O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

VIVIANE MENEZES DE SOUZA

RESUMO

Este texto visa explorar reflexões sobre o profissional da educação e o processo de adquirir conhecimento por meio da leitura e escrita. Oportunidades educacionais surgem muito antes da criança ingressar na sala de aula. As habilidades linguísticas, cognitivas e sociais que a criança desenvolve nos primeiros anos de vida são o verdadeiro alicerce para a aprendizagem contínua. Entende-se que, como educadores, desempenhamos um papel significativo ao considerar o contexto de alfabetização e letramento na educação das crianças. Ensinar a leitura e escrita é um desafio complexo que vai além do simples ato de alfabetizar. O objetivo atual das escolas é envolver todos os alunos na cultura da leitura e garantir que todos os seus ex-alunos se tornem membros ativos e proficientes na comunidade de leitores e escritores.

Palavras-chave: Conhecimentos; Escrita; Leitura.

INTRODUÇÃO

A abordagem de iniciação à leitura foi concebida com o propósito de fomentar o curso natural de transformações que ocorrem em um indivíduo ao construir um sistema de leitura, ou seja, ao aprender a ler. Portanto, um "método natural" seria aquele que promove o processo orgânico, isto é, o processo fisiológico de desenvolvimento de sistemas operacionais de leitura (RIZZO, 1999).

Segundo Gilda, é o aluno quem seleciona o vocabulário que confere significado a todo o processo de iniciação à leitura e letramento. Além disso, cabe ao aluno a escolha das atividades que realizaremos, tornando-se assim agente e receptor de sua própria aprendizagem.

Gilda acredita que esse é um processo totalmente construtivista, que pode ser descrito em três fases distintas:

Pré-leitura: Nessa fase inicial, são escolhidas palavras e a iniciação à leitura é realizada em grupo, utilizando substantivos concretos e ações no tempo presente do indicativo, sempre relacionados às experiências da turma. Com esse vocabulário, são formados pequenos textos que o aluno lê ou compõe, incorporando os valores das regras gramaticais básicas.

Leitura real: Nessa fase, quando o aluno demonstra habilidade para ler e compreender textos curtos, reconhecendo pelo menos 35 palavras, são introduzidos estímulos para análise fonética estrutural, levando o aluno a descobrir o valor sonoro de cada letra ou grupo de letras e todas as suas variações nas palavras conhecidas.

Desenvolvimento rápido em direção à autonomia: Nessa terceira fase, a dinâmica do trabalho favorece o rápido desenvolvimento e a autonomia na leitura e na escrita, por meio da redescoberta das regras gramaticais básicas, com base na leitura analítica de textos produzidos pelos alunos e em materiais de leitura infantil. Surge então a preocupação em aprimorar a comunicação com familiares e amigos, seja na elaboração de bilhetes, cartinhas etc. Jogos e materiais específicos que promovam o estudo independente, visando ao autodesenvolvimento, fazem parte do processo de iniciação à leitura natural.

A iniciação à leitura natural busca aplicar uma série de estímulos para reproduzir a sequência natural e espontânea, de forma que a leitura seja adquirida como uma fonte de entretenimento e informação, e a escrita seja dominada como meio de expressar o pensamento. Seu objetivo é o desenvolvimento pleno, integral e harmonioso, utilizando o domínio gradual e prazeroso da leitura e da escrita como elementos facilitadores da integração social.

Segundo Abramovich (2002, p. 17):

Ler história para crianças, sempre, sempre é poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.

Devemos questionar se essas abordagens são adequadas para alcançar nossos objetivos?

Tomemos como exemplo o método de iniciação à leitura natural, que permite que o aluno faça o que quiser e não faça o que não lhe pareça interessante, por ser um método de ensino natural e construtivista.

Quem pensa assim está enganado, pois as responsabilidades devem ser sempre exigidas. É dever do educador orientar sobre o melhor caminho para estudar um determinado assunto, oferecendo opções para que o aluno possa realizar suas tarefas. O aluno recebe toda a assistência, mas as tarefas devem ser cumpridas.

Quando o educador cobra dos alunos que realizem as atividades, o aluno percebe isso como uma atenção pessoal que lhe é

concedida, e é natural que solicite essa atenção.

Ao contrário do que se pode imaginar, quando o educador esquece ou simplesmente não cobra o trabalho do aluno, este se sente ressentido. Geralmente, todos lutam pela atenção do professor e se sentem reconfortados com a proximidade para revisar suas atividades.

Os professores devem ter cuidado para não punir os alunos indevidamente por erros, mas sim agir com respeito e ajudá-los a aprender com essas falhas.

O educador precisa demonstrar segurança e firmeza, ao mesmo tempo em que é atencioso e afetuoso, estabelecendo sua comunicação por meio desse afeto, solidariedade e autoridade (não autoritarismo).

O papel do educador é auxiliar em diferentes áreas do currículo educacional, oferecendo o apoio necessário por meio de orientações e uma boa comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura é bastante desafiador, especialmente na relação entre aluno e educador, pois adquirir a habilidade de ler significa, acima de tudo, compreender um mundo que se revela cada vez maior e mais surpreendente. Nessa descoberta e apropriação, alguns alunos enfrentam mais dificuldades do que outros.

Essas dificuldades surgem porque alguns alunos não cultivam o hábito de buscar continuamente informações e resistem a adquirir novos conhecimentos para enriquecer seu vocabulário, estruturar sua escrita e, assim, expandir suas ideias sobre novos métodos de alfabetização.

O desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio da aquisição de linguagens e formas cognitivas mais complexas existentes em seu ambiente cultural. Quando vão à escola, os alunos trazem consigo informações que sustentam seus novos conhecimentos, e para Vygotsky (1998), essas informações são conceitos do cotidiano, fundamentais para a construção do saber.

Segundo Martins (2008, p.60), "além de nos proporcionar conhecimento e sabedoria, a leitura é divertimento, prazer e felicidade". No entanto, é importante ter cuidado para que a leitura não seja imposta, pois tudo o que é imposto não promove conhecimento e sabedoria. O educador deve evitar práticas que os alunos rejeitem, mas deve incluir pequenas doses de leitura em suas aulas, como parte das propostas que serão aplicadas ao longo do curso, a fim de despertar o interesse e o prazer pela leitura, em vez de traumatizar os alunos.

A PEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES PARA AS CRIANÇAS

O papel da Pedagogia na vida da criança é fundamental. Ela constrói uma representação fundamental da fase infantil com base em conceitos pedagógicos relacionados à natureza e à cultura, que têm um aspecto temporal. Como a infância precede a idade adulta, o elemento tempo é incorporado ao conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento físico da criança gera uma certa confusão entre a natureza humana e a natureza no sentido biológico. Ao mesmo tempo, o aspecto temporal associa a infância não apenas como a origem individual do ser humano, mas também como a origem da humanidade como um todo. A infância reflete os traços essenciais da natureza humana em seu estágio primordial.

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31)

A noção do tempo foi concebida com o intuito de conferir um ritmo à rotina diária e, portanto, deve ser estruturada de maneira a promover e facilitar o alcance das metas estabelecidas ao longo do dia.

Seguindo as diretrizes do RCNEI (1998, p.54), sugere-se a divisão do tempo em três modalidades:

- Atividades permanentes: são atividades que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, ou seja, atividades que ocorrem com frequência, como, brincadeira; roda de histórias e de conversas; oficinas de artes; higiene; alimentação; etc.

- Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas que oferecem desafio em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.

- Projetos de trabalho: são conjuntos de atividades que partem de eixos de trabalho, sem uma duração determinada, que visam a exploração total do conteúdo, geralmente com uma produção final clara, objetiva e palpável.

Observa-se que uma das principais preocupações nas instituições de ensino voltadas para a educação infantil diz respeito ao aspecto temporal, uma vez que os educadores precisam desenvolver atividades signifi-

cativas levando em consideração a faixa etária de cada criança, tendo em mente o tempo necessário para a realização dessas atividades.

A Pedagogia desempenha um papel crucial, pois permite que os professores planejem suas aulas de acordo com cada faixa etária, garantindo que suas ideias sejam compreendidas pelas crianças.

OS PARTICIPANTES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O CENÁRIO

A concepção atual de criança como um ser humano, um indivíduo social e histórico inserido em uma estrutura familiar específica, dentro de uma determinada cultura, com direitos e responsabilidades, é relativamente recente e foi construída de maneira diversificada ao longo da história.

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79)

Desde os primórdios da civilização, em sociedades ancestrais e por um longo período de tempo, as crianças eram consideradas como adultos, participando ativamente da vida social e agindo como tal. Somente durante a Revolução Francesa, Rousseau (1712-1778) revolucionou essa concepção. Segundo ele, (IN: Elias, 2000, p. 30): "A criança não é um adulto em miniatura, possui sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo constrói suas próprias experiências".

Dessa forma, a criança desempenhou diferentes papéis ao longo das sociedades, e seu desenvolvimento tornou-se objeto de estudo e pesquisa.

Dois eminentes estudiosos pesquisaram e desenvolveram teorias sobre o desenvolvimento infantil, são eles: Piaget (IN: O nascimento da inteligência da criança: 1982) e Vygotsky (IN: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: 1991).

A seguir, será exposto o processo de desenvolvimento cognitivo da criança em interação com o ambiente, até aproximadamente os 6 anos, de acordo com a teoria de Piaget (1896-1980).

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que são definidos pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada fase de sua vida.

O primeiro estágio descrito é o Sensório-Motor, no qual o pensamento é composto por sensações (sensório) e movimentos (motor), resultando no surgimento da inteligência por meio da assimilação, na qual a criança incorpora o mundo e a si mesma, sendo capaz de diferenciá-los. Assim, a criança sai de um estágio de meros reflexos e se desenvolve até chegar ao início do pensamento simbólico, que ocorre com a noção de permanência dos objetos, ou seja, a criança percebe que o objeto continua a existir mesmo quando não está visível em seu campo de visão.

Piaget (1982) afirma, então, que a inteligência existe mesmo antes da linguagem.

O segundo estágio é o Pré-Operacional, no qual a criança inicia, daí o conceito de pré, o desenvolvimento de aspectos lógicos. São eles:

• Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.

• Ausência de conservação: a criança ainda não compreende que os objetos podem ser transformados e manter a mesma quantidade, peso ou volume.

• Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança possui apenas um sentido, sem a possibilidade de retornar ao estado inicial.

• Raciocínio transitivo: a criança ainda não consegue fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).

• Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

No entanto, a característica marcante desse estágio é o surgimento da Função Simbólica, que é a capacidade da criança de representar coisas mesmo na ausência delas, ou seja, distinguir o significado (objeto) do significante (representação do objeto). Isso possibilita à criança a capacidade de brincar de faz de conta, imitar, falar, escrever, desenhar e jogar.

Piaget deixou claro em seus estudos que essas etapas ocorrem nessa sequência específica e não em qualquer outra, sendo que cada estágio prepara o terreno para o próximo estágio. Além disso, ele não estabeleceu idades fixas para a ocorrência dessas etapas, reconhecendo variações individuais, pois, para ele, o desenvolvimento depende da interação do sujeito com o ambiente.

No entanto, Piaget limitou-se apenas ao desenvolvimento cognitivo, sem destacar outros aspectos, como os afetivos e emocionais, que também se desenvolvem por meio da interação com os outros.

Quem descreve esses outros aspectos do desenvolvimento humano é Vygotsky.

Para ele (1991), a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, no qual o ser humano transcende suas capacidades sensoriais por meio do uso de ferramentas construídas coletivamente em interação com outros seres humanos e pela linguagem desenvolvida na sociedade.

Vygotsky considera o ser humano como um ser bio-psico-histórico-social, ou seja, com uma base biológica que interage com o ambiente, promovendo modificações tanto no ambiente como em si mesmo. Essa interação só é possível por meio da mediação, um processo no qual algo se interpõe entre o sujeito e o objeto, facilitando essa relação e permitindo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Assim, de acordo com Vygotsky, toda função psicológica superior manifesta-se primeiro em uma situação interpessoal e, posteriormente, em uma situação intrapessoal.

Dessa forma, segundo Elias (2000, p. 7):

"... no processo de aprendizagem participam também, além dos aspectos biológicos e psicológicos, descritos por Piaget, o contexto histórico, político e social de cada indivíduo".

Assim, Piaget e Vygotsky apresentam em suas pesquisas que as habilidades de conhecer e aprender são formadas por meio das interações entre o indivíduo e o ambiente, englobando os aspectos motores, afetivos e cognitivos da criança em um processo dinâmico e integrado, no qual a atividade da criança desempenha um papel fundamental.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista defendido por esses dois estudiosos, Jean Piaget (enfoque cognitivista) e Lev Vygotsky (enfoque sócio-histórico), o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio da interação entre ele e o ambiente ao seu redor. Isso significa que o desenvolvimento é resultado das relações estabelecidas entre o sujeito, com sua carga genética e características biológicas, assim como sua história pessoal acumulada, e o ambiente no qual está inserido, que abrange uma variedade de elementos, desde objetos materiais até valores morais, passando necessariamente pela presença do outro.

O papel das escolas de Educação Infantil no Brasil e no mundo tem se transformado ao longo da história e das concepções de infância presentes em cada período. Com o início da industrialização no Brasil, houve uma mudança no papel das mulheres na sociedade. Com a inserção delas no mercado de trabalho de um sistema capitalista, tornou-se necessário criar um sistema organizado e público para o cuidado de seus filhos menores de seis anos enquanto elas estavam cumprindo suas jornadas de trabalho diárias.

Conforme Sanches (1998, p. 96):

A assistência à infância impõe-se como necessária à estabilidade social. As primeiras creches surgem para atender a camadas pobres, indigentes, órfãos e filhos de trabalhadores, tirando-lhes da rua, fornecendo-lhes abrigo seguro. Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas as vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches clubes esportivos, com patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do estado. O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais. Nos anos 20, o Estado concede estímulos fiscais ao atendimento da criança, fornece professores, funcionários, materiais pedagógicos e mobiliários escolar, cabendo a sociedade civil a manutenção e prestação de serviços.

Nas décadas de 80 e 90, houve um impulso significativo na educação voltada para crianças de zero a seis anos, devido à garantia do direito à educação desde o nascimento estabelecido pela Constituição Brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) formulou uma nova concepção para a Educação Infantil, visando ao desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento à ação da família e da comunidade.

Como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tornou-se parte fundamental do processo educacional e, consequentemente, do processo de ensino, sendo inaceitável qualquer negligência em relação àquela que deve ser a base da educação.

A Constituição de 1998 não estabelece que a Educação Infantil deva ser obrigatoriamente realizada em instituições governamentais, mas afirma que a educação recebida pela família até os dois anos de idade é suficiente e adequada para suprir as necessidades da criança.

Ao longo de sua história, a Educação Infantil foi dividida em duas etapas: a creche, com caráter assistencialista, e a pré-escola, com caráter educacional. A LDBEN manteve essas instituições históricas em seu texto, mas introduziu o termo "instituições equivalentes". A opção de manter o termo "creche" foi deliberada, com o objetivo de preservar seu significado social, sensibilizando os legisladores para a realidade da criança e da família trabalhadora, contribuindo assim para a aprovação de propostas que incluem direitos das crianças na Constituição.

Atualmente, a distinção entre creche e pré-escola é feita apenas com base na idade das crianças que frequentam essas insti-

tuições. Isso significa que, de acordo com a LDBEN, essas duas instituições não se diferenciam em termos de propósito, objetivos e conteúdo dos serviços prestados à criança.

O Plano Nacional de Educação (PNE) possui um capítulo específico para a Educação Infantil e propõe metas para a faixa etária de zero a seis anos, sem separá-las por idade ou tipo de instituição, exceto quando se referem às metas de atendimento por faixa etária e à inclusão da creche no sistema de estatísticas nacionais. A ideia expressa é que a Educação Infantil, desde o nascimento até a entrada da criança no Ensino Fundamental, seja organizada de acordo com um processo contínuo e abrangente de seu desenvolvimento e aprendizagem, e não com base em modelos históricos redutivos ou influenciados por demandas parciais determinadas por condições econômicas e sociais excludentes.

Vale ressaltar que, de acordo com Winnicott (1982, p. 39):

"A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim da infância será possivelmente considerado, de modo mais correto, uma ampliação da família 'para cima', em vez de uma extensão 'para baixo' da escola primária".

Ao afirmar isso, destaca-se o fato de que, ao ingressar na instituição educacional, a criança não deixa de lado sua vida emocional, mas espera-se que ela expanda suas interações. Portanto, é responsabilidade da escola de Educação Infantil criar um ambiente socioafetivo saudável para a criança.

Com a redefinição da concepção de criança, em que ela deixa de ser vista como objeto de tutela para se tornar um sujeito de direitos, a Educação Infantil se viu diante da necessidade de revisar seu papel e superar a dicotomia entre cuidar (atribuição da creche) e educar (atribuição da pré-escola).

Essa ideia de dicotomia remonta ao passado, quando se acreditava que a criança pequena era uma "tábula rasa" na qual a família e a sociedade inscreviam conhecimentos, hábitos e comportamentos - razão pela qual o foco era apenas na educação, ou na crença inata de que tudo estava adormecido, como uma semente ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para se manifestar. Bastava esperar. Portanto, cuidar da criança era suficiente para que ela sobrevivesse às mudanças físicas, psicológicas e sociais, e o desenvolvimento adulto seria uma consequência natural.

Para romper com esses paradigmas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 aponta:

"... a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores".

Levando em conta que tanto na instituição de acolhimento quanto na instituição pré-escolar, a criança tem a necessidade e o direito de receber cuidado e educação, é necessário introduzir outros conceitos.

O desenvolvimento da criança adquire uma abordagem interacionista e abrangente, considerando-a em seu contexto social, ambiental, cultural e suas interações, visando a construção autônoma.

Dessa forma, para essa unidade, o Ministério da Educação (MEC) de 1994 propõe, em uma de suas diretrizes fundamentais:

As particularidades da etapa do desenvolvimento, compreendidas entre zero a seis anos, exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família.

Outro elemento relevante no progresso da criança, que abarca os aspectos de cuidado e educação, é a importância da participação do educador nesse processo. Com efeito, é conhecido que a criança se desenvolve por meio de interações afetivas e contato com os outros, e é o educador quem desempenha o papel de mediador entre a criança e o ambiente, facilitando as relações entre as próprias crianças. É essencial que seja construído um vínculo entre aquele que cuida e educa e aquele que é cuidado e educado.

Piaget (1982), em suas pesquisas, demonstra que as crianças interpretam suas experiências nos contextos sociais e físicos e, assim, constroem seu próprio conhecimento, inteligência e código moral, ou seja, o conhecimento surge da interação entre o sujeito e o ambiente, fundamentando o Construtivismo.

Para Piaget, a criança é um ser ativo que desenvolve suas próprias teorias e hipóteses com base na interação com o ambiente. De fato, para ele, o ambiente influencia o cérebro e lhe transmite informações, ao mesmo tempo em que a mente humana possui estruturas fundamentais para transformar essas informações em conhecimento.

Essa teoria se contrapõe à abordagem tradicional de ensino, conforme apontado pelo próprio Piaget (1982):

"Se se considera que o objetivo da educação intelectual é o de formar a inteligência mais do que mobiliar a memória, e de formar pesquisadores e não apenas eruditos, nesse caso pode-se constatar a existência de uma

carência manifestada no ensino tradicional.”

No método Educacional Convencional, a abordagem consiste na repetição automática dos conteúdos, e o professor desempenha o papel supremo de transmitir o conhecimento. Por outro lado, no Construtivismo, o professor atua como um facilitador da aprendizagem, por meio de uma comunicação aberta, ou seja, um diálogo colaborativo entre aluno e professor, que auxilia no desenvolvimento da criança.

De Vries e Zan, em "O Currículo Construtivista na Educação Infantil - práticas e atividades", apresentam sete princípios gerais de ensino para uma educação construtivista de qualidade:

- Criar uma atmosfera sócio moral cooperativa – consiste na criação de um ambiente de respeito mútuo nas relações interpessoais numa sala de aula.

- Atrair o interesse das crianças – para isso ocorrer deve-se observar o que as crianças fazem espontaneamente, propor atividades instigantes, deixar que as crianças colaborem com as ideias a respeito do que querem aprender e deixar que elas façam escolhas.

- Ensinar de acordo com o tipo de conhecimento envolvido – físico, social e lógico matemático – os três tipos de conhecimento proposto por Piaget são: conhecimento físico, conhecimento lógico matemático e conhecimento social. Estes devem ser ensinados de maneiras diferentes para serem alcançados em sua totalidade.

- Escolher um conteúdo que instigue a criança – o professor deve criar uma cultura de questionamento com a criança.

- Incentivar o raciocínio da criança – o professor deve utilizar-se de questões e intervenções que desenvolvam o raciocínio da criança.

- Oferecer tempo adequado – para a criança poder investigar e se envolver profundamente.

- Fazer conexões entre os registros e a avaliação – para que o processo seja coerente em sua totalidade.

Em suma, aliar pensamento e ação garante a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador desempenha um papel essencial no processo de adquirir habilidades de leitura e escrita, pois é responsável por planejar, orientar e avaliar o ensino dessas competências.

Para garantir uma aprendizagem eficaz da leitura e escrita, o educador deve empregar estratégias que permitam compreender o significado das palavras e construir textos coerentes e coesos. Isso requer que o educador esteja familiarizado com várias teorias de aprendizagem da leitura e escrita, bem como com práticas pedagógicas adequadas para cada faixa etária e nível de desenvolvimento dos alunos.

O processo de ensino da leitura e escrita deve ser planejado de maneira a garantir a progressão das habilidades e competências necessárias para dominar a linguagem escrita. Isso envolve a escolha de materiais didáticos apropriados, a definição de atividades que estimulem a leitura e a escrita em diferentes gêneros textuais, o uso de recursos tecnológicos e a observação regular do desempenho dos alunos.

Além disso, o educador deve estar atento às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e adotar abordagens diferenciadas para atender às necessidades de cada um. Isso pode envolver o uso de jogos educativos, atividades lúdicas, materiais adaptados e acompanhamento individualizado.

É importante destacar que a aprendizagem da leitura e escrita não se limita ao ambiente escolar, mas é um processo contínuo que ocorre também fora da sala de aula. Portanto, é fundamental que o educador incentive a leitura e a escrita em diferentes contextos, como em casa, na comunidade e na internet, por meio de atividades que estimulem a reflexão e a criatividade dos alunos.

Em suma, o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita é crucial, pois sua atuação pode ter um impacto significativo no sucesso ou fracasso dos alunos nessa importante habilidade. Para isso, é necessário que o educador esteja sempre atualizado e comprometido com a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1997.

DEMO. Pedro. Leitores para sempre. Porto Alegre, 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma peque-

na comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GADOTTI, Moacir. A Educação contra a educação. São Paulo: Cortez, 1982.

GERONE Junior. AÇYR De. Desafios ao educador contemporâneo: Perspectivas de Paulo Freire sobre a ação pedagógica de professores. Ler Agora. Curitiba. Iter Saberes. 2016.

HEIN, Ana C. A. Alfabetização e Letramento. São Paulo. Pearson. 2016.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo. Brasiliense. 2006. Coleção Primeiros Passos.

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

KUHLMANN Jr., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: Unesp, 1999.

PERIOTTO, S. Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico. São Paulo: Editora Elevação, 2009.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. Construtivismo na Psicologia e Educação. Rio de Janeiro. Imago. 1996.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 11. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

RIZZO, Gilda. Alfabetização Natural. Rio de Janeiro. Bertrand. 1999.

SAVELI, E. L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SMITH, F. (1989). Compreendendo a leitura: uma abordagem psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p.445-477, maio/ago. 2010.

VEIGA, Ilma P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P.; D□Ávila, Cristina. (Orgs.) Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-22.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.