

Abner Silva Xavier
Bruna Ida do Amaral Silva
Jacqueline Maria da Silva
Victor Gabriel Sciola

PROPOSTA DE BRINCADEIRAS MUSICAIS: OS SONS DO SILÊNCIO





Orientador:

Abner Silva Xavier
0000-0002-3022-6997 



Autores:



Bruna Ida do Amaral Silva
0000-0001-8242-3776 

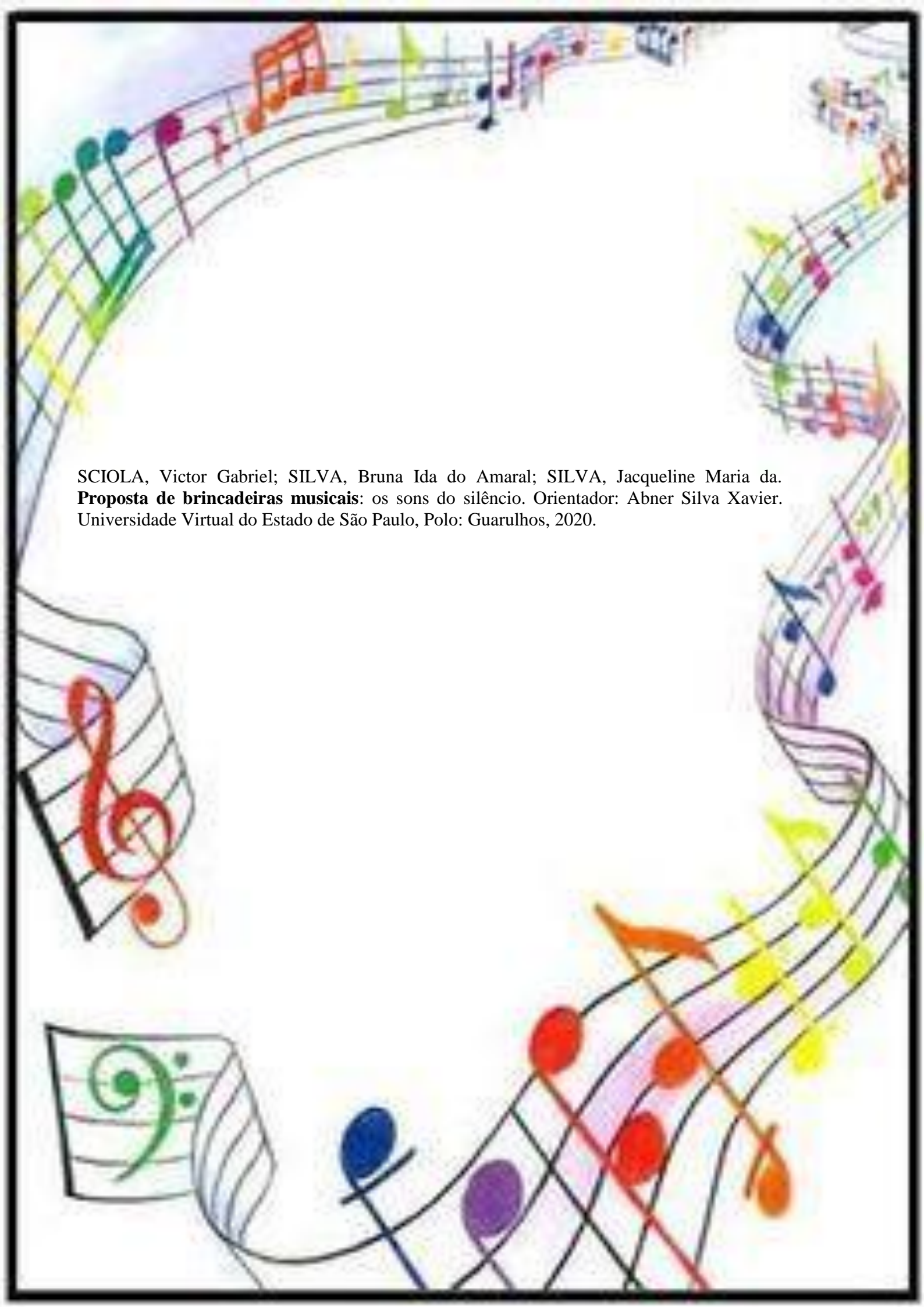


Jacqueline Maria da Silva
0000-0001-7624-1562 



Victor Gabriel Sciola
0000-0003-0644-7287 





SCIOLA, Victor Gabriel; SILVA, Bruna Ida do Amaral; SILVA, Jacqueline Maria da.
Proposta de brincadeiras musicais: os sons do silêncio. Orientador: Abner Silva Xavier.
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo: Guarulhos, 2020.



UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Orientação

Abner Silva Xavier

Autores / Edição / Produção

Bruna Ida do Amaral Silva

Jacqueline Maria da Silva

Victor Gabriel Sciola

Área de Concentração: Educação e Ensino Fundamental de Nove Anos

Curso: Licenciatura em Pedagogia

Produto Educacional: Proposta Pedagógica

Guarulhos – São Paulo

2020



APRESENTAÇÃO

Brincadeiras musicais com crianças, são ações que podem deixar marcas definitivas na construção da personalidade e no desenvolvimento cognitivo dos envolvidos. A música, pensada de forma ampla, é um elemento com apelo estético impactante e com grande alcance na vida cotidiana dos indivíduos. Ao buscar sua intersecção com o brincar e com a Pedagogia, é possível encontrar um vasto universo de descobertas, potencialmente transformadoras para a sociedade. Acreditar em uma educação mais inclusiva, que atenda aos diversos tipos de aprendizagem dos alunos, faz com que se busque a criatividade na hora de selecionar atividades que tragam esse aspecto para dentro da sala de aula. Esse projeto, tem como objetivo compreender as contribuições que o trabalho com música pode trazer para o processo de alfabetização de crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental de nove anos, pautando-se, de forma específica, no conceito de Paisagem Sonora, elaborado por Murray Schafer.

Essa proposta, nasceu através da realização de um projeto integrador pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), no curso de graduação em Pedagogia. As reuniões em grupo, as conversas com professores, mediadores e facilitadores, bem como as leituras realizadas acerca dos temas brincar, alfabetizar e ensino de arte para crianças, trouxeram aos autores a percepção de que esses elementos caminham de forma muito próxima na formação de cidadãos críticos sobre a sociedade em que vivem.

Trabalhar com propostas que inovem na forma de construir o conhecimento em sala de aula, sempre foi um tema que despertou o interesse dos autores. Ao conhecer o conceito idealizado por Schafer, todos ficaram fascinados pela sensibilidade e criatividade que uma proposta com atividades simples, pode carregar. A possibilidade de ampliar a riqueza pedagógica, a delicadeza e sensibilidade do olhar do professor e do aluno, através da exploração dos sons da natureza, trouxe mais convicção sobre a importância da construção do conhecimento sob a égide do respeito aos saberes das crianças.

Criar atividades lúdicas é sempre um desafio para o educador, mas não se pode esquecer que no mundo da criança, é a partir desse eixo que ela se conecta com a realidade, relaciona suas experiências e ocupa seu espaço. Os seres humanos são naturalmente diferentes uns dos outros. A partir dessa premissa, questiona-se: É possível existir um mesmo modelo educacional para todos?

Brincadeira é mais que divertimento, a partir de um ambiente descontraído e inovador, é possível atingir diversos aspectos positivos da criança, torná-la mais confiante, ajudá-la na superação de dificuldades e incentivá-la a criar, conhecer, ser curiosa. Com tantos estudos científicos que comprovam a eficácia de um ambiente lúdico na melhora de aprendizagem, há espaço para inovar, tornar a educação mais atrativa e mais divertida, em vez de repetir comportamentos antigos e ultrapassados.

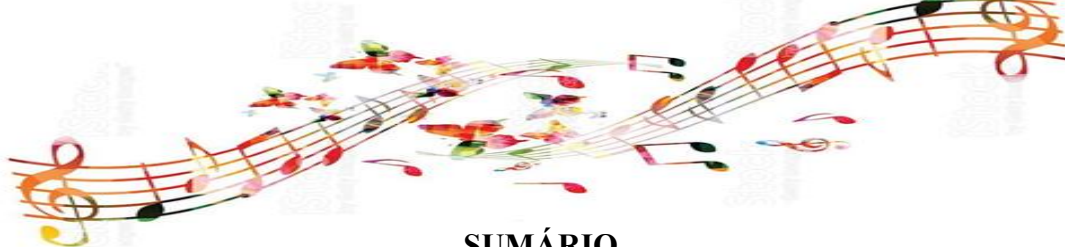
A educação pode ser libertadora. Refletir sobre essa frase, é essencial para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, pois alfabetizar e letrar indivíduos, tem um poder de transformação sem precedentes para uma sociedade. Mas, para que ela não fique reduzida a apenas uma frase de impacto em obras acadêmicas, é conveniente agir. Começar qualquer ação educacional em um país com profundas desigualdades sociais como o Brasil, que afetam uma grande camada da população desde a mais tenra idade, é uma desafiadora aventura. A música possui um caráter universal, a criança a ouve desde o ventre da mãe, em especial porque a audição é um dos primeiros sentidos adquiridos, por isso, nada mais democrático do que buscar incluir as pessoas por ela e em torno dela.



Música, brincar, contato com a natureza e desenvolvimento infantil, possuem uma ligação íntima com o conhecimento e com a criatividade, de modo que não é esperado que as crianças sejam privadas do contato com esses elementos ao longo de seu desenvolvimento. Buscar meios para que professores e alunos otimizem o aprendizado de ambos em suas relações, sem privações motivadas por questões socioeconômicas, foi sem dúvida, um dos grandes elementos motivadores dessa proposta. Outro fator, foi a possibilidade de estimular a criatividade, a imaginação e aguçar a percepção auditiva dos alunos através dos sons em ambientes externos. Nesse sentido, o conceito de Paisagem Sonora se mostrou extremamente inclusivo e capaz de potencializar o caráter libertador e democrático que a música oferece como instrumento pedagógico.

Aprender através da musicalização e do brincar, pode gerar discussões sobre a possibilidade da construção do conhecimento a partir das observações cotidianas. A intenção do projeto, foi trazer para a sala de aula uma prática que facilitasse o aprendizado e estimulasse a criatividade e o desenvolvimento. Através do lúdico as crianças se expressaram e aprenderam, além de mostrar que a simplicidade das ideias, não impossibilita o trabalho com conceitos complexos, e que explorar áreas externas à sala de aula, pode tornar a aprendizagem mais atrativa.





SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 METODOLOGIA.....	09
2.1 Problema de pesquisa	09
2.2 Justificativa.....	10
3 ALFABETIZAÇÃO E A PLURALIDADE LINGUÍSTICA.....	12
4 BRINCADEIRA MUSICAL COMO PROPOSTA DE APRENDIZAGEM.....	14
5 PROPOSTA DE ATIVIDADE.....	16
6 CONSIDERAÇÕES	18
REFERÊNCIAS	19
APÊNDICE A – ORGANOGRAMA DE CONSULTA AOS REPOSITÓRIOS	21
ANEXO A – LEI Nº 11.769 DE 18 DE AGOSTO DE 2008.....	22
ANEXO B – DECRETO Nº 54.792 DE 27 DE JANEIRO DE 2014.....	23
ANEXO C – ETAPAS DE ALFABETIZAÇÃO DE EMILIA FERREIRO	25



1 INTRODUÇÃO

Brincadeiras podem trazer ganhos para o processo de ensino-aprendizagem dos mais variados assuntos, inclui-se entre eles a complexa fase de alfabetização pela qual crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos passam. A alfabetização é um processo de construção de conhecimento da criança, onde o educador exerce o papel de um mediador, que favorece situações de aprendizagem. O estudante começa a ler o mundo pelas palavras quando passa da fase auditivo/oral para a visual/escrito. No entanto, ao longo desse desenvolvimento não é recomendável que o trabalho ocorra de forma mecânica e burocrática, pois a construção do conhecimento, geralmente, acontece de forma plena quando as leituras oferecidas trazem significado e criam um vínculo com o leitor. Assim, em um processo de ensino-aprendizagem dialógico, espera-se encontrar um vasto repertório de atividades lúdicas e estimulantes, de modo que o aprender a ler e escrever possa ocorrer da forma mais natural possível. Nesse sentido, brincadeiras musicais podem desempenhar um papel muito dinâmico e importante nas práticas escolares, já que a musicalidade está presente na vida da criança desde antes de seu nascimento e constitui-se em um instrumento da expressão cultural das sociedades, que pode estimular o desenvolvimento da atenção, fortalecer o vínculo com a realidade, trabalhar questões de autoestima, linguagem corporal e fonética, além de auxiliar no desenvolvimento das relações sociais dos indivíduos (LIMA; JUNG; SILVA, 2019, p. 39).

Brincadeiras constituem-se na principal atividade do dia na vida das crianças. Brincar dá a criança o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e ao mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Para a elaboração dessa proposta os autores resgataram conceitos de Kishimoto sobre a importância do brincar na infância, tais como entender que a criança não nasce sabendo brincar, ela o aprende, por meio das interações com outras crianças e com os adultos (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Ao observar outras crianças e as intervenções da professora, ela conhece novas brincadeiras e suas regras. Contribuições no sentido de favorecer a compreensão da escola como um espaço dialético, reprodutora de controles ideológicos e ao mesmo tempo lugar para o crescimento e criação, também foram lembradas. Tais experiências aproximaram a pesquisa ao campo da sociologia da educação, especialmente ao conceito de capital cultural de Bourdieu, que coloca os iguais (as crianças) em condições desiguais já no início da vida escolar. Além disso, teóricos como Vygotsky, Paulo Freire, Piaget e Emília Ferreiro referenciaram a pesquisa das hipóteses sobre o aprendizado das crianças, sobretudo, no que toca à importância de professores resgatarem e respeitarem a historicidade de cada indivíduo nos processos de ensino-aprendizagem que vierem a conduzir. Ao abordar o tema da educação musical, mais especificamente, a pesquisa possibilitou o contato com processos culturais amplos, visando reduzir as limitações de aprendizagem impostas pela linguagem, de modo que os autores concluíram que as aulas de arte e música não se reduzem à transmissão de conceitos teóricos que limitam a aprendizagem àqueles que já possuem mais familiaridade com a linguagem artístico musical.

O objetivo geral desse projeto, centrou-se no entendimento das contribuições que as brincadeiras musicais podem trazer para o processo de alfabetização de crianças. De forma específica, o estudo buscou compreender como a aplicação prática do conceito de paisagem



sonora, elaborado por Murray Schafer, com sua proposta criativa para lidar com um assunto de tal complexidade quanto a alfabetização, pode favorecer o desenvolvimento desse processo.

Para embasamento das reflexões, foi utilizada a definição de brincadeiras de Kishimoto, que diz que:

[...] ela é a ação que a criança desempenha ao mergulhar no universo lúdico, e que é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados, relacionando sua importância com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 1996, p. 114).

Do pensamento de Vygotsky, foi assimilada a ideia de que o Homem é um ser que se torna humano de fato, ao entrar em contato com a sociedade que o cerca e que coloca a experiência da interação com o outro como um fator determinante para o desenvolvimento e aprendizagem (MARTINS, 1997, p. 123). A percepção da diferença entre alfabetização e letramento, adquiriu clareza, em especial, após o contato com os conceitos de Emília Ferreiro. Em sua obra, pode-se perceber que o primeiro conceito se trata de um processo com começo, meio e fim, com fases claramente diferenciadas, marcadas pelas etapas por ela elaboradas, tais como: o nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético; enquanto o segundo diz respeito a um processo que permanece em desenvolvimento pelo resto da vida (COLELLO, 2009, p. 51).

Através desses elementos, buscou-se levantar um problema recorrente nas escolas de ensino fundamental de nove anos, analisar e discutir soluções e construir uma saída viável e inovadora, capaz de atender às demandas de formação do mundo globalizado, pautadas em pluralidade cultural e linguística, que valorize a criatividade e que se adapte às importantes variáveis da realidade escolar brasileira como disponibilidade de material humano, recursos tecnológicos e espaços físicos apropriados para o trabalho.

Como resultado foi percebido que os modelos tradicionais de alfabetização podem incorrer no erro de dissociar a leitura da fala, o que torna esse processo um ato mecânico, de repetição, onde o sentido e a reflexão sobre as situações de aprendizagem são relegados a um segundo plano. Além disso, concluiu-se que a inserção da música como ferramenta de auxílio ao processo de alfabetização, com sua linguagem dinâmica e inovadora, bem como a inclusão do brincar e seu poder lúdico, têm a capacidade de envolver e ampliar as vivências dos alunos com o espaço e o tempo que os cercam, o que pode criar uma articulação com o mundo e favorecer o aprendizado e o desenvolvimento do conhecimento através da exploração do ambiente no qual estão inseridos.



2 METODOLOGIA

A presente proposta foi construída dentro dos parâmetros de uma revisão bibliográfica sistemática, pois apresentou características tais como: definição de tópicos chave, autores, palavras, periódicos e fontes de dados preliminares. Foi desenvolvida com base em materiais já elaborados como livros, artigos e teses, possui caráter exploratório que permite maior familiaridade com o problema, além do aprimoramento de ideias (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011, p. 1). Houve também um processo rigoroso e explícito para identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes à pesquisa (COOK; MULROW; HAYNES; *apud* FERENHOF; FERNANDES, 2016, p. 550).

As análises e discussões, foram construídas com base na técnica de *brainstorming*, onde a proposta objetivou trazer a diversidade de pensamentos e experiências em busca da delimitação do problema e da construção de uma solução inovadora para a questão formulada.

Uma vez definido o problema, seguiu-se para a busca de referências de leitura nos repositórios da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Google Acadêmico, onde foram utilizadas as palavras-chave: “Alfabetização”, “Música” e “Ensino Fundamental I”. Foram incluídos estudos que responderam à pergunta da pesquisa e estavam disponíveis na íntegra e em língua portuguesa. Os critérios de exclusão contemplaram: Trabalhos sobre educação infantil, creches, pré-escola, Educação para Jovens e Adultos (EJA), educação em ambiente rural e conservatórios musicais, pesquisas sobre crianças com síndrome de Down e transtorno/déficit de atenção, linguagem matemática, desenho, educação física e língua de sinais, conforme ilustrado no apêndice A.

2.1 Problema de pesquisa

Segundo Kishimoto, a criança tem “100 linguagens”: o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música. Todas elas oferecem oportunidades para expressão lúdica. A diversidade de experiências adquiridas nas manifestações musicais tem o potencial de aproximar crianças. “Crianças não utilizam apenas a linguagem verbal para se comunicar” (KISHIMOTO, 2010. p. 5).

Assim, foi considerado que o trabalho com música pode ser pedagogicamente relevante para o desenvolvimento da linguagem e da socialização das crianças em fase de alfabetização. Existem dois tipos de educação musical nas escolas brasileiras, aquela voltada para o ensino da musicalização baseada na teoria, que valoriza a materialidade documental, o ensino de partitura e que afasta uma elevada gama da sociedade devido às dificuldades com a linguagem e com a continuidade desses processos na vida extra classe, e um segundo modelo baseado na experiência como fonte primária de aprendizagem, pautada nos teóricos da Escola Nova, que retirava a arte de seu suposto “pedestal” e a colocava no centro da vida social (KERR, 2017, p. 41).

Na história da educação brasileira do século 20, é possível encontrar tentativas de inserção da música como linguagem a ser ensinada e desenvolvida nas escolas. O maestro Villa-Lobos por exemplo, defendia a produção de uma educação musical voltada para as massas, de tal forma que projetou, inclusive, a implantação do canto orfeônico nas escolas, que desmistificava a visão da educação musical para “classes superiores”, o que fez com que o ensino dessa linguagem penetrasse nos recantos mais profundos da sociedade. Esse projeto assumia um caráter político e filosófico que ultrapassava a simples transmissão do conhecimento técnico, pois tinha como objetivo a transmissão de uma cultura musical que forjaria cidadãos críticos para o mundo (KERR, 2017, p. 43).



O projeto de Villa-Lobos existiu até 1971, quando o governo militar brasileiro substituiu o ensino de música pela disciplina de arte, feito que culminou com o fim do projeto de musicalização do indivíduo. Essas ações marcaram uma reformulação sobre a função da música na escola, pois a partir desse momento, seu papel pedagógico passou a ser questionado e reposicionado para prática de mera recreação nas atividades educativas, no intuito de desvinculá-lo do processo interdisciplinar da instituição escolar.

A situação mudou, novamente, em 1988 com a chamada Constituição Cidadã, que possibilitou o debate de ideias em um ambiente democrático e viabilizou a discussão das especificidades da música, pois passou a considerá-la como um meio de expressão crítico que pode ser utilizado como forma de se trabalhar os processos de ensino-aprendizagem na escola. Ainda assim, foram precisos mais 20 anos para a música voltar oficialmente à escola, o que aconteceu com a Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008 (Anexo A), que determina em seu primeiro parágrafo que ela será conteúdo obrigatório do componente curricular da educação básica. Além de estabelecer que os sistemas de ensino teriam três anos para se adaptar a tal mudança.

Atualmente, 12 anos depois de sancionada a citada Lei, podem-se observar algumas ações por parte de governos e municípios que trabalham no sentido de atender essa demanda, como é o caso por exemplo da prefeitura de São Paulo, que publicou o Decreto nº 54.792 em 28 de janeiro de 2014 (Anexo B), que diz que “todas as unidades educacionais da rede municipal deverão incluir o ensino de Música em seu projeto político”. Na prática, nota-se que a música de fato foi incluída no currículo, no entanto, na maioria das vezes ela está enquadrada como um recorte das aulas de arte, ministradas por professores não especialistas, com pouca familiaridade com as especificidades dessa linguagem no processo pedagógico. Perceber isso trouxe reflexões sobre os motivos que originam essa situação. Notou-se que, na realidade educacional brasileira, há dificuldades para que escolas possuam um acervo de instrumentos musicais e que tenham à sua disposição espaços apropriados para o desenvolvimento dessa expressão comunicativa de tal complexidade. Há também uma espécie de abismo econômico entre o ensino público e o privado, que evidencia de forma clara que alguns colégios particulares elitizados, possuem acervos de instrumentos musicais fantásticos, enquanto nas escolas públicas, a situação é completamente oposta.

As constatações apresentadas, despertaram nos autores, pensamentos sobre a realidade das aulas de música de uma forma mais ampla, que trouxe à tona a elaboração da seguinte questão: De que forma a falta de instrumentos específicos em aulas de música, interfere no desenvolvimento de brincadeiras e conseqüentemente no processo de alfabetização dos alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental de nove anos?

2.2 Justificativa

Informações da Secretaria especial de comunicação da Prefeitura de São Paulo¹, mostram que em 2019, nesse município, situado no estado mais rico do país, houve aquisição de 1610 instrumentos musicais para ampliação dos trabalhos musicais nas escolas de ensino fundamental, de modo que, com esse incremento, a rede passou a contar com 222 escolas com acervos instrumentais. Esse número equivale a 35% do total de escolas do município. No contexto aqui apresentado, foi observado que a falta de instrumentos musicais, pode interferir, no tipo de brincadeiras que são elaboradas para as crianças durante as aulas. Mas de que forma essa interferência acontece? Ela apresenta aspectos negativos? Que conseqüências elas trazem

¹ Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/instrumentos-musicais-chegam-a-escolas-municipais>. Acesso em: 22 Maio 2020.



aos professores e aos alunos em idade de alfabetização? Essas foram algumas perguntas que surgiram na definição do objeto de estudo e que serão respondidas no presente estudo.





3 ALFABETIZAÇÃO E A PLURALIDADE LINGUÍSTICA

A fundamentação teórica dessa proposta foi pautada em dois pilares, o primeiro conectado aos aspectos internos do processo de alfabetização, atento às questões de aprendizagem da criança durante essa fase. Para construí-lo, foram utilizados os estudos de Vygotsky e Emília Ferreiro. O segundo está ligado a uma análise externa, que observa como questões estruturais da vida sócio-política dos indivíduos podem trazer consequências aos aspectos relacionados aos temas do primeiro pilar. Para essas análises serviram de referencial Tizuko Kishimoto, Dermeval Saviani e Pierre Bourdieu.

Historicamente a escola, desde sua fundação, carrega uma difícil tarefa: Ser lugar de ensino para todos os grupos sociais, ser garantida em suas condições mínimas pelo Estado e ser reprodutora de uma cultura universal para as mais diversas camadas da sociedade. No entanto, nos últimos 150 anos ela tem sofrido forte influência da dinâmica produtiva do capitalismo, que resulta na ampliação de desigualdades sociais oriundas desse processo (OLIVEIRA, 2010, p. 97). Dermeval Saviani descreve com clareza que o maior problema para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e democrática está na desigualdade social nefasta que é observada no Brasil (SAVIANI, 1984, p. 6). As políticas educacionais, enquanto políticas sociais, perderam recursos para o neoliberalismo, o que afeta sua eficácia na disseminação de uma educação democrática de boa qualidade. Como consequência, esse processo pode trazer diferenças de desempenho acadêmico entre as crianças dentro de um mesmo sistema educacional, desde seu ingresso na vida escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Entender a importância do trabalho com a pluralidade linguística em um processo de alfabetização e letramento de indivíduos, pode colocar em evidência as estruturas de poder da sociedade, da mesma forma que pode funcionar como silenciador de vozes, quando essas estruturas não cedem espaço as linguagens diferentes das tradicionais (COLELLO, 2003, p. 28). Os alunos tendem a assimilar e estender essa exclusão à sua vida pessoal, na medida em que percebem que seus valores e a historicidade de seu grupo não alcançam protagonismo na sociedade. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem musical pode ser transformador se compreendido como instrumento de formação de sujeitos históricos críticos, potencialmente aptos a transformar a estrutura da sociedade.

Na prática construtivista, espera-se que a alfabetização seja compreendida não só pelo conhecimento do sistema alfabético, normas gráficas e sintaxe, mas também pela possibilidade de ampliar o repertório humano em relação com a vida, o que torna o saber ler e escrever uma prática de inserção social. Emília Ferreiro afirma que esse processo é marcado pela profunda relação de curiosidade da criança com o mundo, e que a escrita funciona como uma espécie de objeto cultural de representação da realidade para esse indivíduo. Vygotsky entende que a alfabetização é um grande instrumento de controle e organização do pensamento, que permite que o sujeito participe ativamente da vida social (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 215). Nesse processo, a escola aparece como aquela que tem o objetivo de conduzir o indivíduo ao contato com a arte e a ciência, ou seja, com o conhecimento sistematizado. A teoria de Ferreiro apresenta quais são as características de cada etapa do desenvolvimento alfabético (Anexo C). Crianças entre o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos, que referenciaram esta proposta, de forma geral enquadram-se no nível silábico, ou seja, já supõe que a escrita representa a fala, utilizam uma letra para representar cada sílaba, podem usar muitas letras para escrever e ao fazer a leitura apontam uma letra para cada fonema, além de poder usar uma letra para cada palavra ao escrever frases.

Brincadeiras e desenhos costumam fazer a criança se desenvolver por caminhos de representação de objetos, que a insere em um contexto de práticas significativas e lúdicas, muito antes do acesso à escola. O que traz significado ao objeto é o gesto da criança e a semelhança com o real. O desenho infantil é uma linguagem anterior à escrita, eles são relatos gráficos que



apoiados na linguagem verbal, trazem o sujeito para a formalidade do universo das letras e números. Recomenda-se que os desenhos e as brincadeiras sejam explorados como mecanismos de representação simbólica, o que em última análise, pode provocar a revisão da própria concepção de escrita. As construções simbólicas se transformam em lemas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme acontece o desenvolvimento da criança. Esta, por sua vez, utiliza os saberes e as formas de expressão de forma ativa e integrada que a transforma em sujeito do seu desenvolvimento na medida em que toma iniciativa de escolher a modalidade de expressão lúdica (KISHIMOTO, 2009, p. 45).

A premissa básica da teoria de Ferreiro diz respeito a estudar a forma como as crianças aprendem. Nela, espera-se que o professor atue como um facilitador da aprendizagem. A ele, atribui-se o papel de apresentar constantes desafios e provocações que gerem a reflexão dos alunos (COLELLO, 2009, p. 50). Vygotsky acrescenta que quando associado às brincadeiras, esse complexo processo é enriquecido pelo lúdico e pelo simbólico (MARTINS, 1997, p. 118). A brincadeira enriquece a experiência sensorial, estimula a criatividade e o desenvolvimento de novas habilidades nas crianças. O manuseio de objetos, por exemplo, possibilita a expressão de novas representações mentais, ao passo que no “mundo do faz de conta”, a criança constrói, simbolicamente, cenários e arquétipos da realidade, nos quais assimila, compreende e reproduz valores culturais da sociedade da qual faz parte. As brincadeiras têm a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e ressignificar objetos, que exercitam a função simbólica (KISHIMOTO, 2010, p. 3).

Quando o professor renuncia ao controle total do processo de ensino-aprendizagem, ele coloca o aluno no centro, além de se desprender de práticas inflexíveis e pré-determinadas que em geral desconsideram diferenças individuais. Ao considerar a linguagem musical como um instrumento efetivo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o professor sai do centro do processo e se aproxima da realidade do aluno.





4 BRINCADEIRA MUSICAL COMO PROPOSTA DE APRENDIZAGEM

A aplicação da proposta desenvolvida, buscou trazer a ampliação do repertório linguístico das crianças, além de demonstrar que histórias podem ser construídas e contadas através da exploração da sonoridade do meio no qual estão inseridas. O caminho que leva a esse entendimento, não tradicional de expressão comunicativa, é longo e espera-se que seja estimulado diariamente, de modo que os envolvidos desenvolvam a percepção de que eles, como indivíduos, são sujeitos ativos na construção desse processo e que há diversos modos de comunicação, dentro e fora do ambiente escolar, que vão muito além do modelo representado pelo adulto como detentor do conhecimento e criança como ouvinte/aprendiz.

Tradicionalmente, a música é tratada como um produto pronto, que não se aprende a construir, mas somente a consumir. Em busca de modificar essa visão, seja no âmbito escolar ou não, é fundamental que exista a compreensão de que o trabalho com linguagem musical tem características próprias, tais como: produção, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998, p. 48). Na fase de produção, há a familiarização dos envolvidos com a nova linguagem através da experimentação e imitação, que tem como produto musical a interpretação, a improvisação e a composição dos sons. Na fase de apreciação, o sujeito refina sua audição, pois desenvolve a escuta tanto dos sons quanto do silêncio. E na fase de reflexão, ele organiza seu repertório e passa a criar produtos, baseado no que assimilou ao longo de sua experiência sonora.

Trabalhar com música é uma das muitas atividades, com grande potencial lúdico, que podem ser propostas para despertar nas crianças a segurança e a vontade de aprender. É uma forma de comunicação, a qual desperta alegria; é uma metodologia promotora de uma aprendizagem segura e significativa (SANTOS, 2018, p. 10).

O conceito de paisagem sonora, deixa claro e torna viva a ideia de que é possível registrar o som em diferentes formas e em diferentes intensidades, sejam elas, por exemplo, através de desenhos, pinturas, onomatopeias ou escrita tradicional, de modo que a criança tenha a oportunidade de perceber que o registro desses elementos, simbolicamente, estabelece uma relação de analogia com a linguagem formal (com seus diferentes gêneros), que pode gerar reflexões a respeito de como transmitir uma mensagem ao seu interlocutor.

Ao longo da realização da brincadeira proposta, as crianças vivenciaram as três fases características da linguagem musical, pois tiveram a oportunidade de se familiarizar com o espaço e com os sons característicos do ambiente, puderam ouvir com atenção as sonoridades produzidas naquele espaço, talvez de uma maneira jamais realizada anteriormente, e por fim, organizaram suas ideias, através da rememoração das vivências e da atuação como verdadeiros produtores musicais, que possibilitou transferir para o papel seus pensamentos sobre a experiência sonora adquirida. Faz-se necessário ressaltar que, frente a necessidade de isolamento social causada pela pandemia do *Corona Virus Disease 2019* (COVID-19), a aplicação da proposta foi realizada em um espaço educativo não formal.

Aprender a ler, exige do indivíduo a compreensão da natureza da linguagem que está a sua volta e, nesse sentido, como sujeito ativo que é, a criança cria sua própria forma de aprender, sem receber de forma totalmente pronta as informações sobre como desenvolver essa habilidade. Os erros cometidos no momento de expressar graficamente aquilo que ouve, demonstram o grau de conhecimento da pessoa sobre o seu idioma, de modo que, em uma perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem eles normalmente são interpretados como instrumentos de desenvolvimento.

Durante a aplicação da proposta elaborada pelos autores, foi possível perceber que o processo de alfabetização traz consigo uma série de ações carregadas de significados, onde o sujeito leitor, ainda que não leia de forma literal o que está escrito, demonstra conhecer os gestos e os movimentos que, implicitamente, envolvem o ato da leitura, como por exemplo: mudar a postura corporal, o direcionamento do olhar, segurar a folha a uma distância adequada e



conhecer o sentido da leitura (na cultura ocidental convencionou-se que é da esquerda para a direita). Os autores, consideram que a imitação também é uma forma de aprendizagem, pois ao mimetizar um sujeito leitor, já alfabetizado no ato da leitura, a criança pode assimilar trejeitos e desenvolver um estilo que facilite sua familiarização com o mundo letrado. A exposição da criança aos diferentes modelos comunicativos, aumenta seu repertório linguístico, favorece o desenvolvimento da sua percepção sobre as diferenças da língua escrita e oral e permite que as mensagens transmitidas pelos interlocutores, sejam antecipadas por ela, o que pode facilitar sua compreensão e envolvimento com o tema discutido.





5 PROPOSTA DE ATIVIDADE

A busca por respostas a questão central desse projeto pautou-se na elaboração de propostas que contemplassem a utilização de brincadeiras que envolvessem música e que tivessem como premissa, a centralidade do processo no aluno. Para os autores, era fundamental que a solução apresentasse um caráter democrático, ou seja, que alunos de qualquer escola, independentemente das limitações físico-espaciais e suas condições econômicas pudessem realizar a brincadeira pensada. Assim, foi utilizado o conceito de paisagem sonora criado por Murray Schafer.

Paisagem sonora é um conceito com origem na palavra inglesa *soundscape* e que se caracteriza pelo estudo e análise do universo sonoro que rodeia os indivíduos. Uma paisagem sonora é composta pelos diferentes sons que compõem um determinado ambiente, sejam esses sons de origem natural, humana, industrial ou tecnológica. Trata-se de uma teoria desprovida de método, caracterizada pela não linearidade e sem restrições a faixas etárias. Três eixos caracterizam a obra de Schafer: relação som/ambiente, confluência das artes e relação da arte com o sagrado (FONTERRADA, 2011, p. 276). O primeiro discute a necessidade de as sociedades construírem espaços sonoros de boa qualidade, visto que a relação humanidade/som tem sido deteriorada desde a revolução industrial do século 18. O segundo traz reflexões sobre a sua convicção de não hierarquização da arte. Para Schafer é oportuno que exista uma troca constante de conhecimento e experiências entre os diferentes tipos de produção artística e o meio no qual ele foi produzido, de modo que essas produções transmitam sentido para quem as consome. O terceiro propõe uma aproximação com filosofias orientais e da antiguidade, que conceitua o saber dentro de uma visão holística, não estritamente racional, que envolve questões relacionadas ao corpo e a alma dos indivíduos. O sentido da aproximação da arte com o sagrado se dá na experiência cotidiana, dentro de um processo de reencantamento pelo mundo (FONTERRADA, 2011, p. 280).

A brincadeira criada consiste na utilização do espaço de uma aula para saída a campo, fora do espaço limitado pela sala de aula, com os alunos, a fim de que sejam captados os sons do ambiente. Na medida do possível é interessante que os alunos levem instrumentos tecnológicos que possibilitem a gravação dos sons, tais como gravador, celular ou até mesmo câmeras de vídeo. Caso não haja disponibilidade de levar esses aparelhos, recomenda-se que eles guardem as experiências na memória. Posteriormente, em uma outra aula, o professor lembrará os sons captados e será oferecido aos alunos papéis, lápis de cor, caneta hidrocor, aquarela, tinta guache e outros tipos de materiais de pintura disponíveis na escola, para que eles representem visualmente, de forma livre, os sons capturados durante a visita, segundo sua percepção. Após a conclusão dos desenhos, o professor irá propor a elaboração de um registro escrito daquela experiência, onde os alunos farão a narração das suas memórias e o professor servirá de escriba nesse processo. Ao longo da elaboração da escrita, sugere-se que o professor lance provocações e desafios aos alunos, que estimulem sua reflexão e seja objeto de problematização das crianças com base nas etapas de alfabetização elaboradas por Emília Ferreira.

A proposta pretende dinamizar as práticas de sala de aula através da utilização da linguagem musical, visto que propõe a exploração de parâmetros sonoros tais como altura, intensidade, duração e timbre explorados por meio de brincadeiras com as crianças. Essa brincadeira traz a percepção de que é possível registrar os sons de várias formas e que o primeiro passo para um contato com eles é o estabelecimento do silêncio. Ao fazer silêncio, a pessoa abre seus ouvidos para que sejam captados os sons do ambiente, o que permite que a imaginação funcione com o estímulo dessa experiência.



A atividade proposta pode ampliar o repertório linguístico da criança, pois ela tem como produto final um trabalho construído com elementos da sua realidade, além de gerar reflexão sobre a exploração da sonoridade como matéria-prima de trabalhos que envolvem outras linguagens, tais como a visual.

A falta de instrumentos específicos pode gerar situações que exijam o exercício da criatividade por parte do professor e das crianças, todavia, tal prática não é necessariamente um aspecto negativo para o trabalho com educação musical, tampouco um elemento limitador no que diz respeito à inserção de propostas dessa natureza no projeto interdisciplinar de alfabetização da escola. O ensino da língua escrita requer a formação ampla do sujeito leitor. Essa formação está sujeita a variáveis que muitas vezes ultrapassam a ação da escola pois são, na verdade, dilemas da sociedade contemporânea como má distribuição de renda e pouco acesso a bens culturais, que podem causar impactos como a desvalorização da carreira docente, má formação de professores e burocratização da escola. O apoio financeiro pode modificar espaços físicos, ampliar o acervo de brinquedos e materiais, mas são as ações de formação profissional e um brincar interativo que melhoram a qualidade da educação. Comumente, o brincar tem sido observado como uma prática adequada para avaliar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais. É conveniente evitar que crianças sejam programadas, rotuladas ou estigmatizadas pelas limitações socioeconômicas. Nesse sentido as brincadeiras assumem um caráter libertador, pois ao trazer protagonismo às crianças, vem atender demandas criadas pelas suas próprias vivências, que as faz encontrar soluções para conflitos, construir acordos e buscar estabelecer relações que as conectam às suas experiências de vida e que as afastam das soluções padronizadas, mecânicas e vazias de sentido.





6 CONSIDERAÇÕES

Brincadeiras musicais podem trazer diversos benefícios ao processo de alfabetização de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. A linguagem musical possui características próprias, que, quando exploradas com tato, sensibilidade e conhecimento teórico por parte dos professores, podem possibilitar o estabelecimento de analogias com a língua escrita e falada, e serem extremamente enriquecedoras ao processo de construção do conhecimento para crianças nessa fase do desenvolvimento. O conceito de paisagem sonora, demonstrou que a elaboração dessas brincadeiras não necessita de grande aparato instrumental para ser construído e executado. É possível trabalhar em uma mesma proposta, musicalização e alfabetização, ao utilizar sons do ambiente e colocar as crianças como sujeitos ativos do seu aprendizado.

Através da pesquisa desenvolvida, os autores conseguiram compreender o poder transformador da música nas rotinas escolares e o quanto a inclusão dessa linguagem nas aulas, pode estimular a formulação de hipóteses no pensamento das crianças e facilitar o desenvolvimento de sua escrita e leitura.

Brincadeiras têm como base as relações sociais dentro de um contexto histórico, no qual a cultura é parte essencial da construção da natureza humana e onde a relação do homem com o mundo é mediada por sistemas simbólicos. Nesse contexto, a escola é o *locus* de socialização com esse universo, onde cria-se o sentido de ler e escrever para fomentar o desejo de usar a língua. Ensinar a escrever é muito diferente de ensinar a língua escrita, pois o aprendizado desta última vem muito antes da escola e do professor ensinar os aspectos formais desse processo.

Nas práticas de alfabetização, a falta de clareza e de percepção dos problemas conjunturais pelos quais a carreira docente no Brasil passa, podem trazer problemas no modo como a sociedade entende a língua escrita e na compreensão do papel do professor nesse processo. Práticas de ensino centralizadas no professor, fazem com que esses profissionais trabalhem com o atendimento das necessidades de uma média da sala, o que pode excluir quem está acima e quem está abaixo dessa linha. Recomenda-se que rotinas artificiais e homogeneizantes de ensino sejam evitadas e que em seu lugar apareçam propostas que valorizem o acolhimento da diversidade e dos saberes dos alunos.

Para ouvir um avião no céu, agachar-se para observar uma joaninha numa folha, sentar numa rocha para ver as ondas se espatifarem contra o cais, as crianças têm sua própria agenda e noção de tempo. Conforme descobrem mais sobre o mundo e seu lugar nele, esforçam-se para não serem apressadas pelos adultos. Precisamos ouvir suas vozes. (NUTBROWN *apud* CARNEIRO, 2009, p. 6).

Espera-se que professores e alunos estabeleçam uma relação dialógica, onde os processos que levam à construção do conhecimento aconteçam de forma horizontal e democrática, ricos em brincadeiras e com constante estímulo ao desenvolvimento da autonomia das crianças. É oportuno que os professores reconheçam sua falibilidade e suas limitações para superar através da reflexão aquilo que limita seu trabalho. O uso de linguagens diferentes das tradicionais, tais como a musical, tem muito a acrescentar nos processos de construção do conhecimento, pois além de serem mecanismos geradores de reflexão, tem um importante papel no desenvolvimento da pluralidade cultural dos indivíduos.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARNEIRO, M. A. B. **Infância e Brincadeira nas Diferentes Culturas**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2009.
- COLELLO, S. M. G. **Emilia Ferreiro hoje**: Divisora de águas na alfabetização. Carta Fundamental, São Paulo: Editora Confiança, p. 48-51, abr. 2009.
- COLELLO, S. M. G. **A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita**. Videtur. Porto, nº 23, p. 27-34, 2003.
- CONFORTO, E. C; AMARAL, D. C; SILVA, S. L. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática**: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. 8º Congresso brasileiro de gestão de desenvolvimento de produto - CBGDP. Porto Alegre, set. 2011.
- DANGIÓ, M. S. e MARTINS, L. M. **A concepção histórico-cultural de alfabetização**. In: Germinal: Marxismo e Educação em debate, Salvador, v. 7, nº 1, p. 210-220, jun. 2015.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educ. rev. [online]. 2004, n.24, p. 213-225. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>.
- FERENHOF, H. A; FERNANDES, R. F. **Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica**: Método SSF. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, SC. v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov; 2016.
- FONTEERRADA, M. T. de. **Raymond Murray Schafer**: o educador musical em um mundo em mudança. In: Pedagogias em educação musical. Teresa Mateiro; Beariz Ilari (orgs.). Curitiba. Ibpx, 2011, p. 274-303.
- KERR, D. M. **Caminhos da educação musical**. Dorotéa Kerr, autora. In: Anos iniciais do ensino fundamental: volume 2: In: Dorotéa Kerr (org). Anos iniciais do ensino fundamental, livro 3, volume 2. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2017.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, nº 22, 9.105-128. 1996.
- LIMA, D. T. N; JUNG, H. S; SILVA, L. Q. **O uso da música na alfabetização**: Desenvolvimento Integral. Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 25, p. 36-48, jul. 2019



MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: Reconhecer e desvendar o mundo.** Série Ideias, nº 28. São Paulo, FDE, 1997.

NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. **A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições.** In Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, abr. 2002.

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Adão F. De Oliveira, Alex Pizzio e George França (org.). Editora da PUC Goiás, 2010.

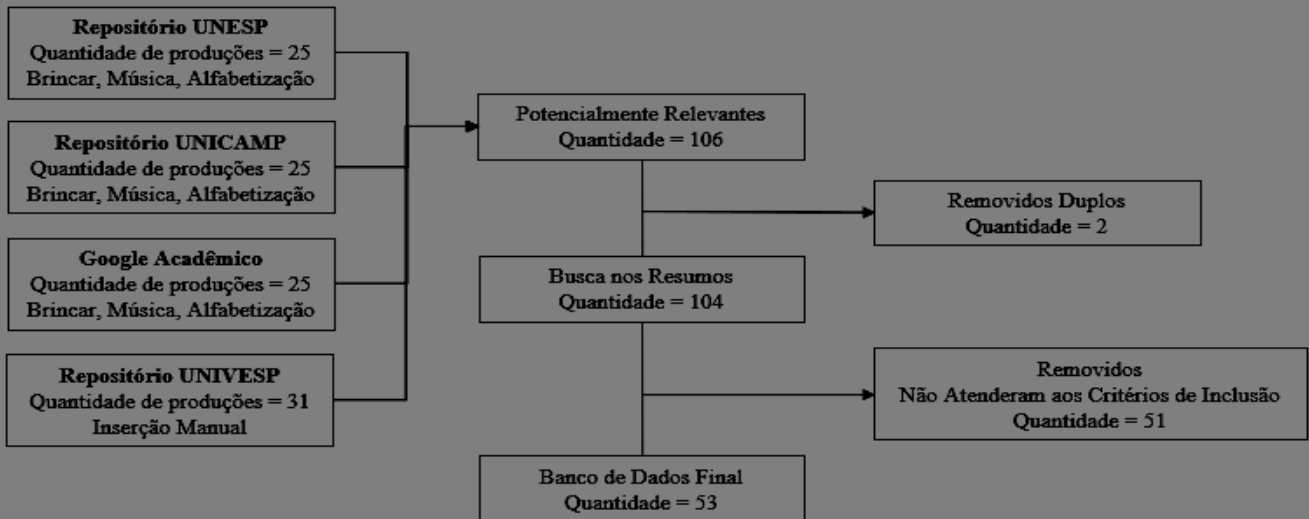
SANTOS, A. M. **Canção e alfabetização: Uma proposta de sequência pedagógica.** Orientador: Rogério Caetano de Almeida. 2018. 22f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em ensino de língua portuguesa e literatura). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da Educação.** Brasília, v. 3, nº 22, p. 1-6, jul. 1984.



APÊNDICE A – ORGANOGRAMA DE CONSULTA AOS REPOSITÓRIOS

ORGANOGRAMA



Critérios de exclusão de obras:

Trabalhos sobre educação infantil, creches, pré-escola, educação de jovens e adultos, educação em ambiente rural e conservatórios musicais foram excluídos pois o foco da pesquisa é dentro do ambiente escolar urbano, mais especificamente no ensino fundamental de nove anos.

Pesquisas sobre crianças com síndrome de Down e transtorno/déficit de atenção foram excluídas pois não faziam parte do público alvo.

Pesquisas que não estivessem em língua portuguesa e que tratassem de linguagem matemática, desenho, educação física e linguagem de sinais.

-Publicações que exigissem pré-cadastro em sites e/ou pagamento para liberação.

Critérios de inclusão de obras:

Relações de ensino e aprendizagem relacionadas às crianças do ensino fundamental de nove anos.

Tese, dissertação, trabalhos de conclusão de curso, artigos que envolvam brincar, alfabetização e musicalização.



ANEXO A – LEI Nº 11.769 DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008



ANEXO B – DECRETO Nº 54.792 DE 27 DE JANEIRO DE 2014

Regulamenta a Lei nº 15.892, de 7 de novembro de 2013, que estabelece o ensino obrigatório de Música na Rede Municipal de Ensino.

DECRETO Nº 54.792, DE 27 DE JANEIRO DE 2014

Regulamenta a Lei nº 15.892, de 7 de novembro de 2013, que estabelece o ensino obrigatório de Música na Rede Municipal de Ensino.

FERNANDO HADDAD, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

D E C R E T A:

Art. 1º A Lei nº 15.892, de 7 de novembro de 2013, que estabelece o ensino obrigatório de Música na Rede Municipal de Ensino, fica regulamentada nos termos das disposições deste decreto.

Art. 2º Fica estabelecida, em conformidade com o disposto na Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a inclusão do ensino de Música em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte.

§ 1º No Ensino Fundamental, o ensino de Música poderá integrar outros componentes curriculares, bem como ser programado dentre as atividades desenvolvidas além do horário regular de aulas dos educandos, em conformidade com o Programa Mais Educação São Paulo, instituído pelo Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013.

§ 2º Para o cumprimento dos dispositivos deste decreto, os conteúdos de Música poderão ser ministrados em agrupamento de turmas e em um único dia.

Art. 3º São objetivos do ensino de Música:

I - Contribuir para a formação integral dos educandos;

II - Incutir valores culturais, definindo o senso estético, promovendo a sensibilidade e a expressividade;

III - introduzir o sentido de sociabilidade e expressividade;

IV - Colaborar para o desenvolvimento motor, a saúde física e mental do educando, elevando sua autoestima;

V - Levar ao educando o conhecimento sobre história da música e seus diferentes gêneros, seja o erudito, o popular ou o folclórico, dando-se preferência, mas não exclusividade, aos ritmos e autores nacionais;

VI - Favorecer a expressão e comunicação na linguagem musical, por meio da interpretação, improvisação e composição, em especial aquelas decorrentes de suas conexões com a localidade e a identidade cultural dos alunos;



VII - desenvolver a apreciação da música, envolvendo a compreensão da linguagem musical nos diversos estilos;

VIII - compreender seus a linguagem musical e a percepção de suas características de expressão e a intencionalidade de seus compositores e intérpretes;

IX - Perceber a música como expressão de contextos históricos e culturais de diferentes povos e épocas.

Art. 4º Caberá a cada unidade educacional planejar o trabalho musical a ser desenvolvido e incluí-lo em seu projeto político-pedagógico.

Art. 5º A Secretaria Municipal de Educação deverá promover cursos de formação aos educadores, visando a efetivação do ensino de Música em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Na Educação Infantil, o programa de formação dos educadores deverá ser adequado às características da faixa etária por ela atendida.

Art. 6º A Secretaria Municipal de Educação poderá estabelecer normas complementares necessárias ao cumprimento das disposições deste decreto.

Art. 7º As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 8º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 27 de janeiro de 2014, 461º da fundação de São Paulo.

FERNANDO HADDAD, PREFEITO

ANTONIO CESAR RUSSI CALLEGARI, Secretário Municipal de Educação

FRANCISCO MACENA DA SILVA, Secretário do Governo Municipal

Publicado na Secretaria de Governo Municipal, em 27 de janeiro de 2014.



ANEXO C – ETAPAS DE ALFABETIZAÇÃO DE EMILIA FERREIRO

CARACTERÍSTICAS			
PRÉ-SILÁBICA	SILÁBICA	SILÁBICA ALFABÉTICA	ALFABÉTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Escrever e desenhar têm o mesmo significado; - Não relaciona a escrita com a fala; - Caracteriza uma palavra como letra inicial; - Não diferencia letras de números; - Reproduz traços típicos da escrita de forma desordenada; - Supõe que a palavra representa o objeto e não o seu nome; - Acredita que coisas grandes têm um nome grande e coisas pequenas têm um nome pequeno (realismo nominal); - Usa letras do nome para escrever tudo; - Não aceita que seja possível escrever e ler com menos de três letras; - Leitura global; lê a palavra como um todo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Já supõe que a escrita representa a fala; - Para cada fonema, usa uma letra para representá-lo; - Pode ou não atribuir valor sonoro à letra; - Pode usar muitas letras para escrever, e ao fazer a leitura, aponta uma letra para cada fonema; - Ao escrever frases, pode usar uma letra para cada palavra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia a superação da hipótese silábica; - Compreende que a escrita representa os sons da fala; - Percebe a necessidade de mais uma letra para a maioria das sílabas; - Pode dar ênfase a escrita dos sons só das vogais ou só das consoantes; - Atribui o valor do fonema em algumas letras (KBLO); 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende o uso social da escrita: comunicação; - Conhece o valor sonoro de todas as letras; - Apresenta estabilidade na escrita das palavras; - Compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; - Procura adequar a escrita à fala; - Faz leitura com ou sem imagem; - Inicia preocupação com as questões ortográficas; - Separa as palavras quando escreve frases; - Produz texto de forma convencional.

Disponível em: <http://imagens.app.gpp.gl/CyhVGfQaqv81fdmK8>

Acesso em: 18 Agosto 2020