantos alunos eram, contavam as carteiras, contavam os faltosos, mesmo quando ainda não conheciam todos os colegas.

Outra situação, a de meninos e meninas. Nessa idade, as crianças fazem uma separação simbólica entre meninos e meninas, principalmente para

quantidade e fins de competição. Com a lista, começaram a identificar as meninas pelos nomes. Tudo isso foi acontecendo simultaneamente, no cotidiano. Mas o mais importante foi a identificação das letras iniciais. Eu sei que se costuma fazer o trabalho com crachás. Mas o painel trouxe a possibilidade de todos olharem os nomes de todos e durante a aula fazerem reflexões sobre a escrita. Alguns começaram a consultar a lista para chamar o colega, para lembrar o nome (uso social da escrita!) outros, para dedurar o colega para a professora. Olhavam na lista para dizer o nome. E, para escrever palavras, algumas letras começaram a ter como referencial o nome do colega: J de João.

A prática também resolveu um outro problema: onde fica, no alfabeto, a letra inicial do nome da Ana? Por que a Helena está depois do Gabriel e não depois do Davi? Por que a professora escreveu diferente os nomes das colegas Isabely e Izabele? Por que o João Vitor está depois do João Pedro, se ele é mais velho? Veja, muitas questões, algumas fônicas, são levantadas numa lista de nomes dos alunos da classe. Essas reflexões são feitas pelos próprios alunos durante o ano letivo. E quando um aluno vai embora, como fica a lista? Eu aprendi, durante os anos, a fazer uma lista com nomes removíveis, por causa do grande trânsito que temos de alunos nessa região. A minha lista teve que ser refeita várias vezes nesse ano, por idas e vindas de alunos. Então passei a fazer a lista de nomes com velcro atrás, para remanejar conforme a necessidade. Faço, ainda, outros usos desse cartaz: para organizar o ajudante da sala, para decidirmos como fica quando entra um aluno novo: vai para o fim da lista, como na chamada, ou inserimos na ordem alfabética? E o aluno que sai e retorna? Com o tempo os próprios alunos passam a colocar os nomes dos colegas com autonomia em situações diversas: trabalhos em grupo, produção de texto e cartaz e nomeação de personagens. Também instituí a ordem “desalfabética”, no segundo semestre, quando passo a chamar os alunos de baixo para cima para fazer fila, por exemplo, e eles precisam de concentração para obedecer a ordem inversa do alfabeto.

Em um dos meus segundos anos, quando a prefeitura entregou uniformes gratuitamente para todos os alunos, tive um exemplo de como esse recurso é proveitoso. Foram duas funcionárias na minha sala para tirar medidas dos alunos para o fornecimento dos uniformes. Sentaram-se bem atrás e disseram aos alunos que iam chamando um por um. Começaram a chamar, e depois de uns três alunos, eles mesmos começaram a ir logo em seguida do colega, sem precisar chamar. Uma das moças perguntou: “Como você sabe que é a sua vez? Eu não chamei ainda.” O aluno respondeu: “Você está chamando por ordem alfabética, e nós sabemos a ordem pelo cartaz!” E mostrou com o dedo o cartaz na parede! Claro que fiquei orgulhosíssima! Elas ficaram muito impressionadas, pois era uma turma de segundo ano. Já ti-

nham estado em outras salas, e era a primeira em que isso acontecia. Desde então, faço esse cartaz em todas as turmas, mesmo de alunos maiores, pois é importante para cada um ter seu nome escrito corretamente.

Essa prática, de lista de nomes, ajuda inclusive a entender que os sons que ouvimos podem ser escritos de formas diferentes algumas vezes. Vou exemplificar: um nome recorrente na minha comunidade é Quétlin. Tenho certeza que é possível ler com o som correto, mas muitos leitores irão torcer o nariz pelo fato de ser escrito com QU. Pois é! Nesses anos, já vi: Quétlyn, Quétlin, Ketlyn, Kathleen, Katlyn, Kétlyn. Todos pronunciados igualmente. Também tive Arthur e Artur, e outras variações de nomes. Para o ouvido, esses sons são iguais. Mas, na escrita, podem ser diferentes. E isso é um problema a ser resolvido para o aluno em processo de alfabetização. Um problema real e imediato, que não pode esperar “chegar nas dificuldades” para resolver.

Preciso dizer que também já fui professora de música. Nessa ótica, dou muita importância para um sentido que às vezes deixamos de lado na prática docente diária: a audição. Quando vamos ensinar canto para uma pessoa, principalmente aquela considerada desafinada, que não “pega a nota de jeito nenhum”, não adianta ficar insistindo com a voz da pessoa. O raciocínio é o seguinte: quem manda na voz? Quem vai passar o comando para a voz sair na tonalidade certa? O cérebro. E como o cérebro vai saber qual é essa tonalidade certa? Ouvindo. Então, quando vamos ensinar canto para alguém com dificuldade de encontrar a nota certa, a primeira coisa que devemos ensinar para essa pessoa é a ouvir.

Também na alfabetização a audição é um sentido importante a ser desenvolvido durante a prática pedagógica. Primeiramente, é fundamental entender que há uma riqueza de variações linguísticas, espero que isso já seja evidente (lembrem-se da teoria?). Então, nem todas as pessoas vão falar de igual modo, e tudo certo! Mas a pronúncia correta das palavras é importante para que a criança saiba o que ela quer falar e escrever e para entender o que está lendo. Por exemplo: lendo a palavra “gulicinha” bem rápido, algumas vezes, é possível saber o que é? Talvez uma criança tenha uma facilidade maior que a minha, mas eu sofri para entender o que meu aluno estava falando. Isso ocorreu em conversa com um aluno de quarto ano. Estávamos falando de coisas das quais gostamos muito, e fiz ele repetir várias vezes essa palavra, porque eu simplesmente não entendia o que ele gostava tanto. Ele ficou com vergonha. Percebeu que eu não conseguia entender. De repente, ao repetir a palavra em voz alta, fez-se a luz: linguicinha! Ele estava me dizendo que gostava muito de linguicinha! Lembrei-me da zona de desenvolvimento próximo e da importância do mediador. Então, essas crianças têm como mediadores pessoas que pronunciam as palavras conforme

ouvem, e, assim, reproduzem cada vez mais adaptadas de acordo com a memória. Uma criança que fala “gulicinha” para dizer “linguicinha”, como vai entender quando ler a palavra “linguicinha”? Como vai escrever corretamente uma lista de compras? Uma prática importante na alfabetização é o trabalho de instrumentalizar as crianças com vocabulário correto das palavras. Não no sentido de corrigir variações linguísticas, mas de saber a forma correta da palavra para identificá-la e poder fazer uso dela quando necessário em condições de interação.

A comunidade onde minha escola está inserida surgiu a partir de ocupação e foi formada principalmente por sacoleiros na época de grande movimento na Ponte da Amizade. É constituída por famílias não tradicionais, no sentido de que, às vezes, são vários filhos de pais diferentes, ou vários avós/tios/irmãos casados que moram todos na mesma casa, gerando uma situação de instabilidade emocional e dificuldades financeiras pronunciadas. Também temos várias situações de pais “guardados”, segundo as crianças, que na verdade são pais presidiários. Falo isso para contextualizar como o meio onde vivem os meus alunos é muito diferente do meio onde meus filhos viviam e foram alfabetizados.

Evidentemente que a mediação não é a mesma, e a dificuldade com o vocabulário é muito maior. Por isso insisto que no processo de alfabetização é preciso prestar atenção em como a criança fala as palavras. Não se pode presumir que ela sabe aquela palavra ou aquele significado, simplesmente porque todo mundo sabe. Se um menino tem o nome João, mas ele se apresenta para você como Jom, é muito difícil que entenda como seu nome deve ser escrito. As crianças com as quais trabalho não têm dificuldades somente porque têm patologias, muitas vezes falta apenas um trabalho diferenciado para melhorar essa mediação que não tiveram em outros momentos.

No início dos segundos anos adotei o uso de algumas músicas, retiradas de livro de musicalização infantil (ASSIS, 1996), para trabalhar dicção, ritmo, coordenação e as vogais. Saber pronunciar bem as vogais abertas, exagerando o movimento, ajuda muito a criança a desenvolver consciência fonológica e a conhecer como os sons se formam na cavidade oral. Ajuda a aprender a ouvir os sons produzidos, o que é muito importante para a leitura em voz alta e também ajuda na superação da timidez e vergonha de ler para a professora, o que é cobrado nesse período de alfabetização, como forma de avaliação.

Uma das canções que utilizo nas minhas turmas é **Trula-Birula**, cuja pauta está no livro **“A criança e a música”** (ASSIS, 1996), que tem o seguinte trecho: **“Trula-birula (3x) ha ha ha ha ha. Dorme Acorda (3x) há há há há há. Trula-birula (3x) há há há há há.”**

Eu utilizo a música da seguinte maneira: ensino o trava-línguas “trula-birula” apenas falando, brincamos várias vezes, até estar bem apropriado pelas crianças. Nesse momento, vou um por um, pedindo que fale trula-birula, e aí já identifico algumas dificuldades. Depois, ensino cantando, com melodia e ritmo. Nesse momento, aproveito para trabalhar várias outras áreas, uma delas a respiração. Peço que coloquem a mãozinha na barriga e na hora do há, há, há, há, há, empurrem a barriga para fora. É uma maneira de treinar o diafragma, a respiração e a consciência corporal. Brinco que é a risada do palhaço. Depois de aprendida a canção, na hora do há, há, há, trocamos por cada uma das vogais, tendo o cuidado de exagerar na articulação, convidando as crianças a fazerem mesmo caretas para emitirem o som: **há, há, há... he, he, he... hí, hí, hí... hó, hó, hó... hú, hú, hú.**

Na última rodada canta-se apenas com palmas, sem o som da boca, para treinar ritmo. Com o tempo, as crianças dominam a canção e a atividade passa a ser um divertimento. Até hoje, todos gostaram!

Outra canção que utilizo do mesmo livro (ASSIS, 1996), tem o seguinte trecho: “Periquito, quito, quito. Na janela, nela, nela”. A partir desta canção, trabalho a dicção e a repetição das sílabas, o que abre a possibilidade de desenvolver rimas e a criatividade. Também substituo o final apenas por palmas, para treinar ritmo e percepção auditiva.

E, por último, a minha preferida, também do mesmo livro, intitulada “A bola levada”, que tem o seguinte trecho: “Uma bola bem levada foi à porta e fugiu”. Esta música trabalha a repetição da última sílaba de algumas palavras, o que pode parecer fácil, mas não é para a criança que está aprendendo a segmentar as palavras. Por isso a música é muito útil para a percepção da segmentação, sem a necessidade do ensino formal do conceito. Nessa canção eu me divirto, porque faço com diversos andamentos, variando o modo de cantar, de vagaroso para rápido. Ao cantar devagar, estendo a vogal “A” da palavra “caiu” por todo o tempo da respiração, gerando grande expectativa por parte das crianças! Nas sílabas repetidas, com o tempo, acrescento palmas ou batidas na mesa.

O uso dessas canções traz inúmeros benefícios, muito além da alfabetização, é lógico. A música faz bem para muitos aspectos do desenvolvimento humano, especialmente o infantil. Mas, especificamente nessas turmas de alfabetização, utilizo música para trabalhar as vogais, a projeção do som das vogais, a dicção, a consciência corporal, criação de vínculo afetivo entre alunos e professora, criação de clima de descontração quanto ao erro, facilitando, assim, o caminho da aprendizagem da leitura e da escrita.

Acredito que outro assunto bem conhecido de quem se dedica à Pedagogia seja o ambiente repleto de materiais escritos, possibilitando o letramento

(SOARES, 2001). Algumas crianças estão imersas em um mundo letrado antes mesmo de ingressarem na escola, outras não. Segundo Vygotsky (2000), para que uma criança aprenda a ler e a escrever, é necessário que queira ler e escrever. Que ela entenda a necessidade, utilidade desses conhecimentos e queira fazer uso deles no cotidiano. No caso dos meus filhos, isso era “natural”. Eles viam a mãe lendo o tempo todo, (eu tenho paixão por leitura), preparando receitas utilizando um caderno de receitas manuscrito, viam o pai trabalhando com computador, usando a escrita para registrar os atendimentos e para se comunicar com clientes, dentre tantas outras atividades, como fazer lista de mercado, etc. Mas no caso de meus alunos, quais os usos que eles conhecem da leitura e da escrita e que trazem para a escola, como incentivo para a aprendizagem?

No meu primeiro ano trabalhando na escola, naquele segundo ano onde entrei em maio, quando refleti sobre este aspecto da necessidade de o aluno querer aprender, fiz uma enquete em sala de aula, perguntando para eles, o que achavam de aprender a ler, escrever, o que pretendiam fazer no futuro, qual a importância de saber ler e escrever, enfim. Me marcou profundamente algumas respostas, porque era uma turma difícil e completamente desmotivada. Um dos alunos me disse que não precisava saber ler. Que ele ia ao mercadinho e falava o que queria comprar, e como o dono já conhecia a mãe dele, não iria roubar no troco. Quanto a pegar ônibus, ele conhecia o motorista do bairro, e, se precisasse, perguntava para alguém o nome do ônibus. Outro aluno fez a seguinte pergunta: “Professora: o que eu preciso estudar para ser traficante?” Provavelmente o aluno entendia que o traficante do bairro era a pessoa mais bem sucedida dali, com a melhor casa e carro, e que ajudava a comunidade. É preciso entender que quando essa criança chega numa escola com paredes nuas, sala de aula fria, apenas com caderno – lápis – borracha – quadro – professora, ela não vê sentido em aprender a ler e a escrever. Ver sentido na escrita é um importante passo para o processo de alfabetização. É preciso criar todo um ambiente de letramento, que às vezes não é encontrado no cotidiano, fora da escola. O ambiente da sala de aula precisa ser acolhedor e convidativo à leitura.

Um dos itens obrigatórios em todas as minhas salas de aula é o Cantinho da Leitura. É o espaço onde mais me dedico, todo início de ano, quando organizo a sala de aula. Nem sempre ele é um sucesso, preciso dizer. Já tive turmas totalmente envolvidas com a leitura por causa desse cantinho. Já tive turma totalmente indiferente, e já tive turma que utilizava para bagunça mesmo, inclusive danificando os livros daquele espaço, me fazendo quase desistir de manter o cantinho na sala. Os alunos não são iguais, as turmas não são iguais, apesar de a professora ser a mesma!

Na primeira turma onde trabalhei as crianças amavam o cantinho da leitura, era como uma praça. Adoravam ler depois que terminavam a tarefa do caderno. Foi um pouco difícil, no começo, entenderem ser um espaço

destinado somente à leitura, pois confundiam com brincar ou conversar livremente, o que atrapalhava a atividade dos outros colegas que ainda estavam fazendo as tarefas. Também é preciso ensinar a criança a ler o livro, mesmo que ainda não domine a leitura fluente das palavras, pois muitas têm o hábito de pegar um livrinho, folhear e dizer: já li. Então aí fazemos uma intervenção. O que você leu? Do que se trata a história do livro? Por que você escolheu este livro, especificamente? Qual é o personagem principal? O que acontece com ele? Veja bem, o aluno, nesse momento, provavelmente não deu conta de ler realmente todas as palavras, mas aqui a professora está indicando que ele pode fazer uma leitura de imagens, de sequência de acontecimentos, e pode, sim, ler algumas palavras, como as da capa, porque a professora seleciona para esse cantinho obras adequadas ao nível da turma. Com o tempo, as crianças passam a gastar mais tempo com cada livro, querendo compartilhar a história lida, efetivamente, mesmo antes de dominar a decodificação das palavras. Isso cria um vínculo de prazer com a leitura e com a professora, quebrando a vergonha de ler em voz alta posteriormente, quando for necessário. No cantinho da leitura eu acrescento um caixote com volumes de enciclopédias e livros antigos da biblioteca, algo que faz muito sucesso em todos os anos. Os alunos gostam de folhear as enciclopédias, pois descobrem coisas curiosas, através de figuras e pequenas legendas, às vezes pedindo para que eu leia e explique. O que pensamos ser ultrapassado, para eles é uma novidade! Também incluo diversos dicionários ilustrados. É uma oportunidade para as crianças folhearem com calma esse tipo de literatura e conhecerem como está organizada e para que serve. É lindo ver o encantamento quando encontram uma palavra conhecida, com a ilustração e o significado.

Outro item de muito sucesso são os gibis e as revistinha de receitas, aquelas compradas em banca de revista, com fotos coloridas e modo de preparo. Vários alunos pedem para levar para casa. E não somente meninas! Também deixo um tapete e almofadas coloridas à disposição, para que fiquem confortáveis na hora da leitura.

Sempre incluo em sala de aula um alfabeto posicionado acima do quadro, bem na frente da sala de aula. Há escolas em que o alfabeto já vem pintado na parede, fixo, padronizado. A orientação é que possua os quatro tipos de letra (maiúsculas e minúsculas, de imprensa e cursiva), para que a criança, desde o começo, se acostume com essas diferenças, mesmo que no início da alfabetização utilizemos prioritariamente a imprensa caixa alta. Para os três primeiros anos, os alfabetos utilizados têm uma figura associada ao som inicial da palavra. Para o quarto ano, o alfabeto não tem mais essa necessidade. Na minha prática pedagógica utilizo alguns modelos diferentes de alfabeto de parede, porque na minha escola cada professor pode trocar, se quiser. E isso, que parece um detalhe, é muito importante, pois trata-se de uma fonte de consulta para o aluno alfabetizando nessa fase tão importante.

Anteriormente já falei sobre uma aluna, Ana, não encontrar no alfabeto a letra necessária para escrever o seu nome. Existe uma letra A no alfabeto da sala. Mas esse A é de AVIÃO, ABELHA ou ÁRVORE. E o nome dela não começa com A! Não se chama ÁNA. Começa com ãN. Esse é um dos problemas que ocorrem durante a alfabetização e que muitas vezes não nos damos conta no início da carreira. Apenas não sabemos por que é tão difícil para os alunos serem alfabetizados!

Em uma das vezes que trabalhei com o segundo ano, precisei trocar de sala logo no começo do ano. Essa outra sala havia sido usada no ano anterior, por outra professora, que escolheu o alfabeto com o tema Disney. Algumas letras estavam acompanhadas do desenho e do nome de um personagem da Disney.

Com o passar dos dias, acompanhando as crianças mais individualmente, sentei ao lado de um aluno com dificuldade para concluir uma atividade chamada ditado mudo, onde há uma figura e a criança deve escrever a palavra. A figura era DADO. Esse menino, que no caso se chamava Davi, não conseguia escrever a palavra. Então, num processo de auxílio, ajudei a descobrir o som que ele precisava para iniciar a palavra, justamente utilizando a correspondência com o nome dele, se ele percebia a semelhança. Percebeu. Segue-se o diálogo:

Professora: - E qual é a letra do seu nome, Davi?

Davi: - É o "D".

Professora: - Muito bem! Escreve, então, D!

Davi: - Mas eu não sei qual é o D.

Professora: - Vamos olhar no alfabeto, certo?

Nesse momento ele foi incapaz de encontrar a letra D no alfabeto da sala, que deveria servir como apoio. Junto com ele, fomos ler o alfabeto, desde a primeira letra, na sequência, para que encontrássemos a letra "D" e eis que Davi leu da seguinte forma:

Davi: - A-B-C-P.

Professora: - Não, Davi! Como é a sequência do alfabeto? Você já sabe, o que vem depois do C? Vamos de novo! A, B, C, o que vem agora?

Davi: - D

Professora: - Então! Por que você falou P quando leu o alfabeto?

Davi: - Porque ali é um pato! Então é a letra P.



Expliquei para ele que no alfabeto estava o Donald, mas ele me disse que o nome certo seria Pato Donald, então o certo era PATO, com a letra P.

Durante toda a semana eu tive diálogos parecidos sobre o alfabeto da Disney. A letra E era Carta, o P era Tio Patinhas, então era o T. O foguete era nave espacial, então era N. Os livros pareciam cadernos. O notebook parecia estojo de maquiagem. A torta era um docinho e a xícara nenhum deles identificou como xícara mesmo.

Veja bem, não estou criticando a estética do alfabeto, nem sua funcionalidade em outras turmas. Mas para uma turma de alfabetização, especialmente no meu contexto, esse tipo de alfabeto não serve. E isso faz parte da reflexão da prática baseada na teoria, que volta para a prática, ou seja, a práxis, com a qual comecei este capítulo. Eu aprendi que a letra A tem mais de um som para ser representado no alfabeto quando fiz a graduação em Pedagogia. Antes disso, nunca tinha pensado na dificuldade que as crianças têm de entender os sons que as letras podem representar. A partir daí, o alfabeto continuou sendo tradicional em cima do quadro, por alguns motivos. Mas acrescentei sobre algumas letras, ou na lateral da sala, cartazes com outras figuras e palavras para essas letras, por exemplo: anjo para a letra A.

Só então me atentei para a importância de saber como o aluno pensa. Como ele entende o que está sendo falado, lido, escrito, explicado. Nem sempre o que é óbvio para os adultos é óbvio para a criança. Nem sempre o que consideramos cotidiano para a criança, é realmente cotidiano para ela, e faz parte de seu vocabulário, seu universo de conhecimento. Trago mais exemplos para a reflexão. Em outro desses segundos anos, apareceu na avaliação do município um pequeno texto que falava de uma ratinha que corria atrás de uma avelã.

Após a maioria dos alunos errar as questões acerca do texto, foi feita a retomada dos conteúdos e uma revisão. Eu trouxe o texto novamente para a aula, li para a turma e fiz novamente as perguntas, porém de forma oral, na certeza de que assim o resultado seria diferente. Para minha surpresa, eles não sabiam responder, estavam confusos. Qual foi a explicação que eles me deram? Que quem corria atrás de lã era o gato, e não o rato! Percebe? Essas crianças não faziam a menor ideia do que seria uma avelã. Nunca viram nem ouviram falar. São crianças de periferia, baixa renda, sem acesso a uma cultura letrada, o mais próximo que conseguiram associar ao que leram foi a palavra conhecida "lã". E no arcabouço de conhecimentos acumulados por eles, a informação estava errada, pois o animal que conhecidamente gosta de brincar com lã é o gato! Naquela época a Nutella ainda não era tão conhecida, como creme de avelã, e mesmo assim, não é acessível a esses alunos, na maioria.

Aprendi nessa ocasião que não posso inferir que o entendimento é automático, óbvio para a criança. Como em outra situação, essa mais recente: estava auxiliando um aluno de segundo ano em uma avaliação, e ele precisava escrever palavras que iniciassem com a letra A. Após as comuns, disponíveis na sala, AVIÃO, ABELHA, ABACAXI, faltava uma e não havia meio de ele lembrar. Eu não podia dar a resposta, então, comecei a dar dicas, e minha ideia foi para ele pensar em algo que se come todos os dias no almoço, que era branquinho... mesmo assim, ele não conseguiu pensar em nenhuma palavra que começasse com A. Fiquei preocupada, já pensando em várias dificuldades que ele poderia ter, encaminhamentos para fonoaudiologia, etc. Insisti um pouco, então resolvi perguntar de forma diferente. Perguntei o que ele almoçava todos os dias, o que ele comia no almoço. A resposta: lanche. Ou seja, a dificuldade não era de associar o som da letra A com o alimento arroz, que era o meu raciocínio, mas que ele não comia arroz com feijão no almoço, como eu supus que todas as pessoas fazem. Algumas vezes não é a criança que tem dificuldade para ser alfabetizada. A professora ou o professor é que não sabe como alfabetizar aquela criança.

No contexto de fronteira onde trabalho, muitas vezes tenho alunos de origem paraguaia. Além de uma timidez imensa para fazer qualquer leitura em voz alta, há a dificuldade com a língua portuguesa e algumas trocas de letras, como no caso das letras V e B. É fundamental ter conhecimento sobre como cada criança pensa, fala, percebe a língua, para que se alcance os resultados esperados na alfabetização.

Mais um aspecto importante a mencionar é que a alfabetização é muito mais do que ler os sons das letras e escrever os sons da fala. É necessário que haja o letramento. No meu contexto de trabalho, esse é um dos aspectos mais complicadores, pois a escola acaba precisando compensar o que o ambiente extraescolar não oferece aos alunos, qual seja, variedade dos usos sociais da leitura e da escrita. Tem sido um trabalho lento envolver nossas crianças nesse universo, pois muitas famílias não têm, devido às injustiças sociais, acesso a uma cultura diversificada e à cultura erudita. Alguns alunos já me perguntaram se, quando eu fui buscar meu marido no aeroporto, eu pude ver os aviões de perto. Isso mostra a distância, não apenas geográfica, que há entre um bairro de periferia com o restante da cidade. É mais difícil o letramento quando o horizonte das famílias é limitado ao trabalho precarizado, ao lazer praticamente inexistente, ao analfabetismo de pais/avós, à necessidade de as crianças cuidarem dos irmãos mais novos. Fazemos o trabalho de mandar livros de literatura para casa (a mala viajante, por exemplo), mas já aconteceu de mãe me pedir que não mandasse mais "essas coisas de livros" para a casa dela, que não queria a filha lendo pela casa. A esperança é que vamos ensinando os filhos dos nossos alunos, conforme passa o tempo, e, depois, os filhos desses filhos, então, se fizermos um bom trabalho, devemos ter melhores resultados daqui pra frente!

Quanto à organização do trabalho pedagógico em sala de aula, preciso dizer que demorei um pouco para adquirir uma rotina diária. Nos primeiros anos aconteceu muitas vezes de acabar o horário e as crianças ainda estarem com os cadernos, concluindo atividades. Eu tinha uma ideia de que devia mantê-los ocupados o máximo de tempo possível, e sempre fazendo alguma coisa, ou não estaria dando uma boa aula. Paulo Freire, com sua sabedoria, adverte sobre a educação bancária, não é? Bem, eu fazia grandes depósitos diários naquelas cabecinhas, mas nem sempre obtinha resultados. Conforme fui fazendo as minhas reflexões, com o apoio da equipe pedagógica da escola, me organizei com a rotina diária, que, aprendi, é importante para as crianças.

De novo, a questão de pensar do ponto de vista do aluno. Para o professor, a escola é muito lógica, já está organizada em uma rotina pré-determinada de que sempre será daquele jeito. Mas para a criança dos primeiros anos do Ensino Fundamental não é assim. Tudo é novidade, mesmo no segundo ano. A criança faz uma troca de professor, de sala de aula, tudo é novo. Precisa organizar o caderno de forma diferente do primeiro ano, vai escrever mais, ler mais, a sala terá cartazes com mais palavras, e para ela tudo isso é novidade. O professor chega ali sabendo exatamente o que vai encontrar e para que serve cada elemento da sala de aula. O aluno, não. Tudo é novo. Então, a rotina traz uma tranquilidade para o ambiente de aprendizagem, que é muito importante para a sala de aula.

Na alfabetização, recebemos orientações quanto à rotina que devemos implantar diariamente, variando conforme a equipe que está na Secretaria de Educação, mas, em geral, as instruções são semelhantes, fazendo a leitura do alfabeto, famílias silábicas, palavras e pequenos textos diariamente na chegada em sala. Já durante a semana, uso do calendário, leitura dos numerais, roda de conversa e contação de histórias diariamente e, depois, o uso do caderno, apostila e livro didático.

Na minha rotina consegui organizar o dia de forma que sempre encerro a aula entregando a tarefa de casa (diariamente), arrumando o material e organizando a sala de aula. Os minutos finais reservo para a leitura de um livro tirado do Cantinho da Leitura. Reforço aqui a palavra leitura. Atualmente está em moda a contação de histórias, que é um momento muito agradável e proveitoso para as crianças, sem dúvida. Existem variados recursos para a contação, como aventais, caixas, latas, murais, fantoches, dedoches, e muitos outros. Mas eu falo da leitura de livro. Considero importante que a criança tenha contato com um adulto que leia em voz alta para que ela perceba como um livro pode ser atraente. Já aconteceu muitas vezes de um livrinho ficar lá, no Cantinho, sem ninguém se interessar por ele, e, depois de lido por mim no final da aula, haver um rodízio entre os alunos para levá-lo para

casa, a fim de contar a história para familiares, porque acharam legal. Por que insisto na leitura e não na contação? Porque nessa fase é importante que a criança encontre no livro, depois de lido, exatamente as mesmas palavras que a professora leu. Que ela perceba que o texto está ali, que depende da entonação, da pontuação, do ritmo, da interpretação, mas que o texto está ali, do mesmo jeito, e que ela pode reproduzir, sim, o que a professora leu. A criança, ao ouvir a leitura de um livro, aprendendo a ler, pode imitar a professora na entonação, e, assim, aprender como dar vida àquele texto do livro que está lendo. Por isso considero importantíssimo esse tempo do final da aula para a leitura de um livro, e sempre um livro que já esteja à disposição das crianças no Cantinho da Leitura, para que percebam que as histórias estão lá, disponíveis, basta descobri-las. Depois de um tempo, deixo que elas mesmas escolham o livro que será lido no dia, e é interessante notar a variação de interesses, pois alguns livros chamam a atenção pela capa e, como ainda não dão conta de ler a história, esperam ansiosas para que eu leia.

Tudo isso que narro aqui faz parte da alfabetização. Não é a receita de bolo, de como chegar numa sala de aula e executar uma receita para que todos os alunos estejam lendo e escrevendo ao mesmo tempo e corretamente. Inclusive, como dá para perceber, alguns alunos precisam de muito auxílio, ainda, para reconhecer letras no segundo ano, e outros já sabem ler nessa mesma fase. São turmas heterogêneas, e o trabalho precisa ser diversificado. O que quero mostrar é a importância de pensar o trabalho de alfabetização. Práxis. Toda a ação pedagógica precisa ter uma intencionalidade, precisa ser pensada, embasada teoricamente e refletida após a ação. Também é necessário entender como a criança pensa, qual é o raciocínio por trás daquela dificuldade aparente. É preciso prover um ambiente acolhedor, alfabetizador, onde o aluno tenha prazer de ler, que ele sinta vontade de aprender a ler. Em todos esses anos, tive alunos com déficit de atenção, deficiência de processamento auditivo, baixa visão, hiperatividade e paralisia cerebral. Mas o maior obstáculo na aprendizagem de um aluno sempre foi a falta de vontade de aprender, quando ele não vê a necessidade disso, ou não se vê capaz de aprender. E esse obstáculo só é vencido no dia a dia, ali, com a professora, que é a mediadora capacitada para reverter essa situação, às vezes inclusive com a família.

Para finalizar, quero compartilhar um projeto que fiz na minha escola durante o estágio obrigatório na minha graduação em Pedagogia, e que infelizmente só ocorreu naquele período, mas que eu creio que deveria fazer parte de todas as escolas, ser natural, por assim dizer. Durante meu estágio, minha proposta foi levar a leitura para a hora do recreio, um tapete colorido com almofadas coloridas e uma caixa de papelão encapada cheia de livrinhos da biblioteca, cada dia uma seleção diferente. Eu me sentava ali, no

chão, num cantinho do pátio, lendo. As crianças se aproximavam de mim se quisessem, e pediam para que lesse um ou outro livro. Depois, ou ela ficava ali, ou ia embora para brincar. Foram momentos muito preciosos com crianças de todas as idades. Não são todos os alunos que se interessam. Tem os que precisam aproveitar o tempo para jogar bola, correr, pular corda. Mas, com o tempo, surge a curiosidade. Tem aquele dia que o amigo não foi, ou que ele está meio triste, quer ficar mais quieto, e daí vem sentar e ouvir a leitura. E tem os menores, que amam ouvir, porque ainda não sabem ler um livro inteiro! Eu imagino um espaço fixo, com uma cadeira de balanço, tipo dona Benta, sabe, num canto mais silencioso, porque chegou uma hora que a competição sonora ficou impossível de aguentar, mas que as crianças soubessem que sempre teria alguém ali, para ler um livro. Acredito, realmente, que seria um caminho para conquistar novos leitores, levar a biblioteca da escola para o recreio, para fora das paredes. Não continuei com o projeto. Preciso do intervalo para descansar, preciso cuidar do recreio interativo na minha escola, e, principalmente, não dou conta de competir com o barulho e com as pessoas passando no lugar que eu tenho para ficar, ali no pátio da minha escola. Mas essa ideia está guardada, e quero voltar a colocar em prática, porque creio firmemente que só formaremos leitores lendo para as crianças, especialmente em comunidades onde esse hábito não está presente em casa.

Na minha realidade, algumas vezes a alfabetização se dá até o quinto ano, como aquisição de habilidade mesmo de leitura e escrita, concomitante com o letramento. Temos dificuldades em alfabetizar, nossos alunos são filhos de uma classe trabalhadora precarizada, desvalida, com crianças que muitas vezes têm como refeição principal a merenda escolar, e para quem um livro pode não parecer importante. Algumas crianças não fazem as tarefas porque têm que cuidar dos irmãos mais novos, ou limpar a casa, mesmo sendo tão novos, com sete ou oito anos de idade. Dizer que a dificuldade dos tempos atuais é que essa geração não sai da frente das telas, é imaginar que existe uma igualdade de acesso às tecnologias, o que evidentemente não acontece e foi ainda mais perceptível durante a pandemia que vivemos nos últimos dois anos. Mas a escola pode alfabetizar como Paulo Freire ensina: com a leitura de mundo precedendo a leitura do texto. Ouvir e entender os alunos que atendemos. Esse é o primeiro passo.

## CONCLUSÃO

✎ *Tamara Cardoso André*

O livro trouxe recomendações, experiências e fundamentos teóricos, não receitas. Na vida concreta, cada sala de aula e cada indivíduo apresentam peculiaridades que interferem na prática cotidiana. Nos últimos anos, as políticas neoliberais de retirada de direitos da classe trabalhadora, o desinvestimento na educação, as salas de aula lotadas devido à política de fechamento de escolas, o aumento da miséria, a falta de merenda escolar nutritiva em parte das escolas e o excesso de carga horária de trabalho docente, dentre tantos outros problemas, têm se tornado impeditivos cada vez maiores para uma educação de qualidade. Porém, é preciso ter horizontes. A escrita faz parte das nossas interações, e o acesso democrático a ela é um horizonte do qual não se pode abrir mão quando vivemos em uma sociedade letrada.

Esperamos que a didática não seja uma forma de apagar a realidade concreta e dizer que tudo ficará bem se a prática pedagógica for adequada. Mas que também as más condições de trabalho não desencorajem práticas pedagógicas cientificamente fundamentadas.

Precisamos, ainda, lembrar das avaliações em larga escala, que interferem no cotidiano da escola. Na pesquisa do meu doutorado (ANDRÉ, 2014), observei que a necessidade de preparar as crianças para a Prova Brasil levava as professoras a terem que dedicar tempo das aulas a atividades sem sentido. Infelizmente, na cidade de Foz do Iguaçu até mesmo a educação infantil está sendo invadida por provas de avaliação externa, para as quais as crianças precisam ser preparadas. A leitura e a escrita deveriam primeiro se tornarem acessíveis por meio de literatura, música e atividades significativas. Na atualidade, o que se percebe é uma tendência a ensinar letras para crianças de três anos de idade que nem ao menos sentem necessidade de ler e escrever. Infelizmente, nem sempre as condições concretas permitem a materialização de boas ideias. Mas, quando isso acontece, é preciso não abrir mão de refletir. É preciso, nesses casos, refletir sobre as razões pelas quais a realidade concreta não permite avanços, a fim de tentar, assim, interferir nas causas.

A dialética é um movimento em espiral, que vai da prática para a teoria e à prática retorna. A prática vivida trona-se prática pensada. E, então, a prática pensada torna-se impulso de transformação. Muitos estudantes de pedagogia afirmam que a teoria não tem aplicação prática. Ocorre que a prática não é idêntica à teoria. A teoria é mediação e ferramenta de compreensão. A prática é imediata e por si só não leva a compreensão alguma. Já a teoria, amplia horizontes e aponta caminhos, mas apenas para quem tem esperança de melhoras.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, T.C., **Os usos do livro didático de alfabetização em Foz do Iguaçu**, 2010. Estudo Etnográfico. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- APOLINÁRIO, A. A. - **O que os Surdos e a Literatura têm a dizer?** Uma Reflexão sobre o Ensino na Escola ANPACIN do Município de Maringá/PR. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2005.
- ARCE, Alessandra. SILVA, Debora A. S. M. VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- ASSIS, Orley Zucatto Mantovani Nóbrega de. **A criança e a música**. Apostila da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Amparo, SP, 1996.
- ASSUMPÇÃO, Simone. Poesia Folclórica. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 69-74.
- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAHAN, Bem. **Face-to-Face tradition in the American Deaf Community** – Dynamics of the Teller, the Tale and the Audience. In: *Signing the Body Poetic*, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. (1953) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail.. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Variação linguística no curso de letras: práticas de ensino. In. ZILES, Ana Maria Stahl. FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 249-287.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do tempo na escola infantil. In. CRAIDY, Carmen & KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 68-78.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita, irreduzível a um código. In: FERREIRO, Emília (org). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 13-26.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**. Cuiabá, MT, n. 07, p. 119-136, 2003. Disponível em: <https://periodicos-cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1141/905>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 25-34.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 27 de out. de 2021.
- BRASIL, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016. Disponível em: < [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL\\_Guia\\_voll.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_voll.pdf)> Acesso em 27 de out. de 2021.
- BRASIL, **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em 27 out. 2021.

BRASIL, **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 27 de out. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)> Acesso em 27 de out. de 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html> Acesso em 27 de out. de 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e da Outras Providencias. Disponível em: <https://dou.vlex.com.br/vid/escolar-define-territorios-etnoeducacionais-58005259> Acesso em 27 de out. de 2021.

BRUNER, J. **Child's talk: learning to use language**. Nova York: W.W. Norton, 1983.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 2003.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAPRINO, M. P.; PESSONI, A.; APARÍCIO, A.S.M. Mídia e Educação: a necessidade do multiletramento. **Comunicação e Inovação**, São Caetano do Sul, SP, v. 14, n. 26, p. 13-19, 2013 Disponível em: [https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/view/1781](https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/1781) Acesso em 12 out. 2022.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, vol.15, no.spe, 1999, p.385- 417.

CHAVES, Marta. Prática pedagógica na educação infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/pXhgq76wMx95YXSpG3QhnCp/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 02 agost. 2022.

CHAVES, Marta; TULESKI, Silvana Calvo; LIMA, Elieuz Aparecida de; GIOTTO, Cyntia Graziella G. Simões. Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 01, p. 129-142, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464444210> Acesso em 02 agost. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria - análise - didática**. São Paulo: Ática, 1993.

COSTA, Patrícia Lapot. VALDEZ, Diane. **Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança**. Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 163-184.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ELKONIN, D. (1976). **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigaci3n. Em: WITTROCK, M.C. **La investigation de la ensenanza**, II. Barcelona-BuenosAires-México: Paid3s, 1989, p. 195-299.



FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A\\_PeriodizaA\\_A\\_o\\_do\\_Desenvolvimento\\_Psicola\\_gico\\_na\\_perspectiva\\_de\\_Leontiev\\_Elkonin\\_e\\_Vigotski.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A_PeriodizaA_A_o_do_Desenvolvimento_Psicola_gico_na_perspectiva_de_Leontiev_Elkonin_e_Vigotski.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: Alessandra Arce e Newton Duarte (org.) João Henrique Rossler [et al.]. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p.11-25.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. 10 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FORTES, Laura et al. Línguas adicionais no ensino fundamental: Experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/translingues em contexto de fronteira. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 961-984, jun. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79077/43886>>. Acesso em: 12 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**. São Paulo, SP, 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/06/seguranca-alimentar-covid-8jun-2022.pdf> Acesso em 12 out. 2022.

KARNOPP, L. **Literatura Surda**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa**. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2004.

LURIA, A. R. (1928). **The development of writing in the child**. University of California, 1928.

MARÇAL, Cleonice. **A conscientização ambiental no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil**. Digit'Ware, Foz do Iguaçu, 2011.

MOURÃO, N. H. Claudio. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2011.

MOURÃO N. H. Claudio. **Adaptação e tradução em Literatura Surda**: a produção cultural surda em Língua de Sinais. IX ANPED Sul, Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012 Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Especial/Trabalho/08\\_31\\_14\\_3009-7345-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_31_14_3009-7345-1-PB.pdf). Acesso em 12 out. 2021.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCENTES, A. **Esbozo de comparación del español con el portugués**. Prensa de la Universidad de Chile, 1936.

OECD. **Education at a glance 2020**. OECD Indicators. Disponível em: [https://static.poder360.com.br/2020/09/EAG\\_2020\\_V2.pdf](https://static.poder360.com.br/2020/09/EAG_2020_V2.pdf) Acesso em 12 out. 2021.

QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**, Brasília : MEC, SEESP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf) Acesso em 12 out. 2022.

QUADROS, M. R.; STUMPF, R. M. Letras Libras EAD. In: QUADROS, R.M. **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Editora da UFSC: Florianópolis, SC, 2014.

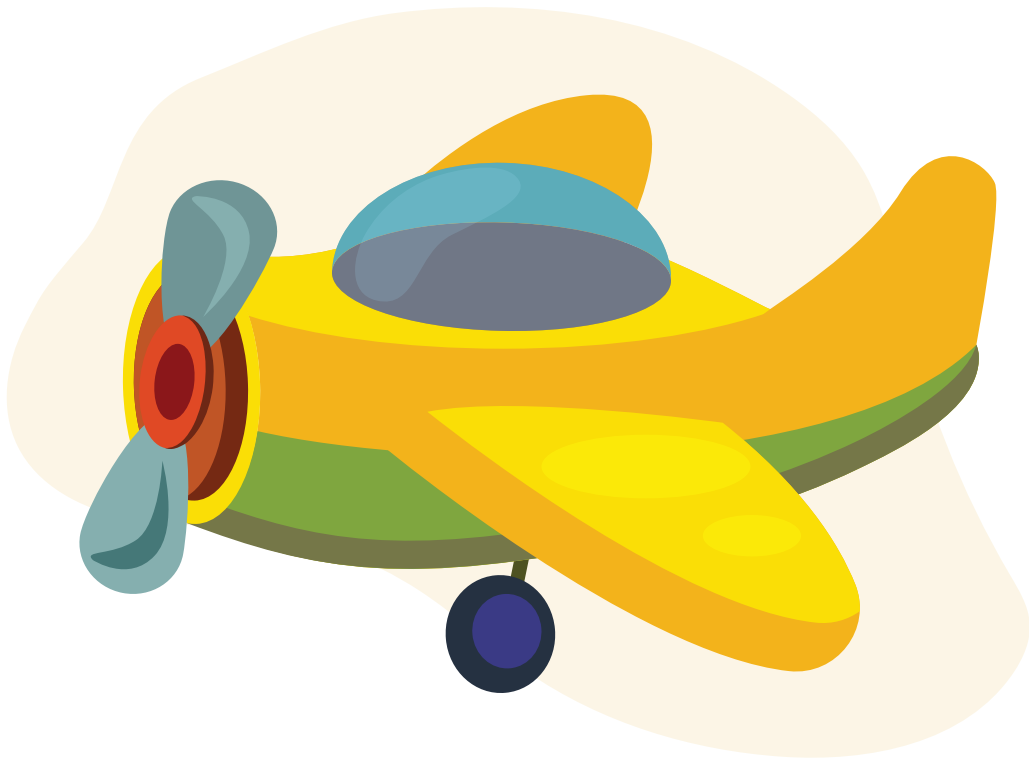
- RAUD, N.; OREHHOVA, O. Training Teachers for multilingual primary school in Europe: key components of teacher education curricula. **International Journal of Multilingualism** v. 19, n. 01, p. 01-13. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338826662\\_Training\\_teachers\\_for\\_multilingual\\_primary\\_schools\\_in\\_Europe\\_key\\_components\\_of\\_teacher\\_education\\_curricula](https://www.researchgate.net/publication/338826662_Training_teachers_for_multilingual_primary_schools_in_Europe_key_components_of_teacher_education_curricula) Acesso em 12 out. 2022.
- ROSA, S. F.; KLEIN, M. **Literatura Surda**: Marcas surdas compartilhadas. XVIII CIC, XI ENPOS, I Amostra de Ciências, 2009. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/fabianosoutorosa/files/2012/04/CIC-2009-UFPEL.pdf> Acesso em 12 out. 2022.
- RUBTSOV, V.V. Cultural-Historical Scientific School: The Issues that L.S. Vygotsky Brought up. **Journal of Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, p. 4-8, 2016 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2016120301> Acesso em 17 out. 2022.
- SANTOS, Maria Elena Pires. "Portunhol Selvagem": translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, Niterói, RJ, v. 22, n. 42, p. 523-539, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33483> Acesso em 12 out. 2022.
- SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, RJ, v. 17, n. 32, p. 11-27, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029> Acesso em 12 out. 2022.
- SNODDON, K., MURRAY, J..J. The Salamanca Statement and sign language education for deaf learners 25 years on. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2019.1622807> Acesso em 12 out. 2022.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC, Editora da UFSC, 2008.
- SVARTHOLM, K. 35 anos de educação bilingue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 02, p. 33-50, 2014, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RRXfNzCzjrGPwTD4jF-chgdz/abstract/?lang=pt> Acesso em 12 out. 2022.
- VERESOV, N. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. **Journal of Cultural-Historical Psychology**. n. 03, p. 129-148, Moscow, Russia: 2016. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/kip/2016/n3/veresov.shtml> Acesso em 12 out. 2022.
- VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. Ethnic and racial studies. Vol. 30, no. 6, November 2007, p 1024-1054.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/ano/pensamento/>>. Acesso: 26/11/2014. (Original publicação em 1934).
- VYGOTSKI, Lev. S. (1931). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 2000.
- VYGOTSKI, Lev. S. (1933). Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas II. Madrid: Visor, 1983.

**ANEXO 1**

**ALFABETO ILUSTRADO**

Aa Aa

Aa



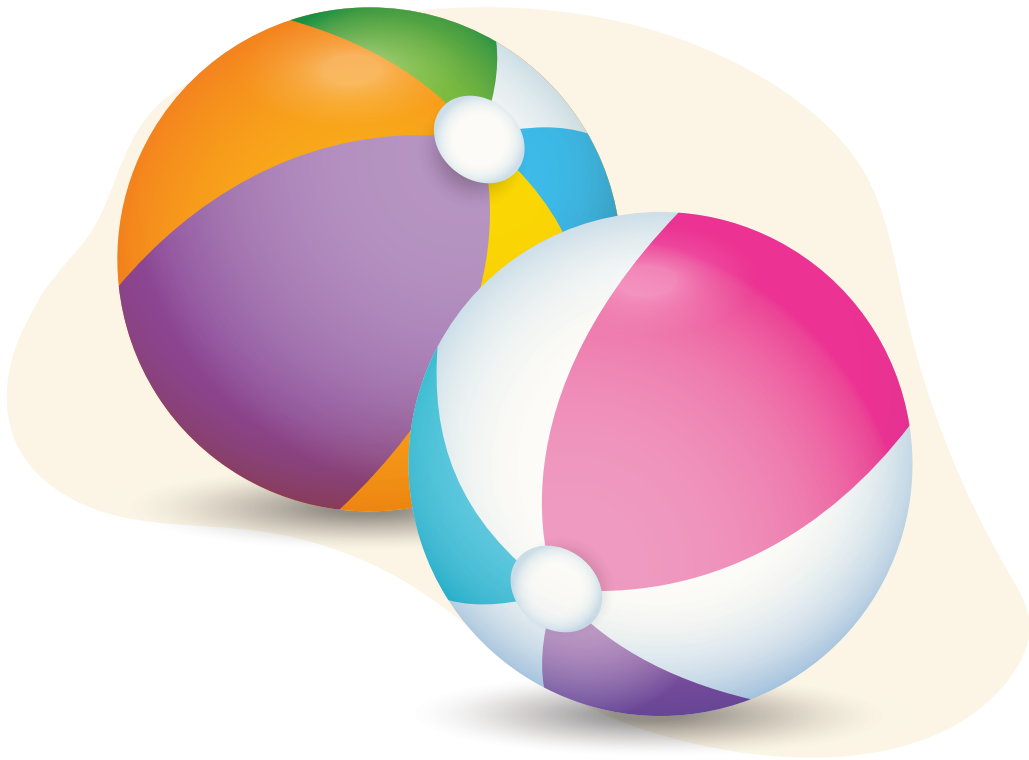
AVIÃO

avião

ANZOL, BANANA,  
PÃO, ANDAR

**B b** Bb

Bb

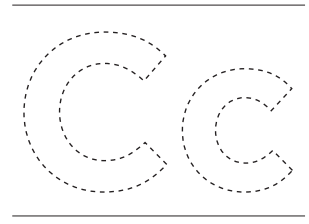


**B**OLA

bola

COBRA, **B**IBLIOTECA,  
**B**RONZE, **B**RINCAR

C c c



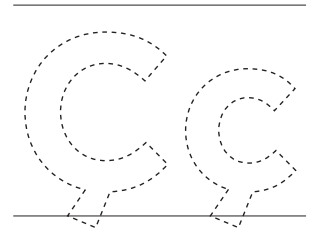
C O P O

copo

**C**UIA, **C**IRCO, **C**EBOLA,  
**C**ROCODILO, **C**AMINHAR

Ç ç

ç ç

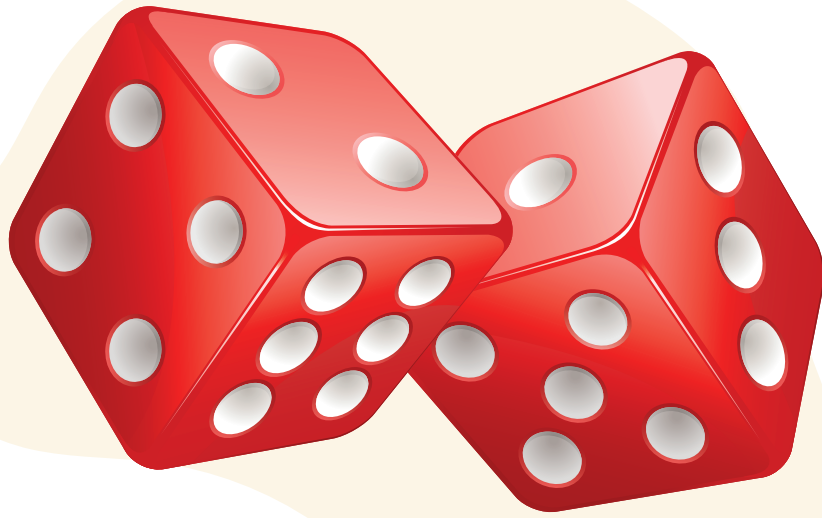
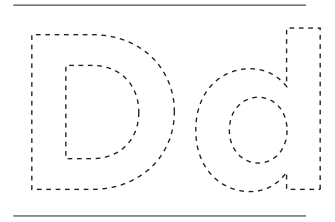


CORAÇÃO

coração

AÇAÍ, MAÇÃ,  
DANÇAR, CRIANÇA

D d Dd



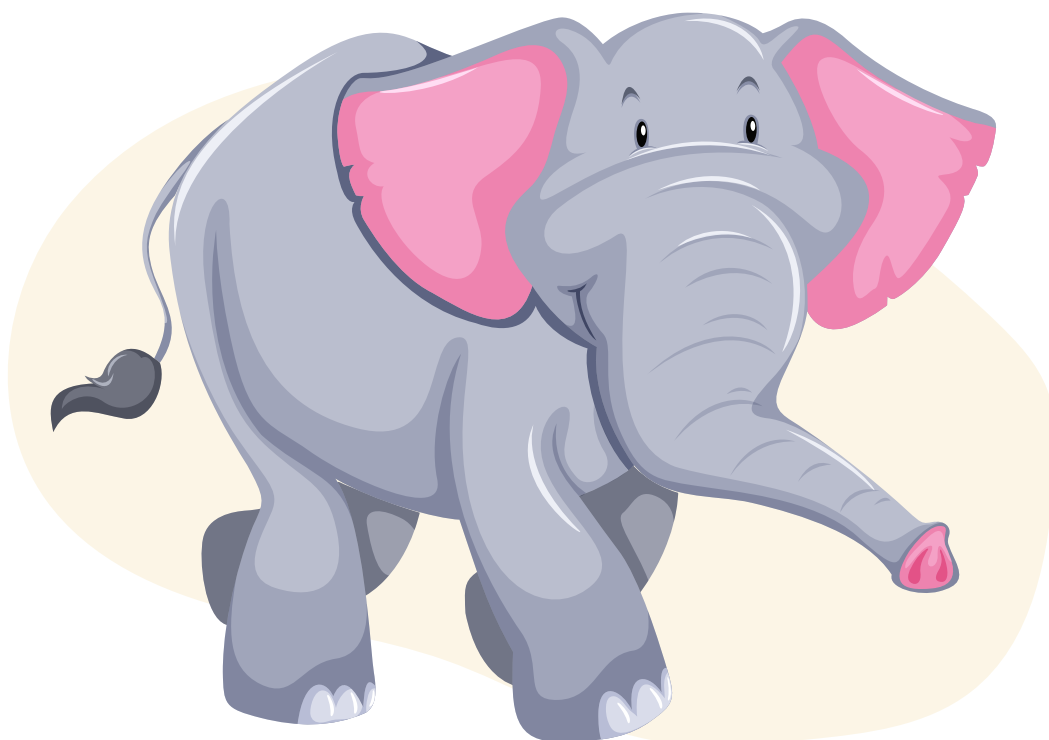
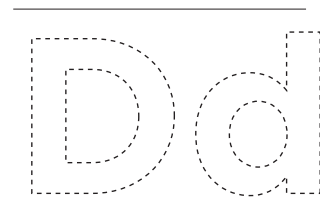
D A D O

*dado*

**D**INOSSAURO, **PED**RA,  
**D**ÁLMATA, **D**ANÇAR



**E e** *E e*



**ELEFANTE**

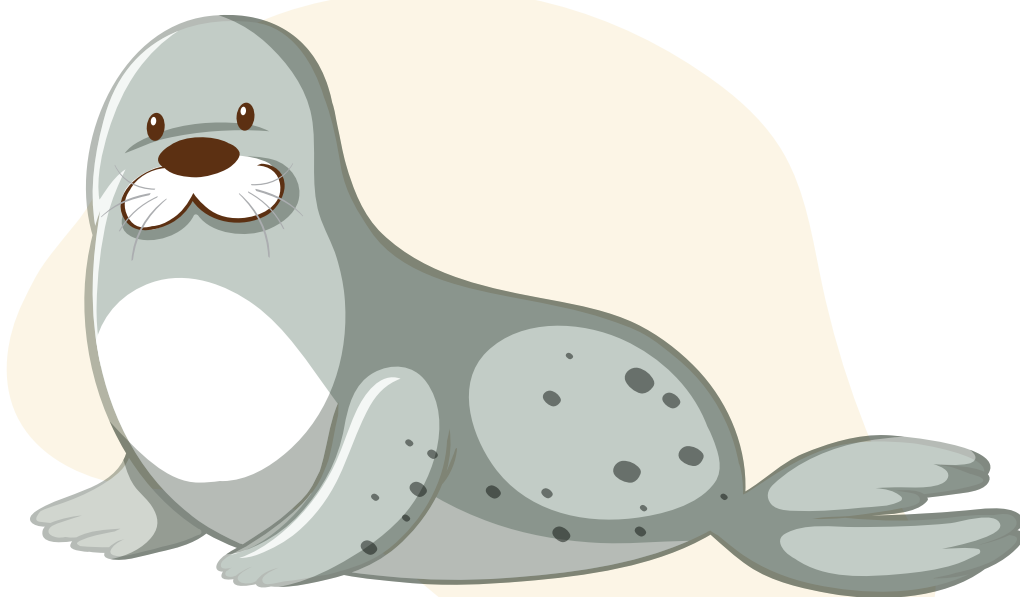
*elefante*

**PENTE, ÉGUA,  
JANELA, ENTRAR**

**Ff**

*Ff*

Ff



**FOCA**

*foca*

**F**RALDA, **F**LAUTA, **F**ECHAR

Gg

gg

Gg

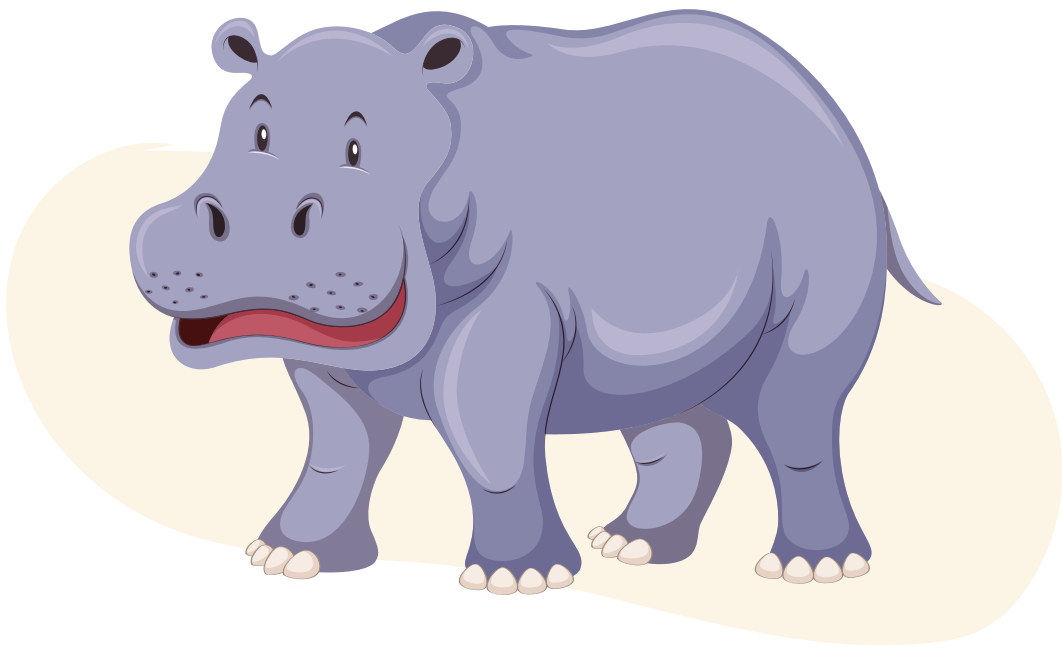
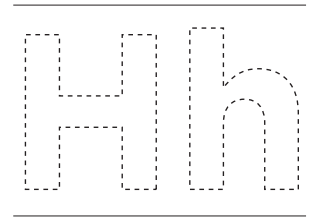


GA T O

gato

**G**IRAFA, **G**RILO, RÉ**G**UA,  
CARAN**G**UEJO, **G**OSTAR

Hh Hh



HIPOPÓTAMO

hipopótamo

**CH** - CHAVE, **NH** - MINHOCA,  
**LH** - ILHA, **CH**AMAR

I i

Ii

ii



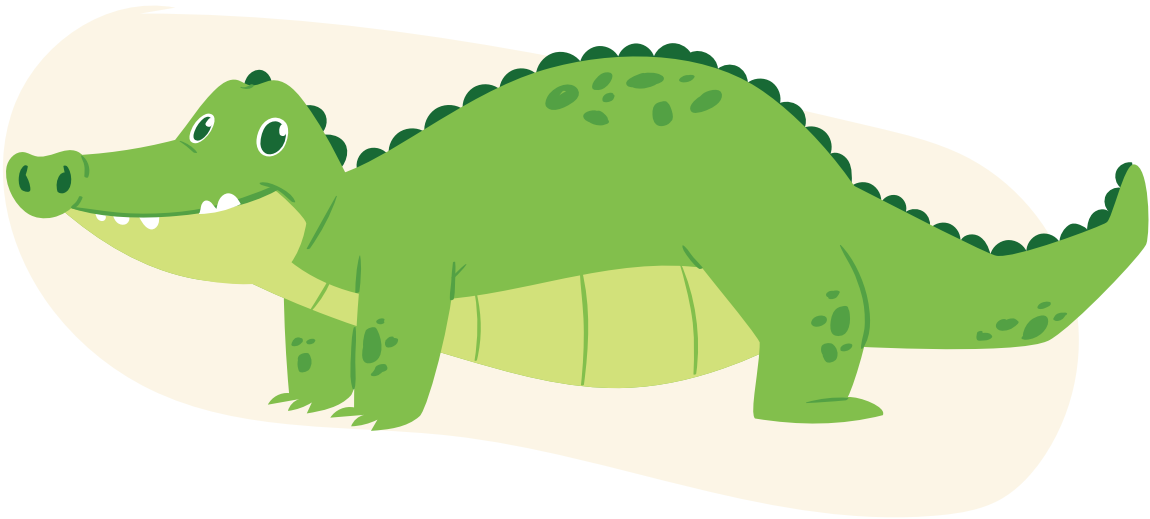
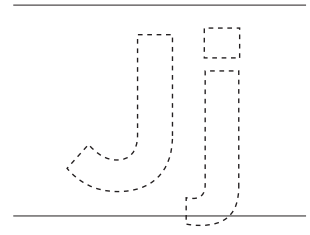
ILHA

ilha

INDÍGENA, AÇAÍ, COMI, IMITAR

Jj

Jj

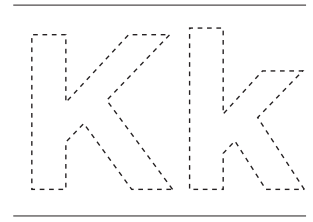


JACARÉ

jacaré

VEJAM, JEJUM, JUNTAR

**Kk** Kk



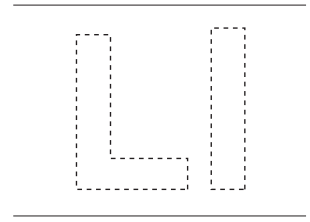
**K** A R A O **K** Ê

karaoke

**K**ARINA, **K**EVIM

Ll

Ll



LIMÃO

limão

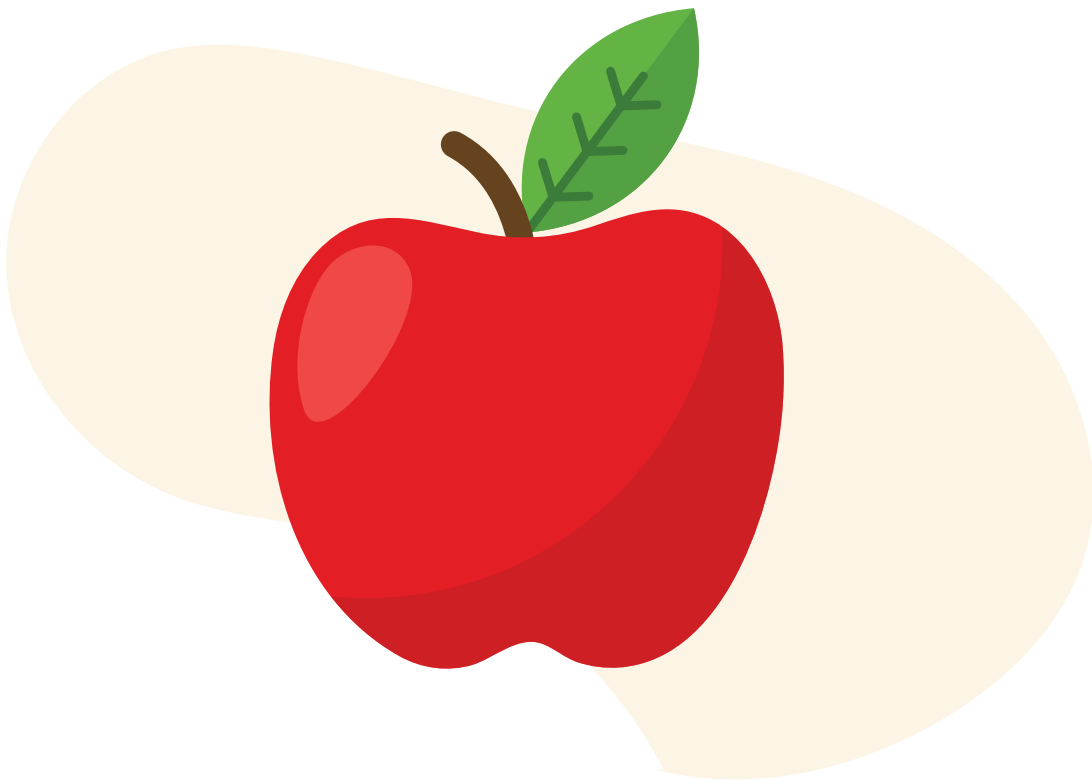
ALTO, MEL, PULGA,  
PLUMA, LER



Mm

Mm

Mm



MAÇÃ

maçã

CAMA, CAMPO,  
MANTA, MEXER

**Nn**

*Nn*

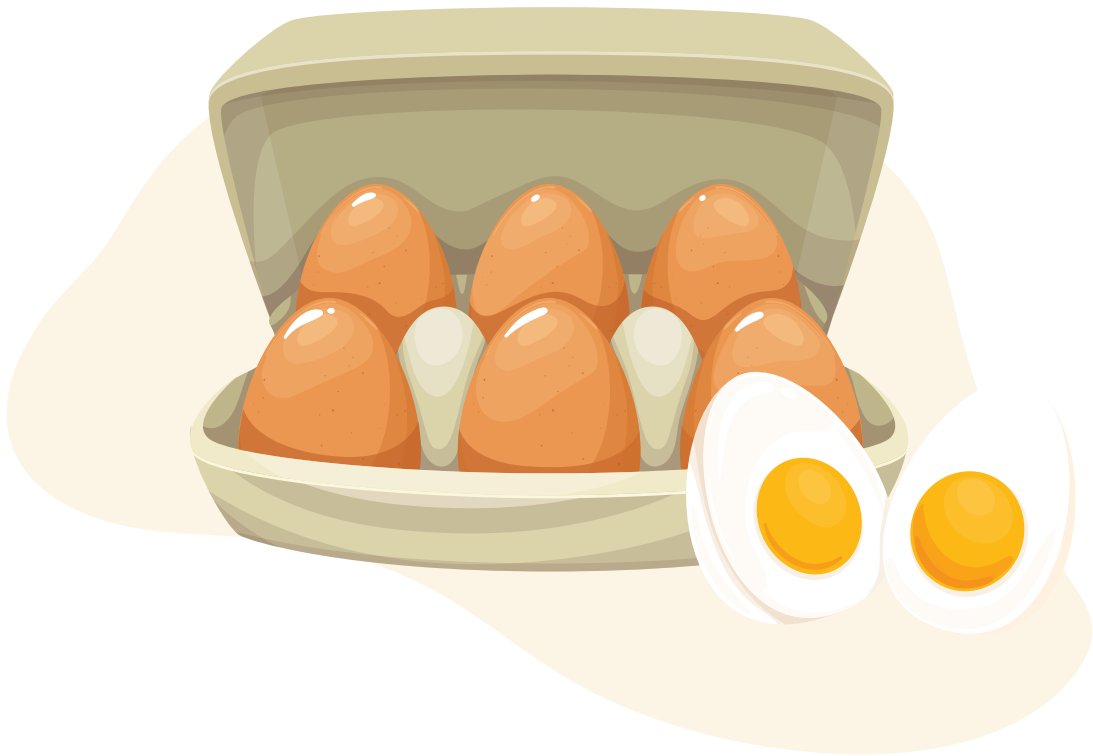
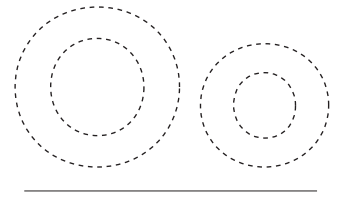
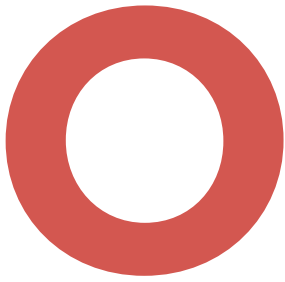
Nn



**NUVEM**

*nuvem*

CANTA, **N**ÃO, **N**AVEGAR



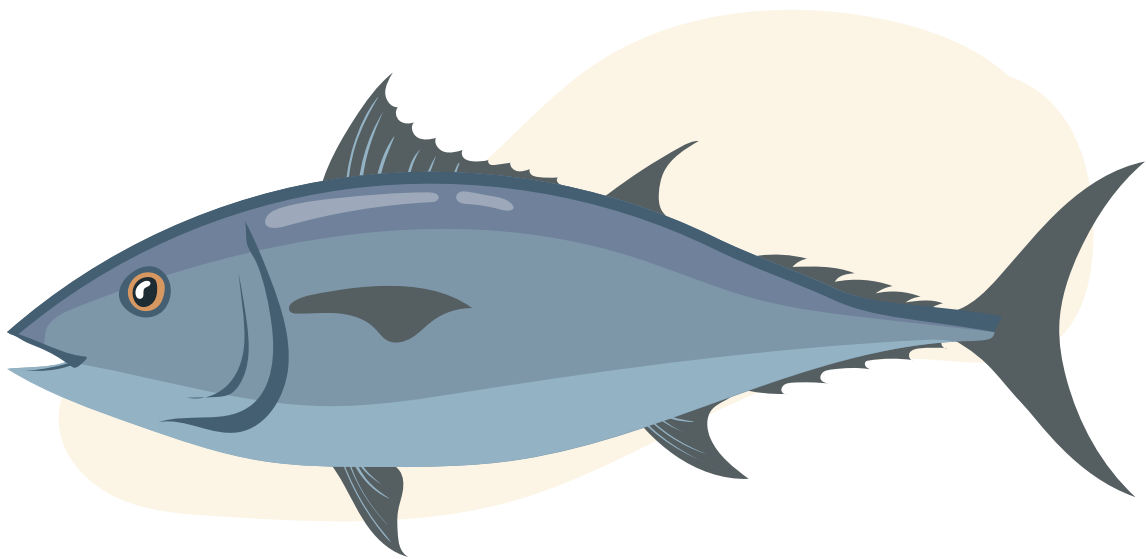
OVO

ovo

ÓCULOS, OVOS, OLHAR

Pp Pp

Pp



P E I X E

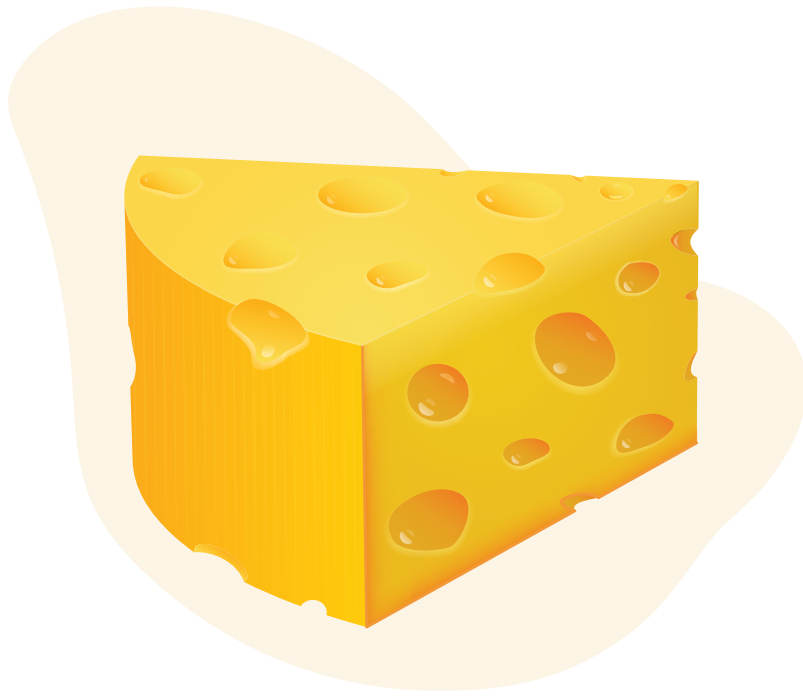
peixe

**P**ATO, **P**RATO, **P**LANTAR

Qq

Qq

Qq



QUEIJO

queijo

QUADRO, QUERER

Rr

Rr

Rr



RATO

rato

RUA, CARRO, PRATO,  
BARATA, HONRAR

S p

ss

S p

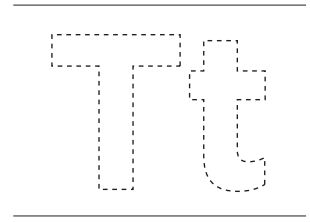


S A P O

sapo

CASA, SAIR, ASSIM,  
ASSINAR, SABER

Tt Tt



TREM

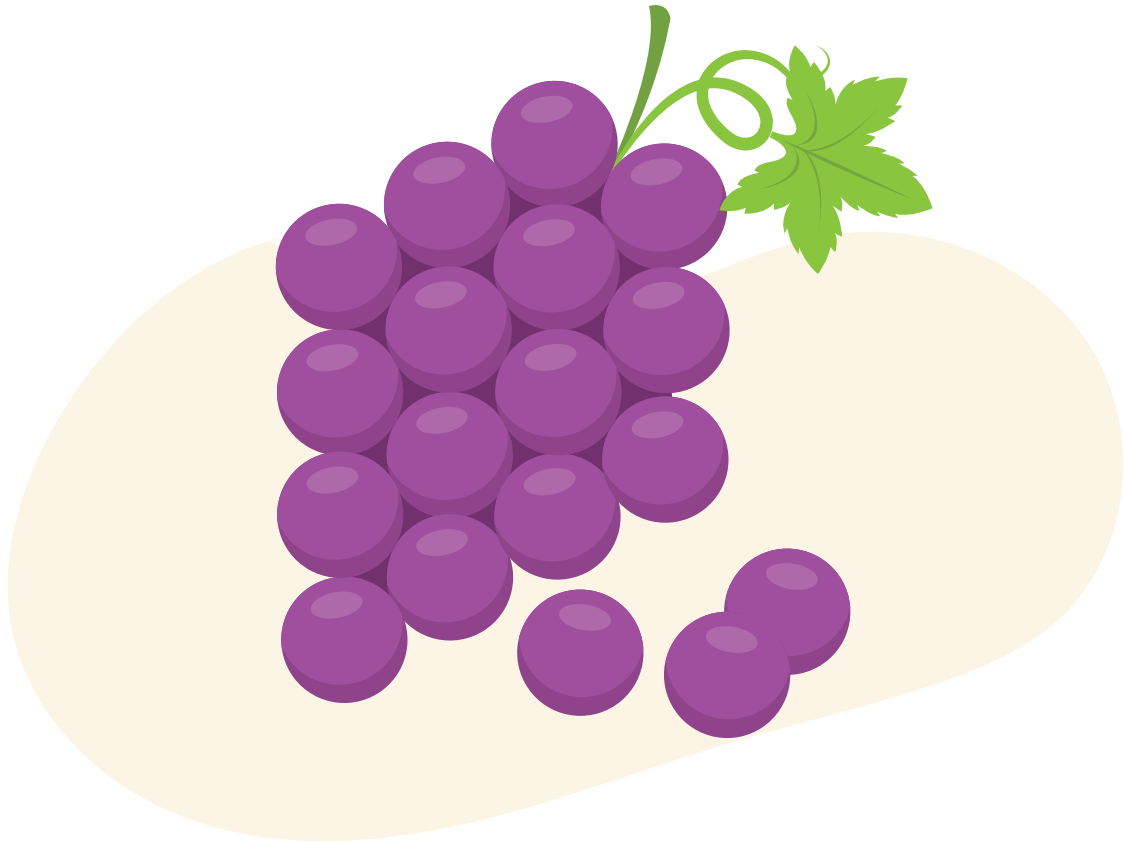
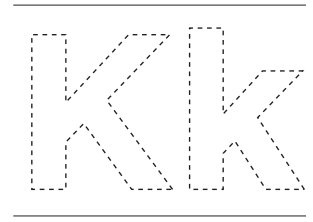
trem

TATU, TIGRE, TENTAR



U u

Uu



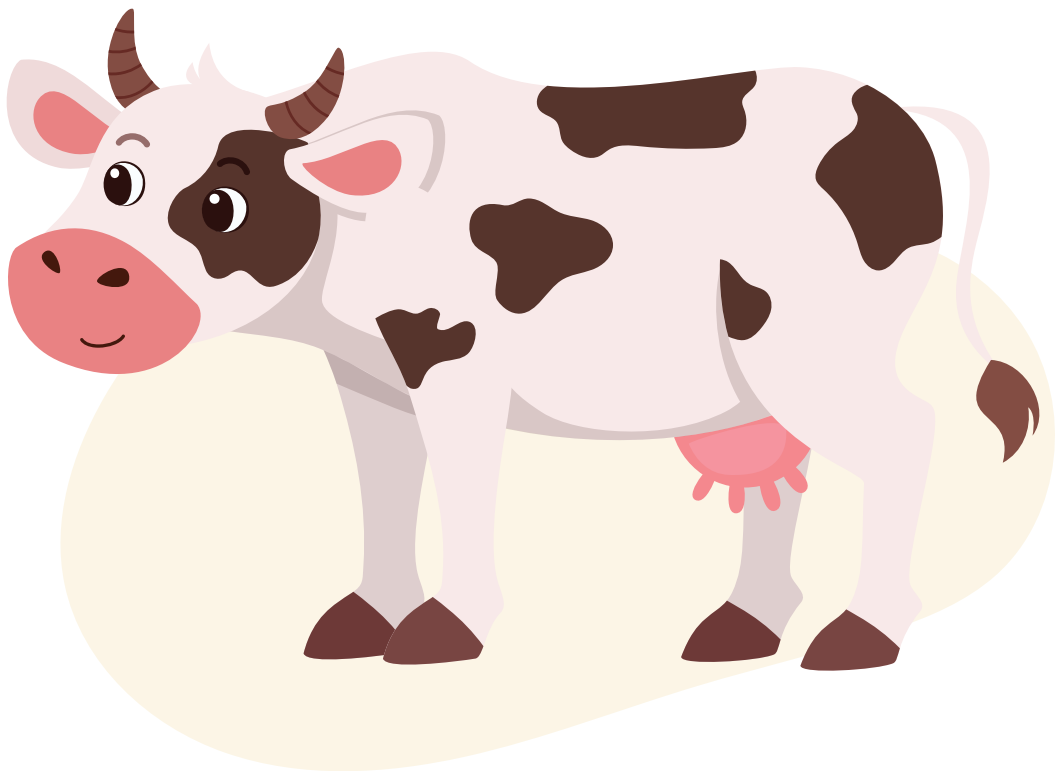
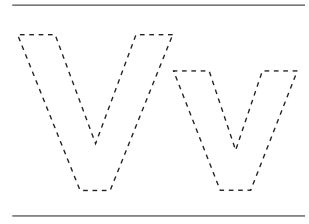
UV A

uva

UMBIGO, UIVAR

Vv

Vv



VACA

vaca

VOVÓ, VOVÔ,  
PALAVRA, VOAR

Ww

Ww

Ww



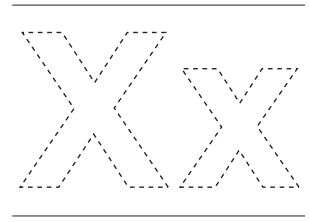
WILMA

Wilma

WENDY, WI-FI

Xx

Xx



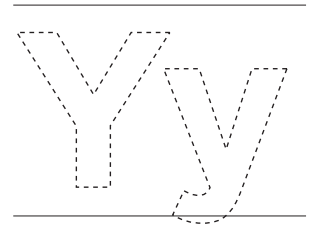
XÍCARA

xícara

EXÉRCITO, TEXTO,  
TÁXI, XERETAR

Yy

Yy

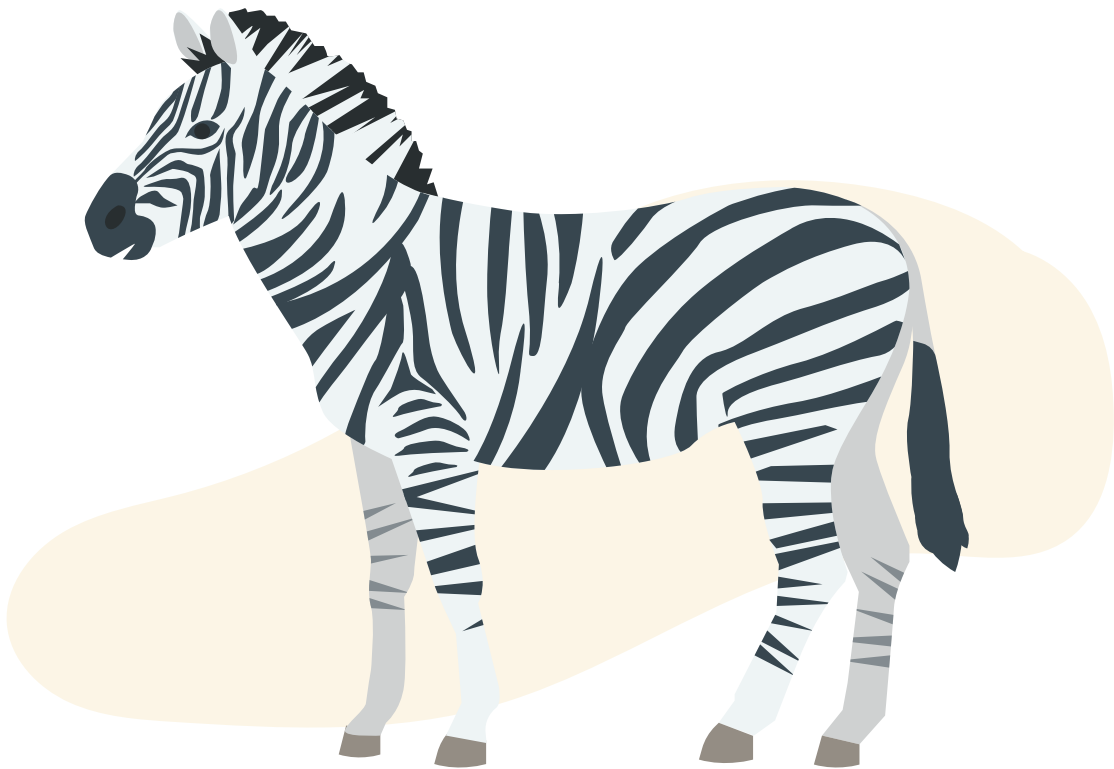
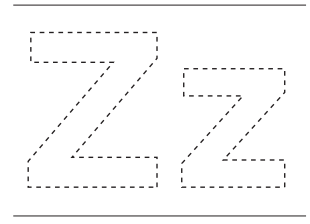


Y V Ã

Yvã

YONE, YAKISOBA, YOGA

Zz Yy



ZEBRA

zebra

ZINCO, AZUL, ZUMBIR

**ANEXO 2****MODELO DE ATIVIDADE**

RECORTAR AS LETRAS E COLAR NO CADERNO PARA FORMAR PALAVRAS

A A A A A A A A A A A

E E E E E E E E E E E

I I I I I I I I I I I

O O O O O O O O O O O

U U U U U U U U U U U

T T T T T T T T T T T

T T T T T T T T T T T

R R R R R R R R R R R

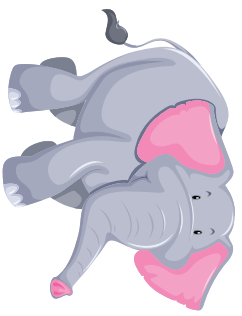
R R R R R R R R R R R

**ANEXO 3**

**FICHA DE LEITURA**

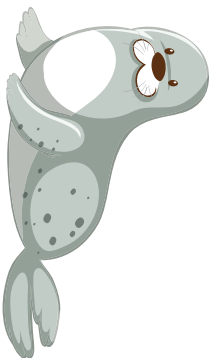


E



ELEFANTE

F



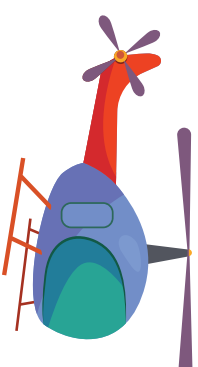
FOCA

G



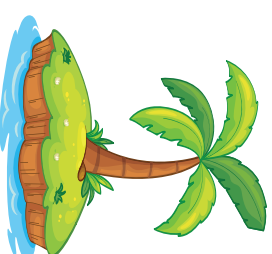
GATO

H



HELICÓPTERO

I



ILHA

A



AVIÃO

B



BOLA

C



CASA

Q



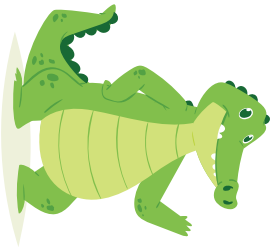
CORAÇÃO

D



DADO

J



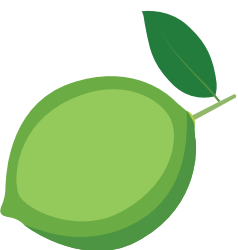
JACARÉ

K



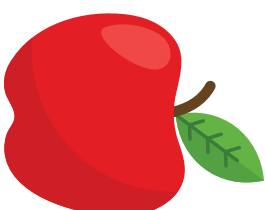
KARAOKÊ

L



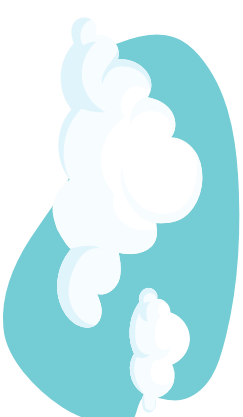
LIMÃO

M



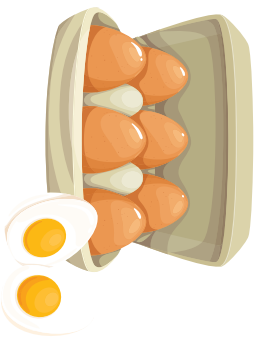
MAÇA

N



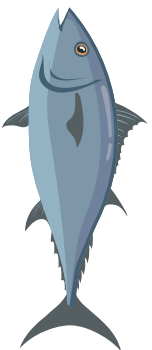
NUVEM

O



OVO

P



PEIXE

Q



QUEIJO

R



RATO

S



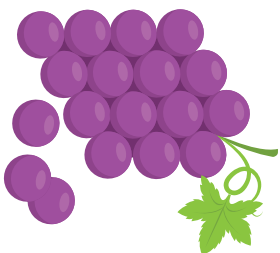
SAPO

T



TREM

U



UVA

V



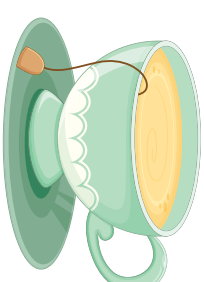
VACA

W



WILMA

X



XÍCARA

Y



YVÄ

Z



ZEBRA

**ANEXO 4****LISTA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DE AUTORIA DE CLEONICE MARÇAL**

*E-mail para obter os livros: [cleonicemarc0@gmail.com](mailto:cleonicemarc0@gmail.com)*

**COLETÂNEA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL:**

- Enfatizam a conscientização ambiental, com a proposta do conhecer e cuidar da natureza de forma simples e lúdica.
- Os pequenos Jardineiros
- A história de uma planta
- O mistério da sementinha

**COLETÂNEA HISTÓRIAS PARA CONTAR:**

- Trabalham as letras, numerais e cores, de modo lúdico e poético
- A caixa Maluca de Luluca,
- Bolha, Bolhão, Bolhinhas de sabão
- Nosso Mundo no Papel

**CONTOS:**

- A Menina de Lá no Mundo de Cá: aventura de seis amigos e um cachorrinho que vivem na periferia da cidade e vão conhecer o grande centro urbano. Retrata a amizade, a solidariedade, as brincadeiras infantis antigas e tematiza a preocupação com a questão ambiental.
- Mira, Mirabel: uma Cobrinha Embolada: relata a vida de uma cobrinha que mora no Parque Nacional do Iguaçu.
- Tem alguém aí: explora a ludicidade por meio da curiosidade infantil e a brincadeira com bola.
- A Nuvem Chorona: Ensina o ciclo da água.
- A Zebrinha Zezé: trata das quatro estações do ano e o vestuário adequado para cada época e clima.
- O Pastor de Pedras: conta a história de um menino que cuida das ovelhas e, para não perder nenhuma, utiliza sacola contendo uma pedrinha para representar cada ovelha.
- O Amigo Zé do Ponto: brinca com a coordenação motora fina a partir das aventuras do Zé do Ponto, transformando pontinhos em formas geométricas, linhas, boneco surpresa, caracol, palito de sorvete, relâmpago e um barco.

**LIVRO DE POESIA:**

- Doce como Ler: incentivo à leitura.
- Hoje Tem Circo? Tem Sim Senhor!: ilustra o universo circense, as apresentações, emoções, risos, aplausos e o encantamento do circo.
- Quando Voa o Passarinho: retrata a vida de um filhote de pássaro ao sair do ninho e aprender a voar.

**LIVRO DE ILUSTRAÇÕES:**

- Papel de bala: explora as diversas formas que um simples papel de bala pode propiciar: casa, bola, bala, pipa, carro, foguete, árvore, flor, menino, menina, prédio, barco, estrela, sol e uma barra de chocolate.

ABC  
ijkl  
Pqr  
wx  
DEF  
mn  
STU  
yz  
fgh  
no  
ABC  
ijkl  
Pqr  
mn  
wx  
STU  
UV  
yz