



APOSTILA DIGITAL

Nível:
Superior



EDIÇÃO **2024**

FORMATO **[PDF]**

Quem Somos

A Domina Concursos, especialista no desenvolvimento e comercialização de apostilas digitais e impressas para Concurso Públicos, tem como foco tornar simples e eficaz a forma de estudo. Com visão de futuro, agilidade e dinamismo em inovações, se consolida com reconhecimento no segmento de desenvolvimento de materiais para concursos públicos. É uma empresa comprometida com o bem-estar do cliente. Atua com concursos públicos federais, estaduais e municipais. Em nossa trajetória, já comercializamos milhares de apostilas, sendo digitais e impressas. E esse número continua aumentando.

MISSÃO

Otimizar a forma de estudo, provendo apostilas de excelência, baseados nas informações de editais dos concursos públicos, para incorporar as melhores práticas, com soluções inovadoras, flexíveis e de simples utilização e entendimento.

VISÃO

Ser uma empresa de Classe Nacional em Desenvolvimento de Apostilas para Concursos Públicos, com paixão e garra em tudo que fazemos.

VALORES

- Respeito ao talento humano
- Foco no cliente
- Integridade no relacionamento
- Equipe comprometida
- Evolução tecnológica permanente
- Ambiente diferenciado
- Responsabilidade social



HABILITADA P/ IMPRESSÃO



PROIBIDO CÓPIA

Não é permitida a revenda, rateio, cópia total ou parcial sem autorização da Domina Concursos, seja ela cópia virtual ou impressa. Independente de manter os créditos ou não, não importando o meio pelo qual seja disponibilizado: link de download, Correios, etc...

Caso houver descumprimento, o autor do fato poderá ser indiciado conforme art. 184 do CP, serão buscadas as informações do responsável em nosso banco de dados e repassadas para as autoridades responsáveis.





★★★★★
NOVA DIDÁTICA

CONCURSOS

DOMINA
CONCURSOS

→ **Conhecimento
Específico**



EDIÇÃO **2024**

FORMATO **[PDF]**



Processo de Ensinar e Aprender

No processo de formação para a docência é necessário ter como núcleo de esclarecimento, a compreensão da vida como um todo, isto é: pessoal e profissional. Os saberes práticos são aprendidos na prática do ofício e não na universidade, onde se aprende a imprescindível teoria para o aprendizado da prática. Isso significa retomar a velha e permanente questão na formação e atuação docente: a relação da teoria com a prática no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

O professor tem de prestar atenção no aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar.

Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades. Devemos compreender que os saberes dos professores são constituídos e mobilizados no cotidiano para desempenhar as tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar.

Em tal perspectiva, o olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói - conscientemente ou não, querendo ou não -, quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula de nossas escolas. Por isso, evidencia que a trajetória pessoal, a experiência enquanto aluno são pré-profissionais. A interação em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente.

Este trabalho, portanto, se propõe verificar, estudar e possibilitar ações de análise do ciclo pedagógico, porque entende que o professor deva sair do tradicionalismo, tornando-se um produtor de seus próprios conhecimentos, um profissional pesquisador e capacitado a articular de modo permanente e dinâmico, os conhecimentos às práticas sociais, a fim de que se cumpra um papel formador.

A Formação de Docentes

Quando se fala de formação de docentes acredita-se que isso se restrinja a fazer um curso que capacite a exercer a função de educador e desta forma tornar-se bom professor, qualificado para dar aula. Entretanto, ser professor requer mais do que isso, é preciso adquirir toda uma bagagem de conhecimentos, que quase sempre não se aprende só na sala de aula.

A formação de um bom profissional depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano tais como a valorização do cotidiano pedagógico, discussão das práticas de ensino, reflexão sobre seus percursos, são fatores que culminam na percepção entre teoria e prática e possibilitam desta forma a construção da identidade profissional do aluno.

O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissão, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido. Não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor.

É lá que se deparam com situações conflituosas, inesperadas e cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experiências a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-se, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor.

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colocar no aluno a construção de sua identidade de professor consciente da realidade em que vive e de sua posição social. Nunca devendo reduzir o conhecimento a meras informações.

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (Freire, 1996, p. 12). No entanto, (...) não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento.

Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. (PIMENTA, 2000, p.22) Já para Tardif, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolvendo, assim um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Logo, é a partir dos saberes práticos ou experiências que os professores expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino, realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, pois somente assim serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os demais sujeitos em sala de aula.

Três tipos de saberes são apontados por Tardif como estruturais na formação e atuação docente: teórico, técnico e prático. Observa-se, na racionalidade do autor que os saberes teóricos e técnicos fazem parte da formação teórica em sentido largo que se dá nos cursos de formação e os saberes práticos aprendidos/desenvolvidos no ambiente escolar e com o exercício da prática docente real.

ENSINAR A ENSINAR (...) o fazer pedagógico indissociável inclui o "o que ensinar" e o "como ensinar", o pensar e o agir, e deve fazer a articulação do "para quem" com o "para que" nos conteúdos teóricos e instrumentais, o que possibilitará ao educador à práxis criadora. (CANDAU, 2001, p. 69)

Os modos de aprender a ensinar ocorrem efetiva e eficazmente quando o professor está em contato com os alunos, com o contexto escolar e na troca com professores mais experientes, pois, para Tardif (2002, p. 20), "[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente".

Desse modo, ocorrerá uma aproximação entre os conhecimentos teóricos aprendidos "nos ambientes teóricos" com a prática pedagógica, mas sem deixar de lado a reflexão sobre o próprio trabalho desenvolvido em sala de aula.

Portanto, a sala de aula é o local mais expressivo para a formação docente, onde verdadeiramente o aluno aprende a ensinar e a tornar-se professor. Com a inserção do professor em seu ambiente de trabalho, ele terá de enfrentar situações para as quais não estava preparado, porque a vida real tem uma dinamicidade muitas vezes diferente da que está nas teorias que são ensinadas nos cursos que preparam professores. Não porque sejam defeituosas em si ou por si mesmas, mas, sim, porque a vida real tem a contemporaneidade histórica daquele momento em que uma determinada prática está sendo realizada. Nesse sentido, as experiências cotidianas e a reflexão na ação fazem que esse profissional ultrapasse as teorias científicas disponíveis, valendo-se de sua experiência pessoal, de seus valores e de seus sentimentos para solucionar qualquer conflito.

Afinal quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente.

Um Novo Modelo de Formação de Docentes

Gómez (1992, p.110) propõe um novo modelo de formação de professores, uma parceria entre universidade e "escolas de desenvolvimento profissional", visando à figura do supervisor ou tutor univer-

sitário experiente e comprometido com o ensino reflexivo e com sua própria auto formação para aproximar o aluno da prática em sala de aula, procurando instigá-lo a investigar sua ação, formar seu próprio conhecimento na ação e refletir sobre a ação, possibilitando que o aluno mestre conheça e relacione a teoria à realidade vivenciada no contexto escolar.

O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.

A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação. A prática deve ser considerada o "núcleo" de todo o currículo de formação de professores e, assim, a partir da prática, decorrerão todos os estudos sobre o ato de ensinar, com o objetivo de que o conhecimento sistematizado nos ambientes acadêmicos adquira significado para o aluno-mestre e esteja integrado ao pensamento prático do professor.

Destaca-se, assim a questão da importância da prática e ressalta-se a questão da formação prática do professor: As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. (Nunes, 2001, p.28).

Já para Freire, existe saberes necessários à prática educativa tais como: dar condições ao educando de aprender criticamente, afinal os que ensinam e os que aprendem são sujeitos de um processo, mais que de formação, de construção e de criação. Ele considera, ainda, que todo professor é um pesquisador e no exercício de sua profissão, deve mostrar ao seu aluno que sua experiência influencia a maneira como ele aprende, fazendo com que esse reflita sobre sua realidade, a fim de transformá-la.

Para ele todo educador deve ser crítico estando comprometido com os resultados de sua ação pedagógica, sendo um ser transformador capaz de melhorar sua prática.

Portanto, a relação entre teoria e prática é uma das manifestações da aprendizagem significativa, que tem como características a união e a vinculação entre esses eixos em relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Nessa perspectiva, a relação entre ambas é indissociável, porém, tendo cada uma delas a sua particularidade: A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. (CANDAU; LELIS, 2001, p. 63).

Segundo Libâneo, com a participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional, mas principalmente aprender sua profissão.

É claro que, os professores desenvolvem sua profissão, primeiro no curso de formação inicial, depois na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que o professor produz sua profissão.

Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Por fim, o novo modelo de formação de professores deve proporcionar aos docentes o questionamento de suas próprias práticas.

Por isso, é preciso que estes sejam entendidos como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros e, assim, possam por meio da reflexão melhorar sua prática pedagógica. (...) a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de

informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação (...). (LIBANEO 2001 p.85)

A formação de professores deve considerar os processos de aprendizagem dos sujeitos em seus múltiplos ambientes sociais, não apenas na escola, na sala de aula, mas nas experiências pessoais e pré-profissionais que estarão presentes, mesmo que inconscientemente, no fazer pedagógico deste professor ao atuar em sala de aula. Deste modo, "[...] aprender a ensinar é um processo de transformação e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões..." (Feiman-Nemser, 1990, p.32).

Prática X Teoria

A prática de formação deve ser compreendida como espaço que oportunize a efetivação do conhecimento e dos saberes necessários ao docente para problematizar sua prática pedagógica, um lugar de produção de conhecimento, desta forma não pode ocorrer de maneira quaisquer necessitam ser supervisionadas e fundamentadas, somente assim será possível realizar a articulação entre teoria e prática.

Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar. (Libâneo, 2001)

É ressaltada ainda a constatação da descontinuidade entre a teoria universitária e a prática do trabalho, na qual essa é a razão pela qual as escolas se constituem em locais de aprendizagem dos professores e de desenvolvimento profissional.

Essa constatação entre a prática e os conhecimentos teóricos aparece já na formação inicial de professores, através do estágio supervisionado, ocorrendo efetivamente no exercício profissional, pela ação e reflexão com seus pares no seu trabalho cotidiano.

É na escola que o professor coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais. Ao considerar a complexidade da formação humana, podem-se estabelecer diferentes etapas na formação de professores.

Para Feiman as fases relativas ao processo de aprender a ensinar são as seguintes:

- a) Fase do pré-treino: incluem as experiências prévias de ensino vivenciadas, geralmente, como alunos;
- b) Fase de formação inicial: é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores;
- c) Fase de iniciação: correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor;
- d) Fase de formação permanente: inclui todas as atividades que permitem o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino.

Já García formula princípios que devem ser considerados para se pensar a formação de professores. Esses princípios dizem respeito à complexidade da formação profissional e outros dizem respeito a procedimentos que devem ser utilizados, tendo em vista a complexidade a que se refere.

Nesse sentido, temos:

Primeiro princípio: é o de conceber a formação de professores como um processo longo e diferenciado;

Segundo princípio: refere-se à necessidade de "[...] integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular"; (García, 1999);

Terceiro princípio: refere-se à necessidade de integrar a formação com o desenvolvimento organizacional da escola;

Quarto princípio: prioriza a relação dos conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores;

Quinto princípio: diz respeito à necessidade de integrar a teoria e a prática na formação de professores, ou seja, salientar que os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvam um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizem e inclusive tenham uma rotina.

Sexto princípio: explicita a necessidade de procurar estabelecer certa relação entre a formação teórica com o contexto de aplicação em que o professor desenvolverá sua ação;

Sétimo princípio: salienta a importância da individualização como elemento integrante neste processo formativo.

Com essas fases e princípios, vemos que o aprender a ensinar deve estar integrado ao processo de formação estabelecido entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico adquirido na universidade.

A prática deve ser considerada como núcleo central e como ponto de partida para o currículo de formação de professores e não apenas um mero componente curricular a ser desenvolvido por um período muito curto, principalmente nos estágios supervisionados de ensino.

Para Garcia o aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

Os Saberes

Podemos observar claramente que os professores iniciantes ainda não dominam os saberes necessários a seu fazer docente. Desse modo, são estrangeiros em um ambiente bastante familiar, pois no ambiente escolar estiveram até então somente como alunos e não como professores. Desse modo, enquanto alunos não são responsáveis pela aprendizagem de seus pares, mas quando se tornam professores terão de assumir responsabilidades que não tinham antes.

Passam em um período temporal relativamente curto, de alunos e aprendizes a professores e mestres. É necessário considerarmos os saberes da docência, em seu sentido mais amplo, formados pelos saberes da experiência, pelos saberes científicos e pelos saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são formados, segundo Pimenta, pela experiência vivenciada em sala de aula como aluno, sobre o que é ser professor e sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais ao exercerem a profissão.

Neste sentido, o desafio dos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem de alunos a professores, isto é, de construir a sua identidade de professor.

Pimenta afirma que os saberes científicos são indispensáveis ao professor para que seja bem-sucedido em sua prática docente, tendo em vista ter clareza sobre os conteúdos a serem ensinados. Isso é algo indiscutível, uma vez que a função clássica da escola é contribuir para a formação intelectual, cultural e humanística dos alunos.

Os saberes pedagógicos, por sua vez, são tão importantes quanto os dois saberes anteriores. Para a autora, a formação acadêmica deve partir dos saberes já constituídos da prática.

Trata-se, portanto, de uma sugestão de articulação entre a formação inicial com a realidade escolar, isto é, com as práticas pedagógicas efetivadas.

Com isso visa à autora uma tentativa de superar a fragmentação entre os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos. Segundo Pimenta:

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela.

O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é

senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar de saberes pedagógicos. (Pimenta, 1998, p.25-6)

Assim vemos que é o ambiente escolar que forma o professor, e a prática pedagógica em sala de aula que possibilita a esse profissional adquirir um conhecimento prático, ou seja, aprende-se a ser professor exercendo o ofício e adquirindo os saberes pedagógicos, pois a escola é, verdadeiramente, um espaço de aprendizagem/desenvolvimento para o professor.

A informação que a voz do professor oferece diz respeito a tipos de saberes da profissão docente que só podem ser aprendidos com e no exercício da mesma. Dessa forma, fica evidente que, os profissionais da educação, precisam possuir algumas competências necessárias que os farão apropriar-se de saberes ligados à prática pedagógica priorizando dessa forma sua participação em situações educativas planejadas e criativas, numa postura crítica dentro e fora da escola.

A Experiência

A experiência da sala de aula (que se dá no âmbito da formação prática e não teórica) possibilita ao professor um conhecimento prático. Ele aprende com as relações sociais aí estabelecidas, com seus alunos, seus gestos e atitudes, questionamentos e propostas. Com o tempo e com a experiência prática que possui, o professor passa, a saber, qual rumo deve tomar para conduzir uma aula.

É em seu ambiente de trabalho, praticando a docência, que o professor pode e precisa colocar à prova sua criatividade a partir, justamente, do aparecimento de situações inesperadas.

Caso contrário, ser criativo passa a ser apenas uma "receita" abstrata que é doada durante a formação inicial, sobretudo no âmbito das disciplinas pedagógicas. Contudo, não pode passar despercebido o fato de que a formação teórica - na formação inicial - não dá a segurança necessária ao exercício docente e essa segurança é construída no dia a dia da sala de aula.

Durante a aquisição de saberes que só podem ser aprendidos e apreendidos no efetivo exercício da profissão, porque fazem parte do âmbito prático do ato de ensinar na escola e dependem das necessidades que são demandadas pelos alunos, espontânea e circunstancialmente, ou seja, dependem das contingências.

Segundo Fontana a docência vai se constituindo no processo de autoconhecimento do professor, na prática diária do cotidiano e nas relações de trabalho, sendo que cada profissional terá uma formação específica.

Embora desempenhem papéis distintos, tanto os alunos quanto os professores ensinam e aprendem em uma relação de complemento. Fontana afirma que, quando nos tornamos professores (as), nos tornamos parte da sala de aula, e nos inserimos nela com sentimentos de alegria, tristeza, competências, incompetências, frustrações, inseguranças, raivas, desconfianças, irritações, com tudo o que se sabe e o que não se sabe. Tudo isso faz parte da sala de aula e também do ser professor.

Aprender a Ensinar

A organização do contexto em sala de aula explicita os objetivos que desejam alcançar com seus conteúdos; à localização histórica do conteúdo; à relação que fazem com o conteúdo que ministram com outras áreas do conhecimento; à apresentação do roteiro de estudo; ao incentivo à participação dos alunos; ao esforço em tornar a linguagem acadêmica acessível; à variação de estímulo (principalmente no que se refere ao uso de recursos audiovisuais); à movimentação do professor que remete à ideia de proximidade com os alunos; e, sobretudo, ao domínio de conteúdo.

Outra influência reconhecida refere-se ao saber que constroem na própria experiência, enquanto docentes. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos, e refletir sobre sua própria docência, reformularem sua forma de agir e de ser.

Este dado confirma que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer

têm sido, no dizer dos BONS PROFESSORES, um mecanismo fundamental para delinear seu desempenho docente. (Cunha, 1992, p.160)

Vale ressaltar ainda que, em uma sala de aula, tanto alunos como professores estão aprendendo, cada um a sua maneira. O aluno, por sua vez, está aprendendo a cultura e conhecimentos valorizados socialmente, enquanto o professor está aprendendo os modos pelos quais melhor exercerá sua função de ensinar de maneira prática, está no sentido de ser pensada e refletida.

A professora não está pronta dentro de nós quando começamos a trabalhar, quem sabe nunca estará, assim ao iniciar na profissão docente, os ritos, os sentimentos e práticas começam a ser aprendidos e incorporados quando atuamos dentro da sala de aula.

Aprender a ser professor (a) é um processo de aprendizagem profissional que ocorre quando efetivamente atua-se em sala de aula, uma vez que cada dia é diferente do anterior, cada turma é diferente da outra e como o (a) professor (a) terá de aprender a lidar com tais diferenças. Sendo assim, a sala de aula propicia a aprendizagem docente, mostrando todas as contingências presentes no trabalho prático da docência, pois um dia é diferente do outro, o que possibilita o tornar-se professor, o vivenciar das experiências, o aprender nas mais diversas situações. Isso não pode ser ensinado aos alunos dos cursos de formação inicial para a docência porque a prática é eminentemente prática e mais nada.

Reconhece-se que se aprende a ensinar quando se exerce o ofício de professor. Desse modo, são as experiências em sala, o contato com os alunos e o enfrentamento de situações desafiadoras que tornam o aprendiz em mestre. E, mesmo que professores e alunos desempenhem funções diferentes, a aprendizagem entre esses sujeitos ocorre em uma relação de complementaridade, pois esses sujeitos estão aprendendo ao mesmo tempo, porém "lições" diferentes.

Aprender a ensinar, aprender a ser professor é um processo longo e dinâmico e este aprender ocorre, sobretudo, dentro da sala de aula, pois esta é caracterizada por sua simultaneidade de eventos. Este é um processo que se desenvolve ao longo de toda a trajetória profissional e atuação docente.

As experiências vivenciadas oportunizam mudanças de concepções quanto ao ensino e à própria prática, pois, ao ser considerado como um processo contínuo, as vivências que ocorrem dentro da sala de aula são contextualizadas em situações bastante singulares.

O trabalho do professor no início da carreira se constitui em uma luta para estabelecer uma identidade profissional; é nesse período da profissão que o educador constrói as experiências que o ajudarão em sua atuação futura.

De acordo com Tardif (2002), com o decorrer dos anos o professor vai mudando e tornando-se mais confiante em seu próprio trabalho, porque com a evolução da carreira e com as diferentes situações que perpassam esse processo o docente constrói suas aprendizagens tendo maior domínio de seu trabalho.

Apesar das muitas dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no Brasil, as mais frequentes dizem respeito ao planejamento, à relação entre teoria e prática, à solidão e ao isolamento; dificuldades estas que marcam este momento inicial como crucial para o aprendizado dos saberes profissionais. Essas dificuldades favorecem o aprender a ensinar, por configurarem dessa maneira o início da profissão como um momento de grande aprendizado para o educador.

Considerando que a aprendizagem docente ocorre quando, efetivamente, se atua em sala de aula, em função de sua simultaneidade de eventos e, pelos professores serem responsáveis por motivar seus alunos e pelos conteúdos ministrados, diferentemente de quando estão na faculdade, onde os alunos leem sobre tais assuntos, mas não os praticam, apontam-se algumas alternativas para o curso de formação: a atividade de pesquisa durante todo o curso de formação e o trabalho em sala - a atuação como docente, durante todo o período do curso. Tais alternativas apontam para urgência de que a formação do docente seja um processo permeado pela prática, nas escolas. Sob este aspecto, o estágio supervisionado torna-se relevante por ser a oportunidade do discente, adentrar no campo escolar, confrontar-se com o concreto, percebendo-o como embasamento teórico/prático e ao mesmo

tempo refletir acerca da realidade. É um componente pelo qual os sujeitos devem ser capazes de contextualizar, planejar e gerir a sua ação pedagógica.

A natureza da aprendizagem humana e o interesse em compreender como o homem constrói conhecimento já era objeto de estudo na Antiga Grécia: na formulação socrática de que o homem deveria, antes de tudo, conhecer a si mesmo e na convicção de Platão, de que os conhecimentos do homem foram adquiridos de uma vida anterior.

O desenvolvimento das disciplinas científicas surge no final do século XIX, e dentre elas a Psicologia que, fortemente influenciada pelo pensamento filosófico, configura-se como parte das Ciências Humanas, tendo como um de seus campos de estudo a aprendizagem humana, que é compreendida por diferentes pressupostos teóricos.

Depreende-se, então, que a concepção de como se aprende não está fundamentada em uma única teoria, justificando a dificuldade para encontrar um consenso a respeito, uma vez que coexistem diferentes ideias, concepções e teorias que explicam a aprendizagem humana.

Neste artigo, priorizamos três, dentre as teorias clássicas da Psicologia: a que elege o objeto como fonte do conhecimento, o Inatismo, considerando apenas as categorias de pensamento do sujeito para a apreensão do conhecimento; destaca-se outra concepção, o Empirismo, que valoriza a perspectiva do sujeito e fundamenta-se na ideia de que o conhecimento está fundado na experiência que se organiza da mais simples à mais complexa.

E, rompendo com o reducionismo dessas teorias que não consideram a complexidade da aprendizagem humana, situa-se o Construtivismo, teoria do conhecimento que engloba o sujeito histórico e o objeto cultural, em interação recíproca; interação essa que ultrapassa dialeticamente e sem cessar as construções já acabadas para satisfazer as lacunas, carências (necessidades) e valoriza a interação entre sujeito e objeto, uma vez que, segundo Perkins, no construtivismo, há um sujeito engajado, participante e buscando o sentido e o significado das ocorrências no mundo.

Se na perspectiva construtivista só a ação espontânea do sujeito ou nele desencadeada tem sentido, é possível afirmar que cada um faz, elabora e testa suas experiências segundo seu modo particular de aprender.

Diante dessa premissa, neste artigo, serão abordados os conceitos de inteligências múltiplas, de estilos cognitivos e de estilos de aprendizagem, uma vez que estudam e explicam a particularidade do modo de aprender de cada um.

Estilos Cognitivos

A maneira como cada pessoa organiza e analisa a informação está relacionada não somente ao "quanto inteligente" ela é, mas, sobretudo, ao como ela exerce ou usa sua inteligência.

Datam da década de 1950 pesquisas acerca das diferenças entre estilo cognitivo e nível cognitivo: enquanto diferentes níveis de habilidades cognitivas podem levar a diferentes níveis de desempenho, estilos não têm relação com eficácia ou eficiência e podem ser julgados mais ou menos adequados a determinadas situações de como a pessoa adquire, armazena e usa o conhecimento.

Allport², entre outros teóricos, afirma que "existir como pessoa e desenvolver a própria visão de mundo determinaria o estilo cognitivo" e explica a diferença no modo como cada um aprende pela existência de disposições preceptivas, que são as relações passadas com o mundo, as disposições emocionais e expectativas para o futuro em relação à cultura em que vive, preservando a individualidade de cada um.

Enquanto Messick³ considera que os estilos cognitivos refletem diferenças individuais na organização cognitiva da pessoa e os vê como elemento mediador entre a habilidade e a personalidade, Bariani et al. entendem os estilos como estruturas relativamente estáveis, que podem sofrer impacto de experiências vividas durante os anos de escolaridade, inclusive na etapa do ensino superior.

São diferentes as formas de apreender e aprender os dados de uma dada realidade, uma vez que a cognição está associada ao modo como "a pessoa adquire, armazena e usa o conhecimento". Os es-

tilos cognitivos mais estudados referem-se a três dimensões: impulsividade e reflexividade de resposta; convergência e divergência de pensamento; independência e dependência de campo. A primeira dimensão citada está relacionada ao tempo de execução de uma tarefa, sendo que na impulsividade ocorre um baixo tempo de latência entre a apresentação da tarefa e a resposta, enquanto que a reflexividade da resposta estaria relacionada à ponderação prévia de uma resposta.

Na segunda dimensão, a convergência aparece associada ao pensamento lógico, ou seja, o raciocínio e o pensamento divergente aparecem associados à criatividade. E, contextos de aprendizagem com maior ou menor estruturação estariam relacionados à independência e dependência de campo, a terceira dimensão.

Segundo esses teóricos, o estilo cognitivo é individual e relativamente estável, sendo possível identificá-lo, por exemplo, pela Escala de Avaliação de Estilos Cognitivos desenvolvida por Bariani et al.⁵.

Concluimos ser importante a identificação dos estilos cognitivos dos sujeitos, uma vez que os estilos cognitivos predominantes podem influenciar o modo de aprender e, conseqüentemente, o modo de ensinar e a interação de quem aprende com quem ensina.

Inteligências Múltiplas

A escola no início de século passado valorizava a lógica e a linguística como sendo as habilidades fundamentais para uma pessoa ser considerada inteligente e a avaliação dessas habilidades constituiu o cerne do instrumento criado por Binet, que testava as crianças nas áreas verbal e lógica, no início do século XX, o Stand Ford Intelligence Scale.

Ao invés de analisar a inteligência a partir de estudos normativos, buscando superar a noção de inteligência como uma capacidade geral e, em contraposição à visão de "inteligência única", Gardner⁸ desenvolve pesquisas que se baseiam na origem biológica relacionando habilidade, talento e criatividade como componentes da inteligência.

Ao redefinir o conceito de inteligência, apresenta-a com uma visão pluralista, isto é, com grande variedade de estilos, de habilidades e diferentes aspectos da cognição, Gardner desenvolve a Teoria das Inteligências Múltiplas, defendendo a ideia de que a cognição humana, para ser estudada em sua totalidade, precisa considerar outras e diferentes competências, uma vez que segundo esse teórico não há uma capacidade geral para a resolução de problemas.

Com o propósito de compreender como as pessoas buscavam a realização e a solução para os problemas, Gardner avaliou as atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, o repertório de habilidades, e identificou inicialmente sete inteligências: linguística, lógica-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Fatores ambientais, genéticos e neurobiológicos são determinantes para o desenvolvimento dessas inteligências, sendo que cada uma delas apresenta um grupo de componentes que formam a base dos mecanismos de processamento de informação do ser humano, uma vez que "todos os indivíduos têm como parte de sua bagagem genética, habilidades básicas nas sete inteligências, com potenciais diversos em cada uma delas e, variações em seus desempenhos", que são independentes entre si, embora seja na combinação delas que se verifica a sofisticação de uma realização humana.

Se todos temos habilidades básicas nas sete inteligências, entendemos Gardner quando altera a pergunta "Quanto uma pessoa é inteligente?" para "Como uma pessoa pode ser inteligente?", sugerindo que quando a abordagem do ensino está em consonância com as potencialidades individuais, os alunos podem aprender melhor. A Teoria das Inteligências Múltiplas contribui, então, para o processo de ensino e de aprendizagem na medida em que oferece subsídios ao professor para elaborar atividades de acordo com a predominância das inteligências de seu grupo e ainda desenvolver ferramentas para estimular a habilidade ou inteligência que ainda é menos desenvolvida, garantindo assim a efetiva aprendizagem do aluno.

Estilos de Aprendizagem

Os estudos sobre o conceito de estilo de aprendizagem frequentemente estão relacionados a três constructos: gênero, personalidade e inteligência e as pesquisas indicam que são insignificantes as diferenças de gênero e que os estilos de aprendizagem são independentes da inteligência.

A correlação entre a personalidade e os estilos de aprendizagem é pesquisada por autores com diferentes esquemas de análise, que indicam que não é significativa essa correlação.

Diversos estudos foram realizados buscando a identificação dos estilos de aprendizagem, como os de Lowenfeld e Brittain, realizados na década de 1940, que distinguem os estilos em visuais e táteis, ao afirmarem que a compreensão do mundo se dá por meio da visão e depois pelo tato, e os de Klein, descritos por Barros que, ao explicar como as pessoas assimilam os eventos novos com os armazenados na memória, identificou dois estilos: os niveladores e os afiladores.

Alonso et al. empregaram esse conceito em 1994 relacionando-o ao âmbito pedagógico e explicaram inicialmente estilo como "as conclusões acerca da forma como atuam as pessoas, favorecendo a classificação e a análise dos comportamentos", para posteriormente definirem como "traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem de indicadores relativamente estáveis no modo do aluno perceber, interrelacionar e responder as situações de aprendizagem".

O modo pessoal e distinto de como cada um aprende constitui-se como a característica básica do estilo de aprendizagem, como indica Lozano¹³, que define estilo como "o conjunto de preferências, tendências e disposições de uma pessoa para fazer algo, isto é, um padrão de conduta que o distingue das demais".

Da mesma forma, Labour¹⁴ define estilo como "o conjunto constituído por diferentes elementos que o ambiente permite ao indivíduo desenvolver de um modo preferido quando identifica, executa ou avalia uma tarefa particular, numa dada situação de aprendizagem".

A identificação dos estilos de aprendizagem e sua relação com a melhoria no processo de ensino e aprendizagem foi contemplada em Given & Reid¹⁵, quando mencionam que "a identificação do estilo de aprendizagem incita a ligação entre o ensinar e o aprender" e é reforçada por Bender¹⁶, que afirma: "quando se conhecem e respeitam os diferentes estilos de aprendizagem e o ato de ensinar é adaptado a esse fato".

Também encontramos em Garcia Cué esse traço distintivo no modo de aprender de cada um, quando define estilo como "um conjunto de atitudes, preferências, aptidões e tendências que tem uma pessoa para fazer algo e que se manifesta por meio de um padrão de conduta e de destrezas que a distinguem das demais pessoas".

Em diferentes épocas, outros autores elaboraram definições sobre o conceito de estilos de aprendizagem, como Kolb, em 1976, Hunt, em 1978, Keefe, em 1979, Alonso, em 1994, Woolfolk, em 1996, e Cazau, em 2004, e também criaram instrumentos diagnósticos para medir os estilos de aprendizagem validados em pesquisas nos campos empresariais, psicológicos e pedagógicos como O Oregon Instructional Preference Inventory de Goldberg, o Learning Style Profile de Keefe; o Learning Context Questionnaire (LCQ) de Griffith; e o Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje de Alonso.

Analisando as publicações, depreendemos que as muitas definições para o conceito de estilos consideram, por vezes, diferentes postulados teóricos e, em outras, são ampliações, reformulações ou atualizações de uma definição já existente, uma vez que os estilos de aprendizagem são um campo de investigação muito abrangente, sobrepondo-se, como sugerem Adey et al.¹⁸, a muitos outros campos de interesse.

A identificação dos estilos de aprendizagem permite planificar e aplicar estratégias de ensino centradas no aluno e proporciona orientações para a individualização do ensino e, segundo Bender¹⁶, quando se conhece e se respeita os diferentes estilos dos alunos e o ato de ensinar é adaptado a esse fato, os alunos podem atingir níveis positivos de aprendizagem.

Ensinar a muitos como se fosse a um só, princípio que caracterizou a escola por muito tempo, tinha por essência a padronização, a uniformização de técnicas e procedimentos e desconsiderava os modos particulares de como cada um aprendia.

A resposta à pergunta de como se aprende vem ganhando novos contornos: não basta oferecer informação, conteúdo, uma vez que o sujeito da aprendizagem é entendido e visto na atualidade como ativo, participativo e que aciona diferentes condutas segundo seu modo de aprender.

O reconhecimento de que há uma característica individual no modo com que cada pessoa aprende - estilo de aprendizagem - e a identificação de que há diferenças básicas nas formas de apreender e relacionar os dados da realidade - estilo cognitivo - implica forçosamente na revisão e atualização dos processos de ensinar e aprender.

A aplicação da Teoria dos Estilos de Aprendizagem tem uma utilidade pedagógica, pois permite planejar e aplicar estratégias de ensino centrados no aluno com também proporciona orientações para a individualização do ensino e a identificação dos estilos cognitivos predominantes viabiliza práticas educacionais que priorizam a autonomia do aluno no processo de aprendizagem e ambas respondem ao paradigma do aluno como sujeito ativo e construtor de sua aprendizagem.

O aluno visto como um ser "total" e, como tal, possuidor de inteligências outras que não somente a linguística e a lógica-matemática, como argumenta Gardner, também atende aos atuais paradigmas da educação, que preconizam serem eles, os alunos, os construtores do seu conhecimento.

Então entendemos que, se o educador em sua prática considera a Teoria das Inteligências Múltiplas, pode desenvolver avaliações de acordo com as diferentes habilidades humanas, bem como uma educação com currículo específico, centrada na necessidade de cada um.

Essas perspectivas teóricas coincidem com os desafios da educação contemporânea, na medida em que contempla os envolvidos no processo de aprender e de ensinar, quando: se reconhece os estilos cognitivos predominantes que podem influenciar o modo de aprender, de ensinar e a interação de quem aprende com quem ensina; se consideradas a habilidade/inteligência prevalente e a abordagem do ensino está em consonância com as potencialidades individuais, os alunos podem aprender melhor; se identifica os estilos de aprendizagem que permitem planificar e aplicar estratégias de ensino centradas no aluno e proporciona orientações para a individualização do ensino.

Se na atualidade a educação busca compreender e respeitar a diversidade humana, então, é imprescindível que haja relação dos modos de ensinar dos professores aos modos de aprender dos alunos, que pode ser alcançada ao se considerar a Teoria das Inteligências Múltiplas, a Teoria dos Estilos Cognitivos, bem como a Teoria dos Estilos de Aprendizagem, que em seus pressupostos apontam para a singularidade da aprendizagem humana.

[illegible]

Pedagogia Da Infância, As Diferentes Dimensões Humanas, Direitos Da Infância, Didática

Os contextos educativos destinados à educação e cuidados de crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória são muito diversos em Portugal. Estabelece-se, tradicionalmente, uma diferença entre a fase de creche e a de jardim de infância, que, sendo também adotada na legislação, justifica propostas específicas para estas duas fases. Considera-se, no entanto, que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos. Estes fundamentos de que decorrem princípios orientadores, que adiante se apresentam, estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspectiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.

O Desenvolvimento e a Aprendizagem Como Vertentes Indissociáveis no Processo de Evolução da Criança

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem.

A interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.

Assim, as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem.

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.

Contudo, cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem.

Reconhecimento da Criança Como Sujeito e Agente do Processo Educativo

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente.

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.

Cabe ao/a educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).

Exigência de Resposta a Todas as Crianças

O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29).

Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. Porém, os resultados da investigação indicam que essa contribuição depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo.

Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspectiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspectiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes.

Construção Articulada do Saber

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em

relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.

Por isso, a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante.

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que melhor revela a sua forma holística de aprender.

Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar.

Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/a educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças os alarguem e aprofundem.

Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral.

Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”.

A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa.

Neste sentido, a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão.

No quadro seguinte, resumem-se os fundamentos e princípios educativos enunciados e as suas implicações para a ação do/a educador/a de infância.

Fundamentos e Princípios Educativos		
	Criança	Educador/a
Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	<ul style="list-style-type: none"> • Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias. • Vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades. • Considera a família e sua cultura na sua ação educativa.
Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • A criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece. • Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. • Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo. • Estimula as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.
Exigência de resposta a todas as crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados. • Todas as crianças participam na vida do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos. • Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. • Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças. • Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças.
Construção articulada do saber	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. • Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. • Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada. • Estimula a curiosidade da criança criando condições para que "aprenda a aprender".

Didática e Metodologia do Ensino em Anos Iniciais

Antes de fazermos a discussão sobre a importância da didática e o seu papel na educação, temos que refletir sobre as diversas formas em que ela é conceituada, a partir da visão de vários teóricos, procurando enfatizar sua relação com o ensino aprendizagem.

A concepção de Didática não é única entre os teóricos, ou seja, não existe um padrão conceitual em que todos compartilham do mesmo conceito. A palavra Didática é uma expressão de origem grega, que se pode traduzir como "arte ou técnica de ensinar". Para o clássico Comenius, didática seria "a arte de ensinar tudo a todos", portanto apontando para a perspectiva inclusiva, embora referida ao século XVII.

A didática, para desempenhar um papel significativo na formação do educador, não poderá reduzir-se somente ao ensino de técnicas pelas quais se deseja desenvolver um processo de ensino-aprendizagem.

A didática passou de apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas para um atual (...) modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjada de um projeto histórico, que não se fará tão somente pelo educador, mas pelo educador conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade

Como podemos observar a ideia de um conjunto de técnicas para conceituar didática, já é questionada pelo autor que passa a analisar ela de uma outra forma e que passa atribuir um novo papel a ela no processo de ensino aprendizagem, onde o aluno deixa de ser apenas receptor de técnicas e passa também a participar da construção do processo de ensino aprendizagem.

Quando se fala em didática logo relacionamos ela a formação dos pedagogos, pois acredita que a formação desse profissional tem que ser permeada por conhecimentos didáticos.

A Didática é o principal ramo de estudo da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos.

O que a didática pretende com a educação que se quer processar, tem que ter uma finalidade, para isso os conteúdos trabalhados e as metodologias são ferramentas que vão auxiliar para se chegar a esses objetivos, vista dessa forma podemos dizer que é uma outra forma de conceituar a didática.

A função da Didática é a de criar condições para que o educador se prepare através de técnicas científicas, filosóficas e efetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Como podemos observar o conceito vem sendo reformulados ao longo do tempo, onde depende muito da ótica em que ela é observada e contextualizada.

Podemos também observar a Didática a partir da ótica de uma disciplina que compõem a grade curricular da formação de professores nos cursos de pedagogia, onde ela é constituída de conhecimentos teóricos que faz a mediação entre o conhecimento científico e o trabalho docente em sala de aula. A didática se caracteriza, como mediação entre as bases teóricas científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte o “que” e o “como” do processo pedagógico escolar. Ainda analisando a Didática como um conjunto de técnicas que auxilie no desenvolvimento do trabalho docente, como se fosse uma receita para a ser seguida.

A Didática, numa perspectiva instrumental é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e consequentemente desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados. De alguma forma explica ou implicitamente, esta concepção está informada pela tentativa de Comenius de propor “um artifício universal para ensinar tudo a todos”.

Para que aconteça a relação ensino-aprendizagem, consideramos que para ensinar é necessário adotar diferentes procedimentos, selecionar conteúdos e livros didáticos, embora não sejam os únicos suportes do trabalho pedagógico do professor. É desejável buscar complementá-las a fim de ampliar o acesso às informações e as atividades propostas no material adotado, ou, ainda, com o objetivo de adequá-lo ao grupo de alunos que o utilizam.

Nesse contexto e com essas finalidades propõe-se que a didática, longe de ser um método ou uma receita, subsidie, através da relação pedagógica, a oferta qualitativa do ensino em suas dimensões linguística, pessoal e cognitiva. Pensar o ensino e a aprendizagem em termos da relação pedagógica implica admitir a complexidade da sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico. A dimensão linguística da relação pedagógica é muito importante, pois a linguagem influencia na aprendizagem dos alunos e, além disso, possibilita o diálogo, que muitas vezes expressa mensagens que nunca foram ditas em forma de palavras.

A mobilização e o uso da linguagem do e no ensino definem, portanto, um determinado estilo de relação pedagógica e tem consequência importantes para as maneiras como se darão as interações pessoais dentro da sala de aula e os padrões de relação com o saber que os diversos alunos estabelecerão na escola.

Como podemos observar o conceito de didática é muito amplo e está constantemente sendo ampliando a partir das perspectivas que vão surgindo entorno das reflexões sobre o seu papel e função na educação. Com essa amplitude, ela apresenta-se como importante e capaz de influenciar no processo de educar, pois ultrapassa as relações escolares, embora não possa ser considerada a única responsável pelos resultados obtidos, sucesso ou fracasso escolar. Portanto o próximo tópico fará uma discussão sobre o papel da didática para a formação do professor do professor que atua no ensino fundamental, mas especificamente nas séries iniciais dessa modalidade de ensino.

Diferentes Dimensões Humanas

O ser humano vivencia experiências diferentes e que estão relacionadas com aspectos também distintos. Por isso, o Wellness Coaching trabalha as dimensões do ser humano. Afinal, é o equilíbrio entre elas que traz o bem-estar e a felicidade.

Por isso, pessoas que pensam somente no trabalho, que não valorizam os laços familiares e de amizade, ou que ainda procuram sufocar dentro de si seus sentimentos e emoções, muitas vezes percebem um vazio em si.

Para que possamos alcançar a plenitude é essencial buscarmos equilibrar todos os aspectos que compõem a nós mesmos. Então, aqui no Guia do Viver trabalharemos com as 6 dimensões diferentes do ser humano. São elas:

Dimensão Corporal

Corresponde ao cuidado que nós temos com a nossa saúde e o nosso corpo de um modo geral. É fundamental cuidar desse aspecto para que estejamos sempre bem-dispostos, para interagir com o mundo e alcançar as nossas metas e sonhos.

Dimensão Emocional

Das dimensões do ser humano essa trata dos nossos sentimentos e das nossas emoções. Trabalha aquelas que ainda nos causam algum prejuízo ou limitações e valoriza as que nos auxiliam a sermos pessoas cada vez melhores.

Dimensão Espiritual

Essa é uma das dimensões do ser humano e não está relacionada com crenças ou religiões, mas sim com o nosso estado de espírito. Trabalha a nossa filosofia de vida, o sentido que damos para nossa existência, a esperança e a certeza de sermos partes de algo maior.

Dimensão Intelectual

Além do conhecimento acadêmico, a dimensão intelectual também visa trabalhar a inteligência de um modo geral. Essa é aquela que aplicamos no dia a dia com racionalidade para solucionar os nossos problemas.

Dimensão Ocupacional

Todos nós precisamos de uma ocupação, seja ela um trabalho monetizado ou então aquela realizada de forma voluntária e pelo simples prazer da atividade. Aqui aprenderemos o valor do trabalho e como ele contribui para nossa formação como seres humanos.

Dimensão Social

O ser humano não foi criado para viver isolado do mundo, mas sim rodeado de pessoas, em sociedade. O intuito é nos ajudarmos e aprendermos uns com uns com os outros. Por isso, essa dimensão trabalha as relações familiares e com as demais pessoas.

Todas essas dimensões do ser humano precisam ser trabalhadas. Sendo que sempre vamos aprimorar os pontos que ainda apresentam alguma carência e reforçar aqueles que estão contribuindo de forma positiva para alcançarmos o equilíbrio e o bem-estar.

Direitos da Infância

Todas crianças devem ser amparadas por direitos fundamentais destinados a garantir sua proteção e pleno desenvolvimento como indivíduos.

Para isso, a criança deve ser considerada como prioridade e deve ter acesso a direitos como: saúde, alimentação, educação, dignidade, segurança, bem-estar e convívio familiar e social.

Os princípios que são a base dos direitos das crianças foram definidos na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprovada pelas Nações Unidas no ano de 1959. Reforçam a ideia de que as medidas de proteção **devem priorizar os interesses e necessidades das crianças**. Conheça um pouco mais sobre cada um deles:

1. Todas As Crianças Devem Ter Seus Direitos Garantidos.

Este primeiro princípio assegura que todas crianças devem receber assistência e garantia dos direitos determinados pelas Nações Unidas, com base na Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Determina que isso deve acontecer independentemente de qualquer tipo de discriminação (como cor, sexo, etnia, nacionalidade, opinião política, condição financeira ou religião). Isto é, as crianças devem ter seus direitos garantidos, livres das consequências de qualquer ato de exclusão.

2. A Criança Será Protegida E Terá Direito Ao Pleno Desenvolvimento.

Este princípio menciona o direito de proteção especial da criança para garantir seu "desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social". Ela deve ser mantida segura e ter acesso a oportunidades e serviços que possam ajudá-la em seu processo de desenvolvimento como ser humano.

Além disso, o princípio estabelece que estes serviços devem ser determinados por leis e oferecidos em condições que possibilitem liberdade e ambiente digno para as crianças.

3. Crianças Têm Direito A Nome E Nacionalidade.

Este princípio garante que toda as crianças, desde o momento de seu nascimento, têm direito a receber um nome e a atribuição de uma nacionalidade.

Tanto o registro do nome, como a alegação da nacionalidade, são responsabilidade dos pais ou dos responsáveis legais pela criança.

4. Toda Criança Tem Direito À Alimentação, Lazer E Assistência Médica.

Este princípio assegura que a toda criança tem direito à assistência da Previdência Social, além de boa alimentação, moradia, lazer e cuidados médicos adequados, pois são indispensáveis ao desenvolvimento saudável e digno.

Estes direitos de assistência valem tanto para criança, quanto para mãe, inclusive durante e após a gestação, como nos casos de realização de exames pré-natal e prestação de acompanhamento após o parto.

5. Toda Criança Portadora De Necessidades Especiais Terá Direito A Atendimento Adequado.

Este princípio é voltado para que as necessidades de crianças que tenham alguma necessidade especial ou dificuldade sejam atendidas. Elas têm direito a cuidados e acesso a tratamentos adequados, além de ter direito à educação.

As crianças que sofrem algum tipo de dificuldade social por suas necessidades especiais devem ter acesso a oportunidades para que possam ser incluídas na sociedade, levando-se em conta as particularidades da situação de cada uma.

6. Toda Criança Precisa De Amor E Compreensão.

O princípio menciona que toda criança precisa e deve receber amor e compreensão tanto por parte dos pais, dos seus responsáveis e da sociedade.

Por estar em fase de desenvolvimento, a criança necessita dessa atenção especial para que ela cresça de maneira plena e harmoniosa, sentindo-se segura e com o amparo necessário dos pais e responsáveis.

Esse princípio também determina que, em regra, crianças não devem ser separadas de suas mães, o que deve acontecer apenas em situações de exceção.

7. Toda Criança Tem Direito A Receber Educação.

Este princípio aborda a garantia do direito à educação e ao lazer infantil. Determina que a educação oferecida deve ser gratuita, no mínimo nos graus iniciais. O principal objetivo é garantir a igualdade de acesso e de oportunidades educativas para todas as crianças.

A educação oferecida deve cumprir requisitos que permitam o desenvolvimento de suas aptidões e de sua cultura, além de estimular o senso crítico e as responsabilidades.

A criança deve ser exposta a ensinamentos e aprendizados através de dinâmicas lúdicas, voltadas à sua idade e nível de aprendizado.

8. A Criança Deve Ser A Primeira A Receber Proteção.

Este princípio estabelece o direito da criança de receber proteção e socorro em primeiro lugar (em acidentes, desastres ou calamidades, por exemplo).

Isso significa que, em quaisquer situações que representem risco, as crianças devem ser as primeiras pessoas protegidas.

9. As Crianças Devem Ser Protegidas De Crueldade E Exploração.

Neste princípio existe a garantia de que crianças devem ser protegidas contra qualquer tipo de abandono ou de exploração, como acontece em casos de exploração do trabalho infantil.

Crianças não podem ser forçadas a fazer qualquer trabalho ou atividade que traga prejuízos à sua saúde ou dificulte sua educação.

Da mesma maneira, não podem ser envolvidas em atividades que as coloquem em risco e causem danos ao desenvolvimento físico, mental ou moral.

10. Toda Criança Tem Direito À Proteção Contra Atos De Discriminação.

O último princípio determina que as crianças devem ser protegidas da exposição a qualquer tipo de discriminação ou de exclusão, pois elas têm direito a viver em uma sociedade pautada em valores de solidariedade, paz, compreensão e tolerância.

Ela deve ser protegida de todos os atos que incentivem preconceitos e discriminações, sejam raciais, religiosas ou de qualquer outra espécie.

No Brasil, os direitos das crianças estão amparados pela lei n.º 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A lei prevê medidas para garantir condições de vida saudáveis e dignas para crianças (até 12 anos) e para adolescentes (até 18 anos).

Também contém determinações a respeito de atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes, além de medidas protetivas e socioeducativas que podem ser aplicadas nessas situações.

Didática

Didática é uma ramificação da pedagogia que tem como finalidade usar métodos e técnicas na aplicação de ensino. É uma forma prática que tem como base as teorias pedagógicas que analisam métodos convenientes para serem aplicadas e que contribuam no processo de aprendizagem do aluno.

Áreas do conhecimento que pesquisam o comportamento humano como a Filosofia, Política, Psicologia, Antropologia, Sociologia, História, Biologia, Teorias da Comunicação e dentre outros, estão incluídas e também fazem parte do processo de didática no que diz respeito ao aprendizado.

Dentro do processo didático várias estratégias são usadas com o intuito de levar o conhecimento e melhorar o aprendizado do aluno. Dentre essas estratégias temos os materiais didáticos, que tem como objetivo aprimorar e incentivar o aluno a desenvolver tarefas, buscar conhecimentos, ou seja, o material acaba se tornando uma ferramenta importantíssima entre o aluno e o professor.

Tipos De Materiais Didáticos

- Livros;
- Revistas;
- Gravuras;
- Vídeos;
- Fotografias;
- Jornais;
- Laboratórios;
- Papéis;
- Músicas.

A didática ajuda não somente os alunos, mas também ao professor. Com ela é possível que o educador busque além do seu conhecimento outras fontes de ensino, por exemplo, pesquisas, novos temas para serem abordados em sala de aula, ou seja, a didática também dá a oportunidade ao mestre em trocar entre si e ao especialista suas experiências de sucessos e fracassos.

No universo da educação, especialmente no ambiente escolar a palavra **didática** está presente de forma imperativa, afinal são componentes fundamentais do cotidiano escolar os materiais didáticos, livros didáticos, projetos didáticos e a própria didática como um instrumento qualificador do trabalho do professor em sala de aula. Afinal, a partir do significado atribuído à didática no campo educacional, é comum ouvir que o professor x ou y é um bom professor porque tem didática.

Para as teorias da educação, porém, a didática é mais do que um termo utilizado para representar a dicotomia entre o bom e o mal professor ou para designar os materiais utilizados no ambiente escolar. Termo de origem grega (*didaktiké*), a didática foi instituída no século XVI como ciência reguladora do ensino. Mais tarde Comenius atribuiu seu caráter pedagógico ao defini-la como a arte de ensinar.

Nos dias atuais, a definição de didática ganhou contornos mais amplos e deve ser compreendida enquanto um campo de estudo que discute as questões que envolvem os processos de ensino. Nessa perspectiva a didática pode ser definida como um ramo da ciência pedagógica voltada para a formação do aluno em função de finalidades educativas e que tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem e as relações que se estabelecem entre o ato de ensinar (professor) e o ato de aprender (aluno). Nesta perspectiva a didática passa a abordar o ensino ou a arte de ensinar como um trabalho de mediação de ações pré-definidas destinadas à aprendizagem, criando condições e estratégias que assegurem a construção do conhecimento.

Nesse contexto, a Didática enquanto campo de estudo visa propor princípios, formas e diretrizes que são comuns ao ensino de todas as áreas de conhecimento. Não se restringe a uma prática de ensino, mas se propõe a compreender a relação que se estabelece entre três elementos: professor, aluno e a matéria a ser ensinada. Ao investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem mediadas por um ato didático, procura compreender também as relações que o aluno estabelece com os objetos do conhecimento. Para isso privilegia a análise das condições de ensino e suas relações com os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de ensino.

Entretanto, postular que o campo de estudo da Didática é responsável por produzir conhecimentos sobre modos de transmissão de conteúdos curriculares através de métodos e conhecimentos não deve reduzir a Didática a visão de estudo meramente tecnicista. Ao contrário, a produção de conhecimentos sobre as técnicas de ensino oriundos desse campo de estudo tem por objetivo tornar a prática docente reflexiva, para que a ação do professor não seja uma mera reprodução de estratégias presentes em livros didáticos ou manuais de ensino.

Não basta ao professor reproduzir pressupostos teóricos ou programas disciplinares pré-estabelecidos, as informações acumuladas na prática ao longo do processo ensino-aprendizagem devem despertar a capacidade crítica capaz de proporcionar questionamentos e reflexões sobre essas informações a fim de garantir uma transformação na prática. Como um processo em constante transformação, a formação do educador exige esta interligação entre a teoria e a prática como forma de desenvolvimento da capacidade crítica profissional.

Muitos professores já escutaram a pergunta: Qual é a didática que você utiliza em sala de aula? Como podemos responder a didática trabalhada com os alunos antes de conhecermos uma parte de suas subjetividades? Podemos responder apenas que linha de ensino utilizamos, se utilizamos linha tradicional, baseada em métodos de memorização, baseado em livros didáticos, aulas apenas expositivas ou outras características. Também o professor pode falar como se usasse uma linha progressista rompendo a cultura do ensino baseado na memorização, utilizando trabalhos de campos, outros métodos para dar aula, por exemplo, utilizar a música como suporte da matéria.

É comum um professor ter diversas didáticas dentro de sala de aula, pois cada aluno tem sua forma melhor de assimilar um conteúdo. Muitos deles apenas aprendem contextualizando o tema no seu dia-a-dia (fazendo) ou aprende com aulas expositivas, trabalhos de campo, de diversas formas, devido a vários indivíduos terem sua apreensão da realidade e sua singularidade. Às vezes parece que seria mais fácil homogeneizar a escola, os corpos dos alunos, para que todos recebessem o conhecimento de uma mesma maneira, ignorando a cultura produzida e trazida do aluno e sufocando suas singularidades com intuito de transformar todos em iguais para que as ideias pedagógicas venham ter sucesso.

No entanto, a didática escolhida por um professor não deve homogeneizar, mas sim tentar agregar conhecimento em muitos alunos com base na diversidade, não com um relativismo absoluto, mas também mostrando as singularidades, porque o processo de absorção do ensino, como já foi citado, é de um caráter subjetivo e individual.

Não é possível analisar a temática didática sem confrontar o seu caráter teórico e prático, pois apenas na teoria é pouco provável encontrarmos um método didático que nos auxilie na profissão docente, sem olharmos a prática, como a realidade das escolas, como a cultura, não em seu caráter isolado, mas numa questão multi/intercultural. Não tem como utilizar uma didática em Geografia de trabalhar apenas com uma escola global, sendo que os alunos não conseguem nem identificar os limites territoriais dos seus bairros, a dinâmica do seu local.

Ao passar dos anos, o estudo sobre a didática, tem continuado em pouco destaque nas universidades. Sabemos que há estudos maravilhosos sobre o assunto, porém o enfoque dado pelas universidades não são as didáticas referente a escola. Há diversos fatores desse desprestígio um deles poderia ser o mal prestígio econômico do professor do ensino básico, logo seria melhor estudar didática aplicada no ensino superior, tendo em vista que o prestígio econômico dos professores são mais consideráveis do que na escola, sendo que atualmente até na universidade os professores não estão sendo tão prestigiados economicamente. Mas, a problemática é que a universidade tem o foco principal em didática para o nível superior, temos as exceções, porém isto é evidente.

Tempo: Categoria Principal Do Estudo Histórico Da Didática

A didática tem um caráter efêmero, pois cada época há uma realidade escolar ou acadêmica ou um caráter mais global como uma mudança de sistema econômico, assuntos que interferem profundamente as práticas de ensino, pois cada valor tem que fazer parte de uma história, senão a didática se torna sem sentido para as práticas contemporâneas. No mundo contemporâneo, onde a globalização tecnológica é expandida diariamente, a educação não é imutável, ela difere conforme o tempo e as suas práticas também, muitas vezes a tecnologia se alia a didática pedagógica para um melhor entendimento do conteúdo.

Há uma mudança, digamos, de referencial e de contexto mesmo. Você está vivendo um novo momento agora, você já tem agora essa questão da globalização, essa questão do novo modelo, digamos, um novo momento do próprio capitalismo, com novos focos de exploração e tudo o mais, e isso muda toda uma expectativa global em termos assim “que trabalhador agora eu preciso formar? O que é importante? Qual o perfil desse trabalhador para dar conta desse momento? Etc.. Para atender exatamente os interesses do capitalismo hoje, sempre (...) (Vera Maria Candau, 2006, p.482)

O texto tirado do livro Educação intercultural e cotidiano escolar, Vera Maria Candau, nos faz refletir sobre as fases do ensino da didática na universidade de acordo com o tempo, tendo em vista que os fixos e fluxos da totalidade do ensino são baseados no tempo, que é sinônimo de mudança. O estudo da didática nos anos 80 era tido como caráter transformador, pois a sociedade brasileira estava vivendo uma ruptura de sistema político, então a didática seria voltada a redemocratização. Nos anos

90, vemos a necessidade ao enfoque teórico-metodológico a necessidade de rotular o tipo de professor, podemos dizer que esse enfoque teórico-metodológico que contribuiu com as inquietações de pessoas ao perguntar que tipo de professor você se considera, como foi perguntado no começo do artigo.

Antes de 2000, começamos a ver o enfoque do estudo da didática incorporada ao multiculturalismo, a qual serviu para problematizar a diversidade, não mostrando como algo dado, mas sim como uma herança de contribuições transcendentais de outras culturas, mostrando que não só o conhecimento formal é o correto de se ensinar, ou que só a cultura dominante, a herança europeia é a verdade inquestionável. Com essa linha didática se questiona esses valores dominantes que apenas reforçam etnocentrismo e preconceitos.

Além disso, devemos salientar que nos anos 80 além do caráter romântico do entendimento da didática houve uma forte onda tecnicista aliada a políticas da época, atualmente vemos uma retomada desse caráter impulsionado pelas políticas neoliberais.

Didática E Sua Prática

O papel principal da didática seria ajudar a construção do conhecimento, desenvolvendo o processo de interpretação e organização do aluno, não algo como dado, mas sim, desenvolvido cognitivamente. Mesmo que, a didática do professor seja uma didática tecnicista, o aprendizado do aluno por esse método deve ser útil para lidar com problemas de sua vivência, pois os alunos são ensinados a pensar em contextos socioculturais específicos, mostrando que a educação não é imparcial, sempre há um porquê de estar aprendendo algo. Então, que recursos o professor utilizará para que se aproxime da construção do conhecimento e a utilização prática para o aluno? A Pedagogia e Psicologia do pensar estão engajadas nessas inquietações, tendo em vista que cada aluno tem sua individualidade e o professor é um mediador, todavia não conduz todas as subjetividades do aluno.

Em sala de aula podemos desenvolver aptidões dos alunos para construir seu aprendizado cognitivamente, por exemplo, fazendo uma pesquisa entre os alunos perguntando a prática de ensino que mais o ajuda a pensar e relacionar o conhecimento teórico com sua vivência. A didática na maioria das vezes aparece para raciocinar conceitos, para tirar do mundo da imaginação e colocar num lugar mais palpável para o aluno, sem subestimá-los. Ainda há modelos consagrados de didática que aparecem em determinada época não apenas para inovar, mas também melhorar a capacidade cognitiva de assimilação dos conteúdos. Até no meio da educação vemos a construção da superioridade estrangeira, onde tudo das nações nomeadas desenvolvidas são modelos para o uso nos países que estão buscando o “desenvolvimento”, pois muitos destes modelos com vertentes estrangeiras, muitas vezes não se aplicam com a realidade local, entretanto pelo fato de ser uma “didática norteamericana”, a didática é ovacionada e se torna um modelo a se seguir.

Como já foi falado, nem sempre a didática mais eficaz para uma escola ou para uma turma, será eficaz para uma outra turma ou escola. Se pensarmos assim, ignoraremos as singularidades.

A didática não é uma categoria isolada, ela está em conjunto de diversas ideias pedagógicas, tendo em vista que a didática é efetuada com base no currículo. É bem relevante na universidade se fazer trabalhos sobre didática escolar com objetivo de preparar os discentes à como se aproximar do campo didático multi/intercultural, cujo conceito têm uma grande relevância em sala de aula. Os textos referenciais para a construção do artigo, auxiliaram no entendimento na competência de pensar as correntes da psicologia da educação não criticando modelos de didática conservadores, porque são antigos, mas sim fazendo críticas se esses modelos facilitam a capacidade de construir um pensamento ou se adaptam ao aluno a ter conhecimentos novos. Tendo em vista, que um professor poderá utilizar uma metodologia mais progressista da sua área e o aluno não acompanhar ou não se adaptar a pensar conceitos dentro dessa perspectiva.

O estudo da didática nos mostra que mesmo com todas as limitações e desvalorização do docente, professores se dedicam estudando e pesquisando a didática que está ao alcance de um determinado momento, não parando de criticar as limitações ou parando de lutar pela sua valorização, mas também mostrando a responsabilidade de auxiliar os alunos num período de desvalorização do trabalho docente e uma desvalorização de determinadas disciplinas, muitas vezes vinda da continuidade do discurso de vocação para docência. Muitas vezes devemos utilizar o imaginário para ter uma apreensão do real, por exemplo, numa situação em que de nenhuma maneira uma escola não cede

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Alfabetização e Letramento

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e o saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

O objetivo do presente artigo é apresentar o impacto dos estudos sobre o letramento para as práticas alfabetizadoras.

Capitaneada pelas publicações de Angela Kleiman, (95) Magda Soares (95, 98) e Tfouni (95), a concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre: a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever, c) o quadro da sociedade leitora no Brasil d) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

As Dimensões Do Aprender A Ler E A Escrever

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu [ii], ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim,

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (Tfouni, 1995, p. 20).

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e

segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (In Ribeiro, 2003, p. 91).

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. Em função disso,

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (...dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita verdadeira [iii] nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva. (Leite, p. 25)

O Desafio De Ensinar A Ler E A Escrever

Partindo da concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) que se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins, somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação (Geraldi, 93).

Como conciliar essas duas vertentes da língua em um único sistema de ensino? Na análise dessa questão, dois embates merecem destaque: o conceitual e o ideológico.

1) O Embate Conceitual

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos [iv], simultâneos ou não [v], mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso). Em uma concepção progressista de “alfabetização” (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80), o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Emilia Ferreiro explica assim a sua rejeição ao uso do termo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (2003, p. 30)

Note-se, contudo, que a oposição da referida autora circunscreve-se estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita (“retrocesso” porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita). Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual.

Tomando os dois extremos como ênfases nefastas à aprendizagem da língua escrita (priorizando a aprendizagem do sistema ou privilegiando apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos), Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (2003, p. 90)

Assim como a autora, é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Balizando o movimento pendular das propostas pedagógicas (não raro transformadas em modismos banais e mal assimilados), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

2) O Embate Ideológico

Mais severo do que o embate conceitual, a oposição entre os dois modelos descritos por Street (1984) [vi] representa um posicionamento radicalmente diferente, tanto no que diz respeito às concepções implícita ou explicitamente assumidas quanto no que tange à prática pedagógica por elas sustentadas.

O “Modelo Autônomo”, predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”.

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento linguístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca) fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés linguístico e autoritária pelo significado político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar.

Em oposição, o “Modelo Ideológico” admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Rompendo definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, os estudos linguísticos propõem a articulação dinâmica e reversível [vii] entre “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito). O esquema abaixo pretende ilustrar a integração das várias dimensões do aprender a ler e escrever no processo de alfabetizar letrando:



O Significado Do Aprender A Ler E A Escrever

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Emilia Ferreiro,

A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. (2001)

Retomando a tese defendida por Paulo Freire, os estudos sobre o letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização - que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

O Quadro Da Sociedade Leitora No Brasil

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações.

Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso quer dizer que mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de 3 anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita (Colello, 2003, Colello e Silva, 2003). Que escola é essa que não ensina a escrever?

Independentemente do vínculo escolar, essa mesma tendência parece confirmar-se pelo “Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional” (INAF), uma pesquisa realizada por amostragem representativa da população brasileira de jovens e adultos (de 15 a 64 anos de idade) [viii] : entre os 2000 entrevistados, 1475 eram analfabetos ou tinham pouca autonomia para ler ou escrever, e apenas 525 puderam ser considerados efetivos usuários da língua escrita. Indiscutivelmente, uma triste realidade!

Os Motivos Pelos Quais Tantos Deixam De Aprender A Ler E A Escrever

Por que será que tantas crianças e jovens deixam de aprender a ler e a escrever? Por que é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita?

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

Nesse sentido, os estudos sobre o letramento se prestam à fundamentação de pelo menos três hipóteses não excludentes para explicar o fracasso no ensino da língua escrita.

Na mesma linha de argumentação dos educadores que evidenciaram os efeitos do “currículo oculto” nos resultados escolares de diferentes segmentos sociais, é preciso considerar, como ponto de partida, que as práticas letradas de diferentes comunidades (e portanto, as experiências de diferentes alunos) são muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita (o letramento tipicamente escolar).

Lidar com essa diferença (as formas diversas de conceber e valorar a escrita, os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos do interlocutor, os graus diferenciados de familiari-

dade temática, as alternativas de instrumentos, portadores de textos e de práticas de produção e interpretação...) significa muitas vezes percorrer uma longa trajetória, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular.

Em segundo lugar, é preciso considerar a reação do aprendiz em face da proposta pedagógica, muitas vezes autoritária, artificial e pouco significativa. Na dificuldade de lidar com a lógica do “aprenda primeiro para depois ver para que serve”, muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e a escrever (Carraher, Carraher e Schileimann, 1989; Colello, 2003, Colello e Silva, 2003).

Por último, ao considerar os princípios do alfabetizar letrando (ou do Modelo Ideológico de letramento), devemos admitir que o processo de aquisição da língua escrita está fortemente vinculado a uma nova condição cognitiva e cultural. Paradoxalmente, a assimilação desse status (justamente aquilo que os educadores esperam de seus alunos como evidência de “desenvolvimento” ou de emancipação do sujeito) pode se configurar, na perspectiva do aprendiz, como motivos de resistência ao aprendizado: a negação de um mundo que não é o seu; o temor de perder suas raízes (sua história e referencial); o medo de abalar a primazia até então concedida à oralidade (sua mais típica forma de expressão), o receio de trair seus pares com o ingresso no mundo letrado e a insegurança na conquista da nova identidade (como “aluno bem-sucedido” ou como “sujeito alfabetizado” em uma cultura grafocêntrica altamente competitiva).

... a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação – através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados -, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social. (...)

(...) há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos.

O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos -, e o consequente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo. (Kleiman, 2001, p. 271)

Como exemplo de um mecanismo de resistência ao mundo letrado construído por práticas pedagógicas (ainda que involuntariamente ideologizastes) no cotidiano da sala de aula, Kleiman (2001) expõe o caso de um grupo de jovens que se rebelaram ante a proposta da professora de examinar bulas de remédio. Como recurso didático até bem intencionado, o objetivo da tarefa era o de aproximar os alunos da escrita, favorecendo a compreensão de seus usos, nesse caso, chamando a sua atenção para os perigos da auto-medicação e para a importância de se informar antes de tomar uma medicação (posologia, reações adversas, efeitos colaterais, etc).

Do ponto de vista dos alunos, o repúdio à tarefa, à escola e muito provavelmente à escrita foi uma reação contra a implícita proposta de fazer parte de um mundo ao qual nem todos podem ter livre acesso: o mundo da medicina, da possibilidade de ser acompanhado por um médico e da compra de remédios.

Na prática, a desconsideração dos significados implícitos do processo de alfabetização - o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer, a reação dele em face da artificialidade das práticas pedagógica e a negação do mundo letrado – acaba por expulsar o aluno da escola, um destino cruel, mas evitável se o professor souber instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

Perspectivas Das Pesquisas Sobre Letramento

Embora o termo “letramento” remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento (ou prática profissional) motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir a referência no plural “letramentos”.

Mesmo correndo o risco de inadequação terminológica, ganhamos a possibilidade de repensar o trânsito do homem na diversidade dos “mundos letrados”, cada um deles marcado pela especificidade de um universo. Desta forma, é possível confrontar diferentes realidades, como por exemplo o “letramento social” com o “letramento escolar”; analisar particularidades culturais, como por exemplo o “letramento das comunidades operárias da periferia de São Paulo”, ou ainda compreender as exigências de aprendizagem em uma área específica, como é o caso do “letramento científico”, “letramento musical” o “letramento da informática ou dos internautas”.

Em cada um desses universos, é possível delinear práticas (comportamentos exercidos por um grupo de sujeitos e concepções assumidas que dão sentido a essas manifestações) e eventos (situações compartilhadas de usos da escrita) como focos interdependentes de uma mesma realidade (Soares, 2003). A aproximação com as especificidades permite não só identificar a realidade de um grupo ou campo em particular (suas necessidades, características, dificuldades, modos de valoração da escrita), como também ajustar medidas de intervenção pedagógica, avaliando suas consequências. No caso de programas de alfabetização, a relevância de tais pesquisas é assim defendida por Kleiman:

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macro análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas. (2001, p. 269)

Qual A Diferença Entre Alfabetização E Letramento?

A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Então, uma das principais diferenças está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

	Alfabetização	Letramento
Conceito	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
Uso	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
Indivíduo	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
Atividades envolvidas	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.
Ensino	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

De acordo com Magda Soares, a diferença está no domínio que o sujeito tem sobre a leitura e escrita. O sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado a usar essas habilidades no seu cotidiano. Já o indivíduo letrado possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais.

O Que É O Processo De Alfabetização?

A alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema linguístico e da forma como usá-lo para se comunicar com a sociedade.

Através da alfabetização, o sujeito será capaz de codificar e decodificar uma língua, aprendendo a ler e escrever. Esse processo também habilita o sujeito a desenvolver diversos métodos de aprendizado da língua.

O Que É O Processo De Letramento?

Enquanto a alfabetização desenvolve a aquisição da leitura e da escrita, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever.

O letramento é o estado que um indivíduo ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, possuindo uma maior experiência para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos contextos sociais. Um indivíduo letrado é capaz de se informar por meio de jornais, interagir, seguir receitas, criar discursos, interpretar textos, entre outros.

Um indivíduo alfabetizado não significa necessariamente um indivíduo letrado. Do mesmo modo, um sujeito pode ser capaz de realizar determinadas atividades em seu cotidiano que necessitem do letramento, como preencher um recibo, sem que ele seja alfabetizado.

Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quase 30% das crianças que chegam ao 5º ano apresentam rendimento inadequado em compreensão leitora. Esses dados confirmam a sensível diferença entre alfabetizar e letrar.

Dizemos que um indivíduo é alfabetizado e letrado quando conhece o código, consegue usá-lo para decodificar e codificar e vai além: sabe fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor. Alfabetização e letramento são termos indissociáveis na teoria e na prática pedagógicas. A linguagem oral da criança deve servir de suporte para o aprendizado da linguagem escrita, tarefa possível mediante a interação professor-aluno.

Alfabetizar letrando é um grande desafio desde o 1º ano do Ensino Fundamental (EF), porque a compreensão leitora é básica tanto para o acesso aos vários ramos do conhecimento como para se fazer cidadão com todas as suas letras.

A proposta apresentada pela Coleção Interagir & Crescer de Língua Portuguesa tem por objetivo alfabetizar letrando, daí a ênfase no trabalho com textos ao mesmo tempo que prioriza a formação da consciência fonológica: consciência dos fonemas da língua, competência que garante habilidades para lidar com a escrita de forma mais adequada. Esse processo não será real e positivo sem a intervenção do professor como agente letrado e, por isso, capaz de transitar com sucesso entre as sugestões propostas e a aplicação conveniente, tendo em vista a realidade de seus alunos.

Letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando, é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já constasse do dicionário desde o final do século XIX, foi nos anos 80, que o fato tornou-se foco de atenção e de estudos nas áreas da educação e da linguagem. No Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem. A discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado, a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, com prevalência do conceito de letramento sobre o de alfabetização. Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Para formar cidadãos atuantes e interacionistas, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não de alfabetização. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização.

Na escola a criança deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. “Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo”. TFOUNI, Leda Verdiani.

A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado; entendendo que a alfabetização e letramento, devem ter tratamento metodológico diferente e com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas nossas escolas. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, seguir receita de bolo, a lista de compras de casa, fazer comunicação através do recado, do bilhete, do telegrama. Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, os melhores amigos. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser.

Alfabetizar? Letrar? Ou alfabetizar letrando? Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?

A alfabetização é um processo que começa muito antes da entrada da criança na escola, onde é submetida a mecanismos formais de aprendizagem da leitura e da escrita.

Entende-se por alfabetização o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento se preocupa com a função social do ler e do escrever.

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade atual. Tornou-se objetivo da escola introduzir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, pois deixou de ser satisfatório em sua formação o desenvolvimento específico da habilidade de codificar e decodificar a escrita.

Para tal, é necessário mais do que apresentar para os alunos as letras e sua relação com os sons, as palavras e as frases. É preciso trabalhar com textos reais estimulando a leitura e a escrita dos diversos gêneros textuais para que aprendam a diferenciá-los e a perceber a funcionalidade de cada um dos textos (para que eles servem) e as diversas finalidades da leitura e da escrita (para que lemos e escrevemos).

Dessa forma, percebemos que alfabetizar e letrar são duas tarefas a serem desenvolvidas concomitantemente nas classes de alfabetização.

O Ambiente Alfabetizador

O Que É O Ambiente Alfabetizador?

"[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar" (RCNEI; SEF, 1998, p. 154).

A seguir, sugestões para a organização desse ambiente.

- Alfabeto num varal, perto dos alunos e na altura deles, no início do ano.
- Espaço para exposição de textos usados na leitura compartilhada, para que eles possam recuperá-los quando quiserem.
- Mural para exposição da produção dos alunos.
- Biblioteca de classe, com materiais diversos de leitura.
- Calendário com uma folha para cada mês que poderá ser preso a um cabide de saia (os alunos deverão receber uma folha de calendário similar para prender no caderno no começo de cada mês, para que façam a mesma marcação do calendário grande).
- Banco de palavras.
- Listagem com o primeiro nome de todos os alunos, organizados em ordem alfabética e tendo a letra inicial destacada em vermelho (usar letra maiúscula).
- Numerário (sequência numérica de 0 a 10 e numeral/ quantidade/ número).

Estímulo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos é a tônica de um ambiente alfabetizador. Tudo que for absolutamente desafiador e possível de ser realizado propiciará um processo de ensino e aprendizagem muito mais harmonioso, por ser mais produtivo.

As crianças têm preferências por atividades diferentes e cada uma apresenta um ritmo próprio. O desenvolvimento das atividades psicomotoras, do relacionamento com os outros, da fala e de diversas outras formas de comunicação vão acontecendo em épocas relativamente distintas. As crianças reagem de formas diferentes, por isso o ambiente alfabetizador precisa ser organizado e assimilar hábitos de trabalho que contribuam para a independência de cada uma delas. A sala de aula deve estar preparada de forma a despertar o interesse pela leitura, pela escrita e pelo manuseio do material didático.

Este é um material "vivo" na sala de aula, ou seja, está em constante ampliação e utilização; é uma escrita de referência para os alunos. Explore ao máximo o material.

A importância do lúdico no desenvolvimento do trabalho com a linguagem

A evolução da leitura e da escrita, tendência natural, expressiva e criativa da criança, pode ser facilitada pelo educador por meio de atividades lúdicas, que servirão de apoio ao desenvolvimento da linguagem falada e ao processo de aquisição da linguagem escrita. Jogar e brincar são atividades que, se bem orientadas, certamente contribuirão para o desenvolvimento da psicomotricidade no contexto do processo escolar.

O brincar ensina a criança a lidar com as emoções. Por meio da brincadeira, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. Portanto, a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador a fim de favorecer o processo de aquisição de autonomia na hora do aprendizado.

As atividades lúdicas, quando bem direcionadas, trazem benefícios que proporcionam saúde física, mental, social e intelectual à criança, ao adolescente e até mesmo ao adulto.

Elas propiciam benefício físico – os jogos lúdicos devem ser a base principal dos exercícios físicos oferecidos às crianças, pelo menos durante o período escolar – e intelectual – o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental altamente estimulante.

Como benefício social – a criança, através do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu. Por exemplo, brincar de boneca representa uma situação que ela ainda vai viver e, portanto, desenvolve um instinto natural. O brincar constrói na criança a noção social da importância das regras e do respeito aos outros.

Como benefício didático – as brincadeiras transformam conteúdos em atividades interessantes, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico.

Em resumo, percebemos que, mais do que um passatempo, o lúdico é altamente importante como estratégia de trabalho para o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na formação das crianças e deve estar presente na sala de aula.

A Importância Do Desenvolvimento Da Linguagem Oral

Que relação a linguagem oral tem com o desenvolvimento da leitura e da escrita?

A fala é o principal instrumento de comunicação das crianças com os professores e os colegas. Entretanto, é recente a tendência de torná-la um conteúdo na escola. Hoje, compreende-se que todos precisam saber se expressar e usar a linguagem em variadas situações comunicativas: conversas, entrevistas, seminários, ao telefone, entre tantas outras. Para desenvolver a comunicação oral desde cedo, é importante diversificar os assuntos tratados em sala de aula. O grupo pode discutir uma reportagem, um fato recente ou até um texto científico. Trazer outras pessoas para bater papo também ajuda. A importância do desenvolvimento da linguagem oral não se limita a questões ligadas aos relacionamentos sociais, como aprender a se comunicar, a expressar suas ideias, pensamentos e dúvidas. É fundamental também para o desenvolvimento cognitivo, principalmente ligado ao aprendizado da escrita e da leitura.

Por meio de um trabalho de desenvolvimento da oralidade, as crianças aprendem a distinção entre linguagem oral e escrita (quando percebem que o que está sendo lido não é exatamente igual ao que está sendo contado), organizam o pensamento e a linguagem, ampliam o vocabulário, aprendem a explicar, justificar, opinar e argumentar para defender seus pontos de vista.

O trabalho com a linguagem oral é fundamental também como preparação para a produção de textos, pois, mesmo no momento em que as crianças não escrevem convencionalmente, elas podem produzir textos oralmente trabalhando a organização de ideias, a topicalização dos fatos, a coerência, a organização discursiva dos textos.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho com a linguagem oral é pré-requisito fundamental, devendo estar presente em todas as aulas.

O Desenvolvimento Da Linguagem Escrita

Como se desenvolve a linguagem escrita? Para que aprender a escrever e a ler?

A construção da escrita caracteriza-se por ser um processo que ocorre nas interações sociais vivenciadas pela criança, isto é, na interação com os adultos, a qual não somente vai dando sentido à escrita da própria criança, como também contribui para que ela se torne "sujeito".

Dessa forma, a alfabetização como prática social precisa lidar com textos reais e com as reais necessidades de leitura e escrita, para que as crianças percebam a função social de tal aprendizado e assim estabeleçam um diálogo com o mundo.

Nessa perspectiva, Soares (2001) afirma que "a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um

objetivo, um desejo, uma necessidade de interação". (SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.)

A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se um aprendizado a mais: ser capaz de assumir sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Portanto, é fundamental que, no processo de alfabetização, as crianças saibam as funções sociais e as finalidades da leitura e da escrita; precisam saber para que se aprende a escrever e a ler. Só compreendendo e praticando esse exercício é que a alfabetização terá sentido.

Que Tipo De Letras Se Deve Usar Na Alfabetização?

A proposta de alfabetização e letramento deve naturalmente adequar-se às exigências da realidade atual. Nessa realidade, a letra de imprensa está presente em todos os momentos da vida de crianças e adultos: nos livros, na televisão, nas revistas, nos jornais, nas embalagens, nos rótulos, no teclado do computador. Sendo assim, fica claro o papel social fundamental da letra de imprensa na alfabetização.

Começar a alfabetização com letra de imprensa maiúscula é uma tentativa de respeitar a sequência do desenvolvimento visual e motor da criança. Esse tipo de letra, por ter um traçado mais simples, possibilita uma ampliação de tempo para pensar sobre a escrita dos diversos tipos de texto, das palavras e das letras que devem ser usadas para representar os sons.

E A Letra Cursiva Não Precisa Mais Ser Ensinada?

Na verdade, não existe apenas um alfabeto, e sim vários tipos de alfabetos, e todos são socialmente importantes. Dessa maneira, a alfabetização precisará trabalhar com todos os tipos de letras, iniciando o trabalho com letra de imprensa maiúscula para a leitura e para a escrita. Em paralelo, deve estabelecer a relação desses tipos de letras com as cursivas, trabalhando a movimentação delas na pauta dupla. A letra de imprensa minúscula deve ser usada apenas para a leitura, embora possa ser utilizada para a escrita com o auxílio do alfabeto móvel.

Algumas observações importantes em relação às letras:

- Letra de imprensa minúscula ou script

É importante esclarecermos que essa letra é apenas para leitura, nunca para escrita. É importante que você esteja atento, pois, como algumas letras e também números apresentam formas semelhantes, diferenciando-se apenas pela posição espacial (b/d/p/q/g/6/9, u/n), algumas crianças confundem o fonema correspondente na hora de ler (dola/bola).

- Letra cursiva maiúscula e minúscula

A letra cursiva tem este nome por seu traçado obedecer a um curso, uma continuidade. É uma letra basicamente escolar, ou seja, usada predominantemente na escola. É importante que os alunos a conheçam para ler e, se possível, escrever. Mas algumas crianças não o conseguem, principalmente aquelas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs). Por ela não ser encontrada nos escritos diários (jornais, revistas, livros, outdoor, computador etc.), seu uso exclusivo em sala de aula dificulta a leitura geral dos alunos.

Mesmo assim, é importante que a criança aprenda o traçado correto desse tipo de letra e use a letra maiúscula com propriedade. Acima de tudo, seja qual for a letra usada, o essencial é que seja legível.

Consciência Fonológica E Seu Desenvolvimento

O que é consciência fonológica? Como ela se desenvolve? Qual é sua importância para a alfabetização?

A consciência fonológica pode ser definida como a habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras, desde a substituição de determinado som até sua segmentação em unidades menores.

É uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, uma vez que contribui para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Sua importância está ligada à compreensão do princípio alfabético e ao desenvolvimento de habilidades, como o reconhecimento de sílabas e fonemas numa palavra.

Diversas formas linguísticas com as quais uma criança tem contato contribuem para a formação de sua consciência fonológica, dentre as quais se destacam músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais e a própria fala.

É de suma importância no desenvolvimento da consciência fonológica o trabalho com rima e aliterações.

A rima é a identidade sonora que ocorre, geralmente, no final das palavras. Por exemplo, para rimar com sapato, a palavra deve terminar em ato; para rimar com café, a palavra precisa terminar somente em é. A equivalência deve ser sonora e não necessariamente gráfica, ou seja, as palavras massa e caça rimam, pois, os sons com que terminam são iguais, independentemente da forma ortográfica.

Zimbabwe lidera alfabetização em África

São Tomé e Príncipe é o país de língua portuguesa com melhor classificação.

Zimbabwe continua a liderar o ranking de alfabetização em África, de acordo com o The African Economist Magazine, com uma taxa de 90,7 por cento, apesar da longa crise económica que dura há mais de uma década e que teve o seu impacto sobre a educação e o isolamento internacional a que o país está votado.

Nos lugares seguintes estão a Guiné-Equatorial (87%), África do Sul (86,4), e Quênia (85,1).

The African Economist Magazine define a alfabetização como a capacidade de pessoas com mais de 15 anos de ler e escrever.

A revista destaca o investimento do Governo de Zimbabwe na expansão do acesso à educação da maioria negra anteriormente marginalizada.

Com a crise económica, a falta de pagamento dos salários aos professores provocou a fuga dos mesmos para países vizinhos, ao mesmo tempo que as crianças abandonaram a escola para se dedicarem ao trabalho.

Entretanto, o Unicef e outros parceiros de desenvolvimento conseguiram intervir e manter o alto nível de literacia no Zimbabwe.

Entre os países africanos de língua portuguesa, São Tomé e Príncipe é o melhor colocado. Com uma taxa de 84,9 por cento, ocupam a sexta posição, enquanto Cabo Verde vem na 14a. posição, com uma taxa de 76,6 por cento.

Mais abaixo na classificação, Angola está na 24a posição, com uma taxa de 67,4 por cento.

Moçambique surge mais abaixo, na quadragésima posição, com uma taxa de alfabetização de 47,8 por cento, enquanto Guiné-Bissau, com uma taxa de 42,4 por cento, é o quadragésimo terceiro classificado.

No último lugar da lista de 52 países africanos, está o Burkina Faso (21,8).

A nível mundial, o Instituto de Estatísticas da Unesco diz que embora tenha aumentado o número de pessoas letradas, mulheres e meninas continuam a receber menos educação do que pessoas do sexo masculino.

Apesar de o número de analfabetos ter diminuído na última década em 150 países, 774 milhões de pessoas, com mais de 15 anos, continuam sem saber ler.

Desse total, 64% são mulheres. Entre os 123 milhões de analfabetos de 15 a 24 anos, 76 milhões são do sexo feminino.

Em 2011, a taxa de alfabetização adulta mundial foi de 84,1 por cento, enquanto entre os jovens é de 89,5 por cento.

Ainda de acordo com a UNESCO, a África Subsaariana e o Sul e o Oeste da Ásia são as regiões do planeta menos alfabetizadas.

Por seu lado, na Europa Central e Oriental, Ásia Central, Leste Asiático e Pacífico e América Latina e Caribe, a média de adultos e jovens alfabetizados é de mais de 90%.

Unidos pela língua portuguesa

Em uma escola pública da ilha de São Tomé, na África, com pátio amplo e arborizado, as crianças brincam por todo o ambiente e até comem as frutas que dão nas árvores ali. Há um elemento deste espaço, porém, do qual elas ainda não se apropriaram tanto. “Percebo que as crianças não têm o hábito de colocar cartazes nas paredes das salas e nos corredores da escola”, observa a estudante de Pedagogia da UFMG Laís Reis, que realiza intercâmbio de dois meses em São Tomé e Príncipe.

Laís integra o segundo grupo de intercambistas de graduação da UFMG que participam do projeto “Formação de Professores brasileiros e santomenses e o aprendizado inicial da língua portuguesa pelas crianças santomenses”, sob a coordenação da professora da Faculdade de Educação (FaE) Francisca Maciel, resultado de parceria entre a UFMG e a USTP, integrando o Programa de Mobilidade Capes/AULP. Ao promover a ida de graduandos, mestrandos, doutorandos e professores da UFMG para o país africano, além da vinda de estudantes universitários santomenses para o Brasil, o projeto busca uma formação de mão dupla dos educadores dos dois países. “Durante essa experiência estou desenvolvendo um olhar mais observador sobre a prática escolar e, com isso, entendendo melhor o cotidiano do que seja ser professor”, conta Laís.

Em uma atividade com uma turma da 1ª classe (equivalente ao 1º ano do Ensino Fundamental no Brasil), Laís Reis pediu às crianças que se sentassem em roda para ouvir uma história. Enquanto narrava, fazia perguntas aos alunos, que respondiam e participavam ativamente. Em seguida, a turma ilustrou a história em um grande papel com muitas cores. E assim surgiu o primeiro cartaz daquela sala feito pelos próprios alunos.

Conhecimento pela imersão

Na UFMG, o projeto é coordenado pela professora Francisca Maciel, que integra o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da FaE. Os trabalhos realizados por Francisca em países africanos, em especial em São Tomé e Príncipe, foram iniciados em 2006, quando tornou-se representante da UFMG para atuar na formação de coordenadores santomenses de Educação de Jovens e Adultos, na área da alfabetização, leitura e escrita. Nesse atual projeto, a proposta está voltada para os anos iniciais da escola básica.

Segundo Francisca, o objetivo da parceria não é levar conhecimentos do Brasil para São Tomé e Príncipe. Pelo contrário, espera-se construir conhecimentos durante o projeto. Para isso, a imersão dos intercambistas é o ponto de partida. “Pela minha experiência, aquilo que chega pronto pode não ser bem assimilado, até por uma diferença cultural, linguística, assim como não é pertinente fazer uma ingerência”, afirma Francisca.

Bolsista da primeira equipe do projeto, que viajou no ano passado, a estudante de Pedagogia da UFMG Bárbara Fulgêncio descreve algumas características observadas nesse processo de imersão. “Eles têm o costume de ter aula de dança e a dança tem uma característica muito própria de São Tomé.

Eles falam o português bem mais próximo ao de Portugal, mas também tem o crioulo. Os livros de lá são feitos em Portugal, mas trazem características de São Tomé”, relata.

Diante de tantas informações novas da cultura santomense, Bárbara observou ainda as carências de formação dos docentes da educação básica. Em São Tomé e Príncipe, a maioria dos professores de séries iniciais ainda não possui formação superior. “Eu já defendia a formação continuada e, depois de ir a São Tomé, eu vi a importância da formação básica e também da continuada”, afirma a estudante.

Linguagem Oral e Escrita

As modalidades oral e escrita constituem **universos específicos** de linguagem e, como tal, possuem **características próprias**. A modalidade escrita parece caminhar para o espaço da totalidade, do distanciamento máximo entre produtor e interlocutor, enquanto a oralidade pressupõe um envolvimento maior entre os falantes. Entretanto, sabe-se que essa configuração nem sempre se realiza.

Quando escrevemos, podemos impedir que nosso leitor interfira diretamente em nosso texto. Indiretamente, porém essa intervenção acaba por acontecer, visto que, continuamente, ajustamos a escrita à imagem que fazemos dele, prevendo possíveis perguntas que ele nos faria – e tentando respondê-las. Desse modo, a presença desse leitor virtual exige de nós um esforço de elaboração e precisão, levando o texto escrito para um certo grau de completude e preenchimento, refletidos no vocabulário apurado, no rigor gramatical, na obediência à norma culta, na objetividade e clareza de ideias, na eliminação de ambiguidades.

Por outro lado, na oralidade, a relação que estabelecemos com quem falamos é direta, traduzida em um processo de dialogação, que pode ainda contar com uma série de recursos extralinguísticos, como **gestos, expressões faciais, entonação, postura**, que facilitarão a transmissão de ideias, emoções e possibilitarão refazer a mensagem, caso esta não seja assimilada ou bem interpretada.

Em ambas as modalidades (oral e escrita), espera-se que a comunicação seja **efetiva** e possa, de fato, se concretizar pelo contínuo ajustamento de linguagem que o emissor da mensagem faz com relação ao seu destinatário.

A linguagem oral e a linguagem escritas são duas manifestações da linguagem verbal, ou seja, da linguagem feita através de palavras. Tanto a linguagem oral como a linguagem escrita visam estabelecer comunicação.

Características da linguagem oral

- Há uma maior aproximação entre emissor e receptor.
- Estabelece um contato direto com o destinatário.
- É mais espontânea e informal, usufruindo de maior liberdade.
- Há uma maior tolerância relativamente ao cumprimento da norma culta.
- É passageira e encontra-se em permanente renovação, não deixando qualquer registro.
- Não requer escolarização, sendo um processo aprendido socialmente.
- Usa recursos extralinguísticos como entonação, gestos, postura e expressões faciais que facilitam a compreensão da mensagem.
- Não ocorre sempre linearidade de pensamento, sendo possível a existência de rupturas e desvios no raciocínio.
- Apresenta repetições e erros que não podem ser corrigidos.
- Apresenta majoritariamente um vocabulário reduzido e construções frásicas mais simples.

Características de linguagem escrita

- Há um maior distanciamento entre emissor e receptor.
- Estabelece um contato indireto com o destinatário.
- É mais formal, sendo mais pensada e planejada.
- Há um maior rigor gramatical e exigência de cumprimento da norma culta.

- Tem duração no tempo e pode ser relida inúmeras vezes porque tem registro escrito.
- Requer escolarização e uma aprendizagem formal da escrita.
- Todas as indicações necessárias para a compreensão da mensagem são feitas através de pontuação e das próprias palavras.
- Exige linearidade, ou seja, a existência de uma sequência de pensamento clara e estruturada.
- Possibilita a revisão do conteúdo e a correção dos erros.
- Deve apresentar um vocabulário variado e construções frásicas mais elaboradas.

Essas duas formas de linguagem são usadas diariamente pelos falantes.

A **linguagem oral** é usada em...

- Conversas;
- Diálogos;
- Apresentações;
- Telefonemas;
- Aulas;
- Entrevistas;
- ...

A **linguagem escrita** é usada em...

- Cartas;
- E-mails;
- Bilhetes;
- Jornais;
- Revistas;
- Sites;
- Livros;
- ...

Apesar das diferenças existentes entre a linguagem oral e a linguagem escrita, não podemos considerar uma mais complexa ou importante do que a outra, uma vez que existem vários níveis de formalidade e informalidade na oralidade e na escrita.

Há momentos que exigem uma linguagem falada extremamente cuidada, como entrevistas de emprego, discursos, apresentações públicas,... Há também situações em que uma linguagem escrita mais descontraída e próxima da oralidade é aceitável, como em chats, fóruns, mensagens do celular,...

Comece o projeto com uma roda de conversa, estimulando todos a contar a você e aos colegas o que mais gostam de fazer ou de comer. A maioria vai querer falar sobre isso, e provavelmente de forma desorganizada. É hora então de apresentar o projeto, sugerindo a confecção de um produto a ser feito coletivamente: o livro das preferências. Explique que cada um terá uma página contendo as in-

formações sobre o brinquedo mais querido, a comida mais gostosa, a música favorita e assim por diante. Para decidir os itens que serão contemplados, converse com a classe e coloque as sugestões no quadro. A lista pode incluir filmes, brincadeiras, personagens etc. Escolhidos os tópicos, peça que cada um fale sobre os temas. Vá anotando as citações em uma cartolina, com letras grandes e legíveis. Uma boa maneira de estimular o discurso é fazer perguntas: qual é seu personagem preferido? De que brinquedo você mais gosta? Dada a resposta, peça justificativas. Incentive os colegas a comentar, socializando as opiniões (Você pensa a mesma coisa que seu colega? Por quê? Qual é sua opinião?). Para a conversa ficar mais animada, sugira que todos levem de casa os objetos mencionados para compartilhá-los com a turma. Reserve uma atividade para essa troca de experiências.

2ª etapa

Monte a lista em uma folha de sulfite com os tópicos a ser respondidos brinquedo, fruta etc. Faça cópias e distribua as páginas. Leia os temas em voz alta para não haver dúvidas e proponha a elaboração oral da listagem antes do registro. Em seguida, organize duplas de trabalho para a produção escrita e deixe as crianças usarem as próprias concepções. Uma vai ajudar a outra, mas é preciso intervir para levá-las a refletir sobre a maneira de grafar as palavras. O melhor modo de proceder é perguntar por que optaram por determinada letra e fazê-las utilizar o que já conhecem, comparando as sílabas usadas com as vistas em outros contextos. Peça que leiam o próprio registro. Assim é possível observar a ausência de uma letra ou a necessidade de alterar algumas delas.

3ª etapa

Antes de partir para a confecção do livro, leve algumas obras infantis para a classe, como as de contos, para que a organização das páginas seja observada. Chame atenção para a numeração e o índice.

Observe se as crianças conseguem se expressar oralmente e como interagem com os colegas quando eles estão fazendo a exposição. Observe se avançaram em relação à escrita: a primeira lista certamente será feita com sua ajuda. Mas na preparação da versão final você pode conferir os avanços em relação aos procedimentos de escritor e ao conhecimento sobre a confecção de um livro.

Comunicar-se é ação de tornar comum uma ideia. Ela ocorre de várias formas. É comum o candidato levar para a prova características orais indesejadas. Em contato direto com o falante, a língua falada é mais espontânea, mais viva, mais concreta, menos preocupada com a gramática.

Conta com vocabulário mais limitado, embora em permanente renovação. Já na linguagem escrita o contato entre quem escreve e quem lê é indireto. Por isso, exige permanente esforço de elaboração com maior preocupação em relação à correção gramatical, clareza, objetividade e estrutura textual.

Níveis De Linguagem

A eficiência da comunicação depende do uso adequado do nível de linguagem. Certamente, você não escreveria da mesma forma um texto para um adulto e para uma criança. São pessoas com capacidade de entendimento diferente. Também o seu texto deve ser diferente para cada um deles. É necessário, assim, preocupar-se e muito com quem receberá o seu texto.

A redação de uma prova ou concurso público é direcionada para um professor que domina corretamente as regras gramaticais e entende o assunto solicitado na prova. Assim, procure fazer uso de um nível de linguagem apropriado. Use uma linguagem formal e não a coloquial.

Linguagem formal: utilizam-na as classes intelectuais da sociedade, mais na forma escrita e, menos, na oral. É de uso nos meios diplomáticos e científicos; nos discursos e sermões; nos tratados jurídicos e nas sessões do tribunal. O vocabulário é rico e são observadas as normas gramaticais em sua plenitude.

O Supremo Tribunal Federal determinou o bloqueio imediato dos bens de todos os diretores envolvidos no escândalo do Banco do Brasil. A priori, a instituição deverá prestar contas dos gastos de seis diretorias que foram aliciadas por meio de propina para a liberação de verbas a agências publicitárias. Linguagem coloquial: utilizada pelas pessoas que, sem embargo do conhecimento da língua, servem-

se de um nível menos formal, mais cotidiano. É a linguagem do rádio, da televisão, meios de comunicação de massa tanto na forma oral quanto na escrita. Emprega-se o vocabulário da língua comum e a obediência às disposições gramaticais é relativa, permitindo-se até mesmo construções próprias da linguagem oral.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Produção de Textos

A apropriação da linguagem escrita assume hoje dimensões muito complexas. Assim, o ato de escrever no âmbito escolar apresenta-se como desafios aos educadores. Nessa perspectiva, é fato que em tempos atrás o uso da língua escrita se dava a partir da junção das sílabas para formação de palavras sem nenhuma contextualização. Essa nova abordagem traz profundas modificações para o ensino-aprendizagem da escrita, pois definitivamente, não faz mais sentido querer supor que se deve ensinar uma criança a escrever na base do bê-á-bá.

Nessa perspectiva, a criança que é acostumada a observar o uso diariamente da escrita, que desde pequena já usam, lápis e papel para fazerem suas garatuhas e rabiscos posteriormente elas imaginam histórias interessantes. Testando o aprendiz observa, estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, duvida deles e reelabora até chegar ao código alfabético usado pelo adulto.

Desse modo, é coerente conhecer profundamente os níveis conceituais linguísticos, observar seus aspectos mais relevantes para obter um embasamento teórico mais claro.

Entre as dificuldades encontradas na execução da produção de textos estão: estudos aprofundados sobre o tema, busca de uma conexão entre teoria e prática, falta de paciência para questionar as crianças sobre o que escreveram.

A escrita pré-silábica, apresenta fases distintas, tais como: fase pictórica, fase gráfica primitiva e fase pré-silábica propriamente dita: já o silábico, quando a criança sente-se mais confiante porque descobre que pode escrever com lógica. Conta os pedaços sonoros. Essa noção de que cada sílaba corresponde a uma letra pode acontecer com ou sem valor sonoro convencional. O nível silábico alfabético, assim, como assinala a autora, por se tratar de um nível intermediário é mais uma vez um momento conflitante. Mas é o momento que o valor sonoro torna-se imperioso e a criança começa a acrescentar letras principalmente na primeira sílaba.

Desse modo, todas estas características específicas dos níveis conceituais linguísticos implica que tanto no nível pré-silábico como, o silábico e silábico-alfabético a escrita realizada pela criança nessas etapas ninguém consegue ler o que ela escreve, até que chegue ao nível alfabético, isto é, o nível que a criança chega a uma compreensão da logicidade da base alfabética da escrita.

Se permita às crianças serem participantes ativas, ensinando a si mesma a ler e escrever, de fato são elas que devem dirigir o processo já que a mente de uma criança de 4, 5 e 6 anos está longe de ser um espaço vazio na qual deve verter à informação vinculada à leitura e a escrita.

Para analisarmos a escrita de crianças pré-silábicas precisamos compreender inicialmente sua dimensão e complexidade. Especificamente na fase pictórica, a fase em que a criança registra garatuhas, rabiscos e desenhos, essa escrita não se trata de uma escrita qualquer, mas dos primeiros momentos em que começam se organizar para chegar à escrita alfabética.

Para mim, é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmos como autores. Creio que estas coisas estão interconectadas. Uma sensação de autora nas e de uma luta para imprimir no papel algo grande e vital e da observação de que as próprias palavras, impressas atingem os corações e as mentes dos leitores.

Neste contexto, para garantirmos que as crianças com hipóteses pré-silábica escrevam realmente é fundamental propor que escreva e interpretem sua produção escrita utilizando o conhecimento que dispõe e o professor com o seu papel fundamental de perguntar o significado dos rabiscos e dos desenhos produzidos pelas crianças ou até mesmo as letras utilizadas para escrever os textos. A partir desses desafios o estudante tem a possibilidade de refletir sobre a escrita e avançar para os níveis seguintes.

Para Jolibert (1994) a produção textual aponta para dois pontos extremos: as marcas que caracterizam os textos como, contos, fábulas e a estrutura textual de um bilhete independente da hipótese de escrita que os meninos e as meninas se encontram.

Ao ingressar nas séries iniciais do ensino fundamental, as crianças de seis anos, o sistema de escrita já exerce forte influência no mundo delas. Desde muito cedo a linguagem escrita invade a vida das

crianças, apesar de lhes despertar tanta atenção elas ao iniciar o aprendizado do sistema de escrita se encontram em vários níveis da evolução da escrita. No entanto, a forma como a criança pode se apropriar desse objeto do conhecimento é com ações pedagógicas que faz a criança tomar consciência do mundo que a cerca. Uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo.

Nessa linha pensamento podemos afirmar que todas as dimensões que permeia a produção textual podemos dizer que seria um erro irreparável privar as crianças de escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e até mesmo as de escrita alfabética de produzir textos. Neste caso o professor deve colocar-se no papel de escriba e registrar os textos ditados pelos estudantes.

Precursos e Seguidores da Literatura Infantil no Brasil

A literatura infantil começou no século XVIII. Nessa época a criança começava, efetivamente, a ser vista como criança. Antes, ela participava da vida social adulta, inclusive usufruindo da sua literatura.

As crianças da nobreza liam os grandes clássicos e as mais pobres liam lendas e contos folclóricos (literatura de cordel), muito populares na época.

Como tudo evolui, esse tipo de literatura também evoluiu para atingir ao público infantil: os clássicos sofreram adaptações e os contos folclóricos serviram de inspiração para os contos de fadas.

Principais Autores E Obras

Perrault: “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, “Pequeno Polegar”, etc.

Irmãos Grimm: “A gata borralheira” (que de tão famosa recebeu mais de 300 versões pelo mundo afora), “Branca de Neve”, “Os Músicos de Bremen”, “João e Maria”, etc.

Andersen: “O Patinho Feio”

Charles Dickens: “Oliver Twist”, “David Copperfield”

La Fontaine: “O Lobo e o Cordeiro”

Esopo: “A lebre e a tartaruga”, “O lobo e a cegonha”, “O leão apaixonado”

No Brasil a literatura infantil deu os primeiros passos com as obras de Carlos Jansen (“Contos seletos das mil e uma noites”), Figueiredo Pimentel (“Contos da Carochinha”), Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade.

Porém, o mais importante escritor infantil foi Monteiro Lobato. É com ele que se inicia, de fato, a literatura infantil no Brasil.

Monteiro Lobato

José Bento Monteiro Lobato nasceu em 1882 em São Paulo. Sua obra consiste em contos, ensaios, romances e livros infantis. Além de escritor, Monteiro Lobato foi tradutor. É considerado, juntamente com outros escritores brasileiros, um dos maiores e mais importantes nomes da nossa literatura.

- Principais Obras

“Urupês”

“Cidades Mortas”

“Idéias do Jeca Tatu”

“Negrinha”

“Reinações de Narizinho” (livro que reúne várias histórias infantis)

“Sítio do Pica-pau Amarelo”

“O Minotauro”

Além de Monteiro Lobato, outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicam ao público infantil.

Ziraldo: “O Menino Maluquinho”, “A bonequinha de pano”, “Este mundo é uma bola”, “Uma professora muito maluquinha”.

Ana Maria Machado: “A Grande Aventura de Maria Fumaça”, “A Velhinha Maluquete”, “O Natal de Manuel”.

Apesar de tudo, a literatura infantil sofre alguns preconceitos, pois muitos escritores negam que suas obras são escritas para os pequenos. Isso nos dá a impressão que essa literatura não é tão importante, se esquecem de que se sua obra for boa e tiver conteúdo, ela poderá influenciar crianças de uma forma positiva.

Muitas obras consideradas adultas foram adotadas pelo público infantil (“As aventuras de Robson Crusoe” – de Daniel Defoe, “Viagens de Gulliver” – de Jonathan Swift e “Platero e Eu” – de Juan Ramón Jiménez), assim como muitas obras do público infantil agradam os adultos (“Sítio do Pica-Pau Amarelo”, por exemplo).

Professores, educadores e pais querem criar em seus filhos e alunos o hábito da leitura, porém, muitos adultos não tem esse hábito e usam a falta de tempo e cansaço como uma justificativa para a pouca dedicação aos livros, sem perceber que essa atitude vai tirando o interesse da criança, que no início de sua trajetória de vida via o livro como algo encantador, mágico e cheio de mistério.

Características

É possível listar algumas características que marcam este universo:

- Narrativa movimentada, cheia de imprevistos
- Discurso direto
- Livros com muitas ilustrações
- Finais felizes na maioria das vezes

Desde a década de 70, a literatura destinada ao público pré-adolescente (11 - 12 anos até a adolescência) vem sendo chamada de “Literatura Realista para Crianças”.

Como o próprio nome já diz, esse tipo de literatura tem como objetivo levar a realidade da vida para as crianças abordando temas até então considerados impróprios (morte, divórcio, sexo e problemas sociais).

Existe muita controvérsia a respeito desse tipo de literatura, alguns educadores alegam que esses livros são mais projetos educativos (muitos são feitos por encomenda) do que literatura. Claro que a conscientização da realidade pode ser feita de outra forma, já que o universo infantil é repleto de magia, facilitando a transmissão das mesmas ideias sem chocar tanto. O mais importante de tudo é que as crianças conheçam todos os tipos de literatura, pois esse conhecimento irá ajudá-la a escolher a leitura que mais lhe agrada.

Processos Cognitivos na Alfabetização

O trabalho desenvolvido por Piaget, ao longo de aproximadamente 50 anos, revelou-se em substancial estudo a respeito do desenvolvimento infantil, contribuindo para diversos campos que na atualidade usufruem de suas pesquisas. Na área educacional Piaget demarcou época, suas obras alicerçam nossos trabalhos e suplementam nossa prática em sala de aula, tendo elas lançado termos e enfatizado expressões chaves do desenvolvimento cognitivo que as caracterizam.

Recorremos, portanto, a Piaget para conhecermos um pouco mais as características padrões da evolução mental infantil, enfocando, especialmente, os primeiros dois anos de vida, classificados como

REFERÊNCIAS

Os links citados abaixo servem apenas como referência. Nos termos da lei brasileira (lei no 9.610/98, art. 8º), não possuem proteção de direitos de autor: As ideias, procedimentos normativos, sistemas, métodos, projetos ou conceitos matemáticos como tais; Os esquemas, planos ou regras para realizar atos mentais, jogos ou negócios; Os formulários em branco para serem preenchidos por qualquer tipo de informação, científica ou não, e suas instruções; Os textos de tratados ou convenções, leis, decretos, regulamentos, decisões judiciais e demais atos oficiais; As informações de uso comum tais como calendários, agendas, cadastros ou legendas; Os nomes e títulos isolados; O aproveitamento industrial ou comercial das ideias contidas nas obras.

Caso não concorde com algum item do material entre em contato com a Domina Concursos para que seja feita uma análise e retificação se necessário

A Domina Concursos não possui vínculo com nenhuma banca de concursos, muito menos garante a vaga ou inscrição do candidato em concurso. O material é apenas um preparatório, é de responsabilidade do candidato estar atento aos prazos dos concursos.

A Domina Concursos reserva-se o direito de efetuar apenas uma devolução parcial do conteúdo, tendo em vista que as apostilas são digitais, isso, [e, não há como efetuar devolução do material.

A Domina Concursos se preocupa com a qualidade do material, por isso todo conteúdo é revisado por profissionais especializados antes de ser publicado.



Prezado cliente,

É com imensa satisfação que expressamos nossa profunda gratidão pela sua escolha em adquirir suas apostilas de estudos conosco. A preferência pelo nosso serviço é motivo de grande alegria e reforça nosso compromisso em fornecer materiais de alta qualidade para contribuir efetivamente em seu caminho educacional.

Aqui na nossa loja, dedicamo-nos diariamente para oferecer produtos que atendam não apenas às suas necessidades de aprendizado, mas que também superem suas expectativas. Cada compra realizada é um voto de confiança em nossa equipe, e estamos comprometidos em corresponder a essa confiança através de excelência em produtos e atendimento.

Saiba que sua decisão de confiar em nós para sua jornada de estudos é valorizada e respeitada. Estamos sempre empenhados em aprimorar nossos serviços para garantir que sua experiência seja positiva e produtiva. Se houver algo específico que possamos fazer para melhor atendê-lo, por favor, não hesite em nos informar.

Agradecemos por fazer parte da nossa comunidade de clientes e por escolher a qualidade e confiabilidade das nossas apostilas. Estamos ansiosos para continuar a servi-lo com dedicação e comprometimento.

Atenciosamente, Domina Concursos.



contato@dominaconcursos.com.br



WhatsApp (48) 9.9695-9070



Rua Aracatuba, nº 45,
Centro, Criciúma/SC - CEP
88810-230

