

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENTRE AÇÕES E SABERES

Organizadoras:

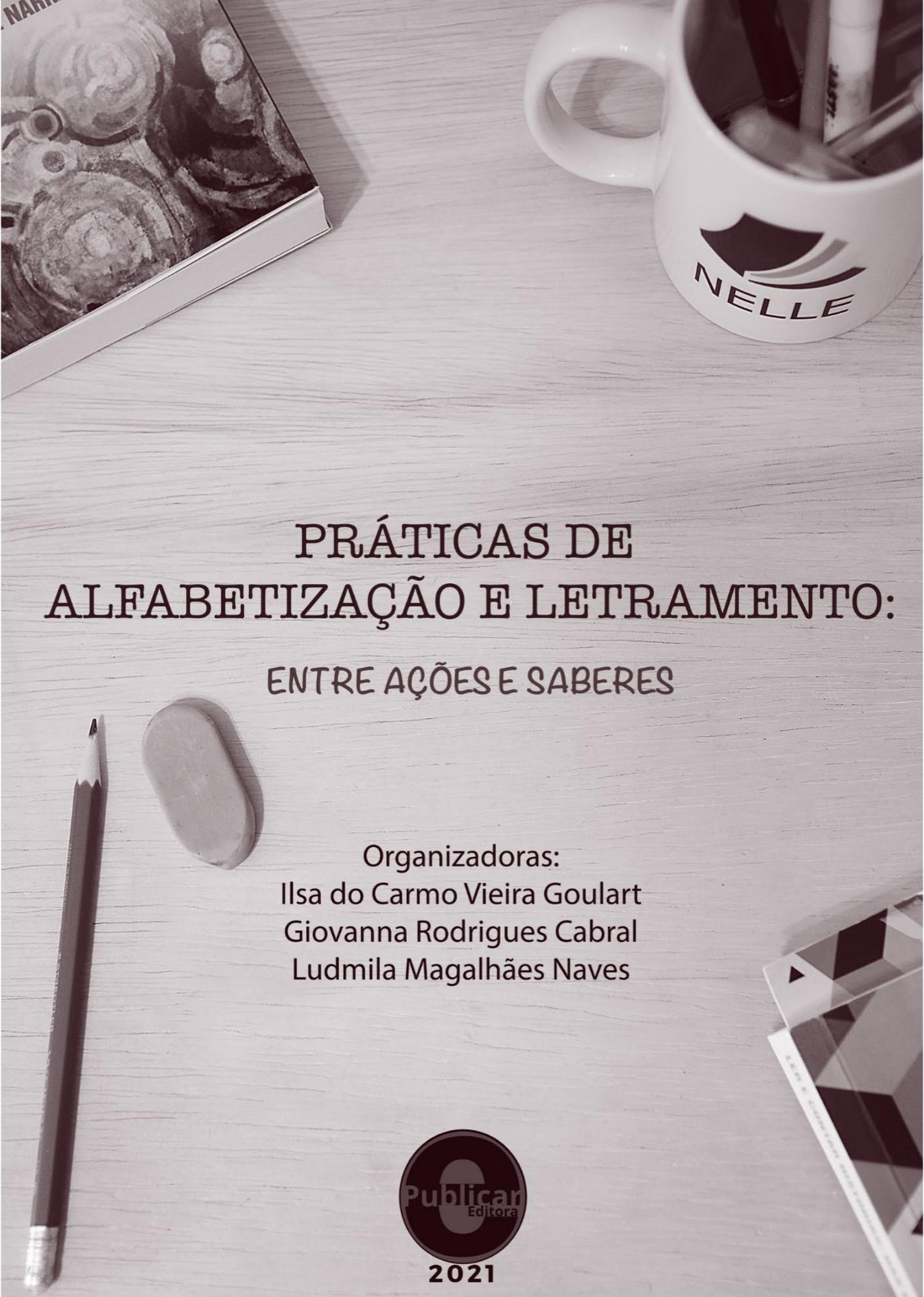
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Giovanna Rodrigues Cabral

Ludmila Magalhães Naves



2021



PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
ENTRE AÇÕES E SABERES

Organizadoras:

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Giovanna Rodrigues Cabral

Ludmila Magalhães Naves



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelos autores.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Capa

Ludmilla Magalhães Naves

Fotografia

Ludmilla Magalhães Naves

Revisão

Os Autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Dr^a Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dr^a Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

Me. Doutorando Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

M^a Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

M^a Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

M^a Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

M^a Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

M^a Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina



2021

M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Me. Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Me. Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Dr^a. Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Dr. Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Dr. Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins
Dr^a. Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Dr^a. Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P912 Práticas de alfabetização e letramento [recurso eletrônico] : entre ações e saberes / Organizadores Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Giovanna Rodrigues Cabral, Ludmila Magalhães Naves. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89340-13-3

1. Alfabetização. 2. Educação. 3. Letramento. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Cabral, Giovanna Rodrigues. III. Naves, Ludmila Magalhães.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....08

CAPÍTULO 1 – ÉTICA: A HUMANA ESCOLHA ENTRE VIRTUDES E VÍCIOS.....17

Vanderlei Barbosa

CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....27

Deizimar Nazaré Silva Guedes
Giovanna Rodrigues Cabral
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÃO SOBRE OS ESTUDOS REALIZADOS EM UM CURSO DE EXTENSÃO.....40

Marciano Renato Ribeiro
Marlon Ribeiro Souza
Taize Aparecida de Assis

CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....50

Aline Fernandes Martins

CAPÍTULO 5 – A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA.....58

Anna Karla Salgado Zorkot
Archelize Fátima Juliaci

CAPÍTULO 6 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR ACERCA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....69

Francislaine Ávila de Souza
Maria Aparecida Azarias Nascimento
Rosilene Aparecida da Silva Belo

CAPÍTULO 7 – LITERATURA INFANTIL: RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO LIVRO BIBI COMPARTILHA SUAS COISAS.....82

Silmara Aparecida dos Santos
Maria Madalena de Carvalho
Patrícia Kelly dos Santos

CAPÍTULO 8 – PROJETO “LOBATINHO”: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....94

Edna Aparecida Silva
Jéssica Marina Aparecida Silva Andrade
Jussara Juliene Sales Antônio

CAPÍTULO 9 – SONDAGEM DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE UMA PRÁTICA VIVENCIADA.....102

Cláudia Roquini Nascimento
Aline Iracy Rodrigues Silva
Victória de Souza Silva

CAPÍTULO 10 – REDESCOBRINDO AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BAÚ DE IDEIAS.....111

Alessandra Cândida Quirino do Nascimento
Ana Paula Cardoso de Souza Barbosa
Patricia Aparecida Garcia Gouvea

CAPÍTULO 11 – “ALGUÉM JÁ VIU UM BOLO AZUL AQUI?” IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E ALTERIDADE: LINGUAGEM ORAL COMO POTENCIALIZADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....117

Kátia Batista Martins
Franciane Sousa Ladeira Aires
Apolliane Xavier Moreira dos Santos
Elizandra Simone dos Santos Silva

CAPÍTULO 12 – O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM PROBLEMAS COGNITIVOS.....135

Ana Carolina Moreira Lima

CAPÍTULO 13 – LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DE LEITURA NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO.....143

Ludmila Magalhães Naves
Rita Cássia Oliveira
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

CAPÍTULO 14 – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....156

Jaqueline Aparecida da Silva Costa

CAPÍTULO 15 – LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES DO APLICATIVO “ALFABETO MELADO”.....165

Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

CAPÍTULO 16 – LETRAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....179

Lilian Cristina Ferreira Marques dos Reis
Nilze Mara Brogio Liberato
Vanda Aparecida Silva Batista

CAPÍTULO 17 – O TRABALHO COM MÚSICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....188

Cláudia Maria de Carvalho Manoel
Gisele Aparecida Cândida

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....197

SOBRE OS AUTORES.....199

APRESENTAÇÃO

Ações formativas: o repensar da prática pedagógica

A obra *Práticas de alfabetização e letramento: entre ações e saberes* é resultante da reflexão de docentes sobre as propostas pedagógicas direcionadas à alfabetização e ao letramento, desenvolvidas no curso de formação *Práticas de Alfabetização e Letramento*, realizado pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, sob a coordenação das professoras Giovanna Rodrigues Cabral e Ilsa do Carmo Vieira Goulart. O curso de extensão teve como ênfase a formação continuada e foi oferecido a mais de 180 professores das redes pública e privada de ensino da cidade de Lavras e circunvizinhas, durante o ano de 2019.

Com o objetivo propiciar um espaço de estudo dos principais conceitos que fundamentam as práticas de alfabetização e de letramento, o curso possibilitou uma formação mais efetiva aos professores que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os encontros realizados quinzenalmente viabilizaram estudos das concepções de alfabetização, de letramento e dos eixos da Língua Portuguesa que nortearam a compreensão das práticas de leitura e de produção escrita como um processo de produção de sentidos e ofereceram um espaço de continuidade à formação docente, de modo a problematizar contextos e ações pedagógicas referentes aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita desenvolvidos nas escolas. Dessa maneira, como proposta de reflexão da prática pedagógica os professores foram convidados a produzirem um relato de experiência ao final do curso.

Dentre um conjunto de relatos encaminhados para a conclusão do curso de extensão, selecionamos alguns textos que apresentaram um diálogo mais expressivo com as temáticas, os conceitos e as experiências fomentadas ao longo da formação continuada. A obra reúne diferentes relatos de propostas pedagógicas desenvolvidas por professores alfabetizadores e/ou discussões teóricas que buscaram, no cotidiano das práticas de alfabetização e de letramentos, oferecer condições que favorecessem a aprendizagem de seus alunos.

Ao convidar professores alfabetizadores a relatar a prática pedagógica, propiciamos uma situação de reflexão sobre a ação desenvolvida, de modo a compartilhar saberes e fazeres docentes, corroborando com a concepção de que a formação de um professor reflexivo está em valorizar conhecimentos construídos no contexto da prática educativa, em dar visibilidade às experiências bem sucedidas, em reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento

e em admitir que o professor tem suas teorias, as quais podem contribuir para o processo de ensino. Entendemos que se faz necessário valorizar e incentivar o processo de formação continuada, haja vista que o saber conceitual é parte constitutiva da docência e a busca por aprimoramentos deve ser uma ação ininterrupta no exercício do magistério.

Diante disso, compreendemos, que quando se trata da formação continuada de docentes, o que está “em jogo a capacidade” de se ponderar, num movimento dinâmico e interativo de pensar e repensar sobre a prática pedagógica, pelo fato de “[...] que na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 1996, p. 13)¹.

A ação formativa de docentes envolve a dinamicidade e a inventividade do fazer e da consciência sobre o que foi ou o que será realizado, entendida como um processo constante de aprendizagem e de aperfeiçoamento de saberes necessários à atuação profissional. A formação continuada tem por objetivo contribuir para novos olhares sobre o contexto da sala de aula, com vistas a melhorar, a qualificar a prática docente, os conhecimentos teóricos e, principalmente, incentivar o fazer pedagógico.

Por isso, ao repensar sobre o processo de formação oportunizamos um espaço para dialogar com a prática do professor alfabetizador, favorecendo aprimoramento e ponderações conceituais em articulação com o contexto escolar, uma vez que a alfabetização, segundo Arroyo (1998)², é designada como um fenômeno que se apresenta diverso e variado, ao que diz respeito à sua abordagem, e tem oportunizado muitos embates entre teóricos e práticos.

Questionamentos sobre a formação do professor alfabetizador não são recentes, Ferreiro (1985, p. 60)³ fazia indagações nesta vertente, como: “a dimensão das questões levantadas pode suscitar de imediato uma pergunta: se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel dos adultos especialmente dos professores, no que se refere à aprendizagem?”.

Nesse sentido, consideramos que uma forma de desencadear um ato reflexivo ocorre quando oportunizamos o relato da ação, seja de forma oral ou escrita. A descrição de uma situação vivida por meio da escrita se mostra um processo formativo, por permitir a percepção de dois aspectos: o primeiro direciona-se ao professor enquanto sujeito escritor, pois seu olhar

¹ Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

² Cf. ARROYO, G. M. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

³ Cf. FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: FERREIRO, Emilia (Org.). **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

se volta para o ato de escrever, para os desafios de se registrar ação, de organizar as ideias de forma coerente para ser exposta. O segundo aspecto remete ao professor enquanto sujeito mediador do ato de escrever, visto que envolve um olhar atento para o aluno, com a finalidade de valorizar dos conhecimentos prévios e de viabilizar o avanço do processo da escrita.

Sendo assim, Gagliari (1998) e Rojo (1998)⁴ afirmam que a prática desse professor precisa transcender a mera repetição, até que alcance fases mais elaboradas da escrita, é necessário conhecer como acontece o processo de aprendizagem no aluno. Para isso, é preciso entender, compartilhar cada passo dessa ação e tentar, juntamente com o educando, buscar soluções. Dessa forma, o ato de ensinar nunca será o mesmo, mas diferente, atual e inquietante.

Diante disso, consideramos o professor como sujeito atuante do seu processo formativo, por ser uma ação inerente ao exercício dessa prática, unindo o saber e o agir. Ainda que os cursos de formação inicial não se mostrem suficientes para abranger as dinâmicas e os desafios que envolvem o processo de alfabetização, professores em exercício tem a possibilidade de adquirir ou aprimorar conhecimentos, por meio da frequência em cursos ao longo da vida profissional.

Para Freire (1996, p.30)⁵ a formação continuada compreende que, “[...] enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. Na mesma vertente, Nóvoa (1992, p. 25)⁶ ressalta sobre a formação docente acontece por meio “[...] de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso, investir no professor enquanto profissional que possui uma identidade, um determinado modo de ser e de fazer, atribui um estatuto de saber à experiência que se mostra uma ação significativa do processo formativo.

Nesse sentido, entendemos que a ação reflexiva se concretiza por meio da relação social que os diferentes sujeitos estabelecem entre si por meio da troca de saberes experienciais. A formação continuada, subsidiada numa perspectiva reflexiva da prática pedagógica, congrega ações interativas, estimula o diálogo, a inquietação e a necessidade de aprimoramento. A reflexão sobre a prática do professor trata-se de uma ação que ganha centralidade no contexto formativo, pois percebemos que limitações na formação inicial e continuada dos professores desde as últimas décadas do século XIX. O fragmento destacado abaixo permite apresentar por

⁴ Cf. CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem de leitura e da escrita pelas crianças da alfabetização. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 1998.

⁵ Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁶ Cf. NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/96, a formação inicial e a necessidade da formação continuada:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2015, p. 3)⁷

Ao consideramos que as transformações provocadas em nossa sociedade pela cultura escrita, impactam diretamente no contexto escolar, vai exigir dos professores uma nova postura pedagógica em relação ao ensino da leitura e da escrita. Uma vez que o surgimento do novo conceito letramento apresenta-se associado à alfabetização é importante a aprendizagem aconteça em sintonia com a formação docente, de modo que se promova diferentes contextos de letramentos em sala de aula.

Entender a realidade enfrentada pelos professores alfabetizadores em relação à prática pedagógica, permite conhecer o percurso de formação, com o propósito de ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos do ensino da língua portuguesa. Tal percepção trouxe como culminância, do curso de extensão *Práticas de alfabetização e letramento*, uma reflexão sobre as práticas pedagógicas por meio do registro de relato de experiências.

Assim, esta obra se caracteriza como um espaço de socialização das ações de reflexão conceitual em diálogo com as práticas pedagógicas. A partir desse contexto formativo, reunimos 17 (dezessete) textos de profissionais da educação na condição de palestrantes, de cursistas e/ou de organizadores e coordenadores, atribuindo sentidos às vivências e compartilhando diferentes saberes e fazeres.

A obra inicia-se com o texto *Ética: a humana escolha entre virtudes e vícios*, de Vanderlei Barbosa, resultante da conferência de encerramento no curso de extensão *Práticas de Alfabetização e Letramento*. O texto traz uma reflexão a partir de textos poéticos da dimensão ética do trabalho docente, dos espaços de escolhas que nos iluminam a vida durante nossa trajetória pessoal e profissional, reunindo a educação, a literatura, a poesia, a cultura, a ética, a estética, a arte, a beleza, a memória, a imaginação no tocante à discussão sobre vícios e virtudes

⁷ Cf. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

à luz da obra *Nem Anjos Nem Demônios: a humana escola entre virtudes de vícios*, de Mario Sergio Cortella e Monja Coen.

Na sequência, o texto *Alfabetização e letramento: um olhar par a formação de professores alfabetizadores*, das autoras Deizimar Nazaré Silva Guedes, Giovanna Rodrigues Cabral e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, ancora-se nos debates sobre os conceitos de alfabetização e letramento, que subsidiaram os currículos dos cursos de formação inicial de professores e temas de programas de formação continuada docente. As autoras problematizam um campo marcado pelas inúmeras discussões sobre os métodos alfabetizadores, as práticas educativas e as mudanças conceituais significativas nas últimas décadas.

Em *Alfabetização e letramento: reflexão sobre os estudos realizados em um curso de extensão*, de Marciano Renato Ribeiro, Marlon Ribeiro Souza e Taize Aparecida de Assis, descreve-se uma reflexão teórica e exploratória sobre a questão do aprendizado da língua escrita e suas particularidades. O relato da experiência apresenta as vivências dos autores no curso *Práticas de Alfabetização e Letramento*, o que possibilitou o aprofundamento de estudos relacionados ao processo inicial de alfabetização e letramento, articulando teoria e prática, refletindo sobre o modelo tradicional de ensino e sobre alternativas inovadoras de práticas educativas.

A autora Aline Fernandes Martins explora, *As práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil*, com estudos realizados no âmbito do curso de extensão, de modo a priorizar uma descrição dos conceitos de alfabetização e de letramento, explorando as contribuições e especificações de cada um desses processos, que apesar de distintos, devem ser trabalhados juntamente. A autora aponta para a transformação da ação pedagógica, a partir da participação nos encontros de estudos e de experiências compartilhadas durante o curso.

As autoras Anna Karla Salgado Zorkot e Archelize Fátima Juliaci apresentam, no texto *A intervenção do professor na aprendizagem de crianças diagnosticadas com transtornos do espectro autista*, reflexões a partir de experiências em um centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Lavras, Minas Gerais, baseado na intervenção do professor e na aprendizagem de alunos com autismo, evidenciando a importância do trabalho docente no processo de inclusão dessas crianças.

Ao escreverem sobre *Alfabetização e letramento: um olhar acerca do 1º ano do ensino fundamental* as autoras, Francislaine Ávila de Souza, Maria Aparecida Azarias Nascimento e Rosilene Aparecida da Silva Belo, apresentam um estudo a partir da questão norteadora: como tem sido o processo de aquisição da escrita em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?

Diante disso, analisam registros escritos de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada no sul de Minas Gerais, como forma de discutir os conceitos apreendidos ao longo do curso de extensão, aliados à prática e à vivência escolar.

Ao abordar sobre a *Literatura infantil: relatando uma experiência a partir do livro Bibi compartilha suas coisas*, as autoras Maria Madalena de Carvalho, Patrícia Keli dos Santos e Silmara Aparecida dos Santos relatam uma experiência que ocorreu a partir da identificação da dificuldade das crianças, de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em compartilhar objetos com os colegas. Para isso, desenvolveram um trabalho pedagógico com a obra *Bibi compartilha suas coisas*, com o objetivo principal de promover a discussão, a socialização e a introdução de valores como a solidariedade, a empatia, a amizade e o altruísmo.

As autoras Edna Aparecida Silva, Jéssica Marina Aparecida Silva Andrade e Jussara Juliene Sales Antônio apresentam as ações vivenciadas ao longo do curso de formação juntamente com a prática desenvolvida a partir do projeto intitulado *Lobatinho*, compartilhando uma experiência leitora com crianças da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de educação da cidade de Lavras, Minas Gerais. As professoras exploraram a leitura de forma prazerosa envolvendo a família nesse processo, compreendendo que, antes de aprender o sistema da escrita, a criança está inserida em um contexto permeado por práticas leitoras e escritoras.

No relato de experiência, com observação participativa e coleta de dados sobre a importância da investigação da escrita para as crianças na fase da alfabetização, *Sondagem da escrita na alfabetização: relato de uma prática vivenciada*, as autoras Cláudia Roquini Nascimento, Aline Iracy Rodrigues Silva e Victória de Souza Silva, buscaram compreender como se constitui o processo de aquisição da leitura e da escrita, refletindo sobre a valorização dos saberes que a criança traz consigo, para assim oportunizar uma aprendizagem que faça sentido e aconteça de forma efetiva.

Em *Redescobrimo as práticas de alfabetização e letramento: baú de ideias* as autoras, Alessandra Cândida Quirino do Nascimento, Ana Paula Cardoso de Souza Barbosa e Patrícia Aparecida Garcia Gouvea, descrevem uma sondagem realizada visando conhecer e refletir sobre o conhecimento da equipe escolar em relação aos termos alfabetização e letramento, bem como refletir sobre como são oferecidas as atividades em sala de aula e quais as maiores dificuldades encontradas pelas profissionais em relação a essas temáticas.

Com a intenção de descrever e analisar a linguagem oral de três crianças de quatro a cinco anos de idade, no contexto da Educação Infantil de uma instituição federal, as autoras Kátia Batista Martins, Franciane Sousa Ladeira Aires, Apolliane Xavier Moreira dos Santos e

Elizandra Simone dos Santos Silva compartilham experiências pedagógicas com a leitura literária em *'Alguém já viu um bolo azul aqui?'* *imaginação, criatividade e alteridade: linguagem oral como potencializadora do processo de alfabetização na Educação Infantil*, e exploram, a partir da criação e narração de histórias ocorridas no momento da roda de conversas, a importância das linguagens, em especial, da linguagem oral no processo de alfabetização na Educação Infantil.

No texto *O lúdico como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento de alunos com problemas cognitivos*, Ana Carolina Moreira Lima apresenta um estudo sobre o brincar como uma ação própria das crianças, que a realiza de maneira espontânea. A autora compartilha uma experiência vivenciada por uma professora, que ministrava aulas de Português para alunos com dificuldades cognitivas, na faixa etária entre 11 e 12 anos de idade, em uma escola situada na cidade de Lavras, Minas Gerais, com vistas a compreender a importância do lúdico no ensino dessa disciplina e de que maneira essa metodologia pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

As autoras Ludmila Magalhães Naves, Rita Cássia de Oliveira e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, no texto *Livros de literatura infantil: práticas e possibilidades de leitura na fase de alfabetização*, trazem uma reflexão acerca de práticas de leitura de obras da literatura infantil, por meio do relato de atividades pedagógicas, que envolvem variadas possibilidades de leitura literária, desenvolvidas por uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, em uma cidade do sul de Minas Gerais, com crianças em fase de alfabetização.

Em *Relato de experiência com atividades lúdicas no processo de alfabetização*, Jaqueline Aparecida da Silva Costa descreve suas experiências como professora de apoio substituta no terceiro ano do ensino fundamental. A autora apresenta o acompanhamento de um aluno de 9 anos, com transtorno mental, evidenciando um trabalho voltado para a alfabetização pautada no lúdico, valorizando e incentivando o uso de jogos e brincadeiras no processo de ensino.

As autoras Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto e Ilsa do Carmo Vieira Goulart compartilham o relato de experiência com o uso do aplicativo *Alfabeto Melado*, em uma turma da Educação Infantil, de crianças de 4 a 5 anos, de uma escola da rede municipal de ensino do Campo das Vertentes, Minas Gerais, no texto *Letramento e multiletramentos: contribuições do aplicativo Alfabeto Melado*. As autoras trazem uma reflexão sobre os conceitos de letramento e de multiletramentos, salientando que, embora se trate de processos distintos, são indissociáveis, tomando por base a perspectiva do alfabetizar letrando proposta Magda Soares.

No texto *Letramento matemático nos anos iniciais da educação infantil: um relato de experiência*, as autoras Lilian Cristina Ferreira Marques dos Reis, Nilze Mara Brogio Liberato e Vanda Aparecida Silva Batista apresentam um relato de experiência sobre a alfabetização e o letramento matemático nos anos iniciais, com propostas que buscam propiciar o aprendizado de crianças pequenas por meio de atividades lúdicas com crianças do berçário II, de uma escola de educação infantil, localizada em um município do sul de Minas Gerais.

Ao investigar sobre a contribuição da música na formação de hábitos e atitudes na Educação Infantil, compreendendo as relações entre o meio cultural, em que a criança está inserida, e a ludicidade na alfabetização, as autoras Cláudia Maria de Carvalho Manoel e Gisele Aparecida Cândida descrevem um relato de experiência de uma atividade aplicada em sala de aula de uma turma de Maternal II da Educação Infantil, no texto “O trabalho com músicas na educação infantil”.

Assim, com a socialização dos relatos acreditamos que uma das principais contribuições desta obra remete à reflexão sobre o fato de que não há êxito de cursos de extensão e de propostas de formação sem que se leve em conta que ser professor envolve o reconhecimento da dimensão profissional e da identidade pessoal. Ao compreender o professor como sujeito da própria trajetória formativa é possível redimensionar as ações pedagógicas sob a ótica da interação e da dialogicidade de saberes e fazeres, ampliando as possibilidades de êxito das práticas educativas.

Os textos elencados nessa obra demonstram que a formação continuada e o processo de ação-reflexão-ação são capazes de empoderar a prática dos profissionais, a partir de uma elaboração conceitual mais afinada com as demandas das escolas e dos estudantes.

Aos professores-leitores, protagonistas desta obra, esperamos que a leitura dos relatos possa estimular transformações das práticas pedagógicas na alfabetização, oportunizar interações com os pares e aguçar o desejo de integrar, cada vez mais, ações responsáveis, comprometidas com sua formação e com a melhoria da qualidade da educação.

As organizadoras

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral
Ludmila Magalhães Naves



CAPÍTULO 1

ÉTICA: A HUMANA ESCOLHA ENTRE VIRTUDES E VÍCIOS⁸

Vanderlei Barbosa⁹

Preâmbulo

“O que faz-nos juntar?” Com essa pergunta o escritor africano Mia Couto iniciou sua fala sobre a obra “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa, no dia 10 de abril de 2019, no Sesc Palladium, em Belo Horizonte. Penso que esta pergunta cabe nesse nosso encontro de hoje porque o que nos faz juntar é algo maior do que nós: a educação, a literatura, a poesia, a cultura, a ética, a estética, a arte, a beleza, a memória, a imaginação, nossa humanidade.

Quais os motivos de nos encontrarmos no Anfiteatro Ramalhão, completamente lotado, para falar de *virtudes e vícios* em plena segunda-feira à tarde? O motivo principal, na minha visão, é nossa capacidade de fazer escolhas. Entre tantas possibilidades de escolhas, elegemos estar aqui para fazer vida, para fazer futuro, para chamar utopia.

As virtudes e os vícios nos colocam diante da necessidade ética da escolha. É precisamente nossa capacidade de ser decente e de fazer escolhas que nos constituí como sujeitos éticos.

Minha fala está ancorada em algumas ideias do livro: “Nem Anjos Nem Demônios: a humana escola entre virtudes de vícios”, de Mario Sergio Cortella e Monja Coen, na perspicaz sensibilidade dos autores, nos trazem muitas ideias que iluminam nossa trajetória de escolhas nesta vida.

Mas quero iniciar lembrando que no dia 9 de dezembro de 1977 morreu a poeta Clarice Lispector. Nascida na Ucrânia, Lispector lançou, dentre elas, “A Hora da Estrela”. São inesquecíveis seus versos:

8 Conferência de encerramento no Curso de Extensão Práticas de Alfabetização e Letramento. Realizada no dia 09/12/2019 no Anfiteatro do Ramalhão na Universidade Federal de Lavras. Este texto-síntese foi inspirado na conferência do filósofo e escritor Mario Sergio Cortella, no dia 30 de abril no Teatro da Urca, na 14ª Feira Nacional do Livro de Poços de Caldas e Flipoços 2019 e no livro do autor em parceria com a Monja Coen, intitulado *Nem anjos nem demônios: a humana escolha entre virtudes e vícios*.

9 Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFLA. Coordenador do Grupo de Pesquisa Movimento, sabedoria, ideias e comunhão - MOSAICO. E-mail: vanderleibarbosa@ufla.br



Pensar é um ato.
Sentir é um fato.
Os dois juntos – sou eu

A poesia é uma esplêndida metáfora da vida e suas humanas escolhas entre virtudes e vícios ao longo de nossas andanças em busca de desvendar as profundezas da alma. A educação - *pensar e sentir* - é nossa bússola a procura da essência humana.

E ao falar em essência humana lembro-me de um filme¹⁰ belíssimo chamado “Sociedade dos Poetas Mortos”, protagonizado pelo ator Robin Williams que mostra, com profunda beleza, o papel do professor que é mostrar aos alunos a importância de novos pontos de vista sobre as mais diversas esferas da vida.

Nós não lemos e escrevemos poesia porque é bonito.
Nós lemos e escrevemos poesia porque pertencemos a raça humana e a raça humana está cheia de paixão.
Medicina, direito, engenharia, são ambições nobres e necessárias para manter vida.
Mais poesia, beleza, romance, amor...
É para isso que ficamos vivos.
Citando Whitman:
Oh vida! Repleta de perguntas repetidas,
De intermináveis filas dos incrédulos, de cidades cheias de tolices,
O que vale a pena de tudo isso,
Oh, eu, oh, vida?
Resposta
Que você está aqui - que existe vida e identidade,
Que a poderosa peça continua, e você pode escrever um verso.
Que a poderosa peça continua, e você pode escrever um verso.
Qual é o seu verso?

Nossa trajetória de escolhas nesta vida

Cortella fala que está fazendo uso de uma bengala por causa de uma cirurgia total do Joelho que foi submetido recentemente – cientificamente chamada de artroplastia –, que consiste na colocação de uma peça artificial como substituição da articulação. Cortella disse que o médico o chamou para uma decisão entre um tipo ou outro de próteses. As duas eram boas, mas uma tinha a durabilidade de 15 anos e a outra, de material mais consistente, tinha uma resistência que alcança até 25 anos. "Em outras palavras", brinca Cortella, "o que ele médico queria saber é quanto tempo eu quero viver". A narrativa de Cortella nos faz pensar: o que faremos com o tempo que nos resta viver? Aqui está a questão mais desafiadora do ser humano: a morte. A nossa finitude¹¹, em termos filosóficos.

¹⁰ Filme de 1989 com direção de Peter Weir, tendo como protagonista o ator Robin Williams no papel de professor de poesia e seu método inusitado.

¹¹ Cf. Luc Ferry. Aprender a viver: filosofia para os novos tempos.



A leitura da obra me provocou a reflexão e eu fui me lembrando de algumas pessoas que fizeram, ao longo da vida, escolhas decentes. A primeira pessoa que me lembrei foi do senhor José Moises da Costa, sogro do meu irmão, que nos altos de seus 95 anos, em plena lida na roça, mandou fazer um curral novo. Ao final da construção, já estava o velho Moises rodeando, ansiosamente, os responsáveis pela obra, pronto para efetuar o pagamento. Alegre com o novo curral indagou os construtores: “*O curral ficou bom?*”. Ao que estes responderam: “*Ficou muito bom seu José, vai durar uns 30 anos*”. Ao que o senhor José Moises faceiro retrucou: “*Então daqui 30 faremos um novo curral se Deus quiser!*”

A segunda pessoa que lembrei foi do grande arquiteto Oscar Niemayer que faleceu com 104 anos de idade. O médico que cuidou dele nos momentos últimos, disse que na véspera ele o inquiriu: “*Doutor amanhã o senhor me dará alta? Tenho tantos projetos para aperfeiçoar!*” E emendou sorrindo: “*Também estou com muita vontade de tomar cachaça e comer torresmo!*”

Daí foi inevitável lembrar-me com uma saudade imensa do meu sogro Gilberto Henriques, que aos 90 anos bem vividos, em cada consulta ao médico tinha uma pergunta infalível: “*Doutor eu posso tomar uma cachaça para abrir o apetite?*” O médico já sabendo de seu histórico sempre respondia positivamente. Contente ele indagava: “*Você acha que se cachaça não fosse coisa boa os médicos recomendariam?*”. Agora, por recomendação médica e em homenagem ao meu sogro Jó (como era carinhosamente chamado), tenho motivos de sobra para tomar uma boa cachaça!

Outra pessoa que me lembrei foi do poeta Manuel de Barros que, aos 92 anos, provocado para falar sobre a morte, poeticamente, disse: “*Eu não caminho para o meu fim, eu caminho para as minhas origens*”.

Estes quatro homens nos servem de exemplos. Eles têm em comum um grande amor à vida. Entre tantas possibilidades de escolhas, elegeram a simplicidade, essência da vida, como causa maior.

Essa reflexão me leva ainda a Fernando Pessoa, o poeta do olhar que resume poeticamente a escolha de quem elegeu a vida como a realidade mais surpreendente. Diz o poeta:

A espantosa realidade das coisas
É a minha descoberta de todos os dias.
Cada coisa é o que é,
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra.
E quanto isso me basta. [...]
Basta existir para se ser completo. [...]
Às vezes ponho-me a olhar para uma pedra. [...]
Outras vezes ouço passar o vento,



E acho que só para ouvir passar o vento vale a pena ter nascido.
Se depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,
Não há nada mais simples
Tem só duas datas – a da minha nascença e a da minha morte.
Entre uma e outra coisa todos os dias são meus.

Eu acho genial a expressão: "todos os dias são meus". Eu desejo, no drama existencial de cada dia, ter sabedoria para viver intensamente como estes homens nos ensinam.

Duas tradições culturais do ocidente: a greco-romana e a judaico-cristã

Se observarmos a tradição ocidental, ela tem duas linhas que são muito marcantes. Uma delas é a greco-romana, que é uma concepção mais trágica da vida. Isto é, os deuses decidem e nós lamentamos. Ou agradamos aos deuses ou eles nos perseguirão. Essa é uma concepção de vida em que não há escolhas. Se lembrarmos as grandes tragédias, todas elas lidam com a ausência de escolhas. Se lembrarmos as grandes tragédias, todas elas lidam com a ausência de escolhas. *Édipo*, por exemplo, não teve escolha. Seu pai havia sido alertado de que teria um filho que o mataria; a mãe foi alertada de que iria gerar uma criança que desgraçaria a família. Quando *Édipo* nasce, a mãe não tem o que fazer: o pai abandona o filho, que é, então, criado em outro lugar. Um dia, *Édipo* encontra o pai e, sem saber de quem se trata, o mata. Depois, casa com a mãe e tem filhos com ela. Ou seja, nada pode ser feito nessa concepção de vida. Os deuses escolhem e pronto! Nós somos apenas um brinquedo que ouve a risada dos deuses lá no fundo. Essa visão trágica é aquela em que não há escolha. Daí a noção de destino, de fatalidade, a noção de vida já escolhida.

A outra concepção que vai trazer a noção de escolha é a judaico-cristã. Essa noção introduz a percepção da possibilidade de se decidir. Na narrativa hebraica, Adão e Eva são colocados num canto de felicidade, onde vão viver. E a divindade diz a eles: "Façam tudo o que quiserem, menos comer da árvore do bem e do mal e da árvore da sabedoria". O que eles fizeram? E por que o fizeram? Porque quiseram. Eles não foram obrigados a fazer. Fizeram porque quiseram. Vida é escolha. Ora, estou insistindo nesse ponto por uma razão: numa concepção como a greco-romana não há escolhas. Numa concepção judaico-cristã, a vida não é trágica; ela é drama. No dramático, há escolha, seja ela 5%, 20%, 40%. Existe um território de escolha possível. Isso significa que fazemos o que queremos, logo, somos virtuosos ou não conforme nosso desejo¹².

¹² Cf. CORTELLA, Mario Sergio; COEN, Monja. Nem anjos nem demônios: a humana escolha entre virtudes e vícios. Campinas, SP: Papyrus 7 mares, 2019. É um livro instigante, no qual reitero fiz alguns recortes em cotejamento com as histórias que ele me provocou.



O que podemos apreender desta breve revisão das tradições culturais do ocidente? Trata-se de duas visões de mundo que remete de um lado à tragédia e de outro ao drama. E essa distinção entre tragédia e drama é importante para situar o debate sobre virtudes e vícios. A narrativa da tragédia, como vimos, está no território do destino implacável. É aquilo que não temos como não fazer. Estamos condenados. É obrigação. Já a narrativa dramática, está no território das possibilidades de escolhas. Portanto, é na esfera dramática que se encontra a possibilidade de escolha entre a virtude ou a não virtude.

As escolhas e suas consequências

Importante dizer que nossas escolhas sempre implicam consequências e que o resultado de nossas escolhas sempre acompanhará nossas peregrinações. A narrativa do Gênesis de Adão e Eva, base da tradição judaico-cristã, mostra a suprema grandeza dos humanos que sendo livres podem escolher perder a eternidade para fazer a experiência de ser plenamente humanos. É uma escolha dramática, mais livre e ética. O próprio Jesus de Nazaré faz a experiência dramática da tentação do deserto durante quarenta dias, mas diante da sedução do ter, do poder e do prazer, escolheu ser livre contraponto tais tentações com a proposta do jejum, da esmola e da oração. No calvário também vive o dilema dramático entre escolher fazer a sua vontade ou vontade do pai. Sua vontade expressa é: *“Pai afaste de mim esse cálice!”* Mais sua escolha é: *“Em tuas mãos eu entrego o meu espírito”*.

Todos os dias nós somos seduzidos para o bem ou para o bem. Para o bem individual que é sempre um drama de fronteira que flerta com os vícios ou para o bem coletivo que é sempre um drama abissal que flerta com as virtudes. São os dilemas éticos que vivenciamos todos os dias em cada situação de escolha que somos instigados a fazer. Não somos obrigados. Vida é escolha.

Traduzindo essa reflexão, das duas linhas da tradição da cultura ocidental, para os fatos históricos, nos ajuda a fazer a distinção dos acontecimentos que são trágicos e dos que são dramáticos.

Por exemplo, os rompimentos das barragens de Mariana e de Brumadinho não são tragédias - não é uma determinação dos deuses -, mas são dramas de responsabilidade das pessoas encarregadas de zelar pelo bem-comum das pessoas, do meio ambiente; e responsabilidade da empresa que visou somente o lucro e esqueceu das vidas envolvidas naquela realidade.



A seca no nordeste brasileiro é uma tragédia, pois não depende de escolha, ela é. Mas a fome de milhares de pessoas inseridas naquele contexto é um drama que pode ser transformado, pois depende de escolhas e atitudes éticas.

Esses são dois exemplos que nos levam a compreender que o Brasil é um país dramático e não um país trágico. As escolhas éticas que faremos vai definir o futuro do país. Temos muitos outros dramas - corrupção, analfabetismo, violência - que podemos escolher pela sua permanência ou pela sua transformação. Escolher **o que é**, é optar pela manutenção de nossos vícios. Escolher **o que pode ser**, é preferir as virtudes.

O Brasil não tem vulcão, não tem terremoto, não tem maremoto. "Em se plantando tudo dá". "Nossos bosques têm mais vida" e projeta paz no futuro, mas depende de nossas escolhas.

Historicamente, temos figuras exemplares que legaram para nós a inaudita coragem de escolher virtudes. Dentre eles, destaca-se Albert Schweitzer - laureado em 1952 com o Prêmio Nobel da Paz -, teólogo e médico alemão que aos trinta anos, gozava de uma posição invejável, como músico e pastor de sua Igreja. Porém, isto não era suficiente para uma alma sempre pronta ao serviço. Dirigiu sua atenção para os africanos das colônias francesas que, numa total orfandade de cuidados e assistência médica, debatiam-se na dura vida da selva.

Em 1905 iniciou o curso de medicina, e seis anos mais tarde, já formado, decidiu partir para o Gabão, onde uma missão necessitava de médicos. Viveu dramas insólitos, mas mesmo diante de um mundo desmoronado, declara: "*Devemos dirigir nosso olhar para a humanidade*". Morreu em 4 de setembro de 1965, em Lambaréné, no Gabão. Seu coração encontra-se sepultado no Albert Schweitzer Hospital, na África. Inquirido sobre as situações de morte no mundo ele professou: "*A tragédia não é quando um homem morre. A tragédia é o que morre dentro de um homem quando ele está vivo*".

Entre nós, o Barão de Itararé tem uma frase admirável que corrobora a visão Schweitzer: "*O que se leva desta vida é a vida que a gente leva*".

Estes homens nos ensinam, literalmente, a deixar o nosso coração no solo de nossas escolhas. Aqui não tem como não lembrar de cor – de coração – do poeta chileno Pablo Neruda, que viveu longos anos de exílio na Itália, em decorrência da ditadura chilena (Filme: *O carteiro e o poeta*). Na Europa tornou-se ainda mais famoso e ganhou os principais prêmios no campo literário e poético. Quando a ditadura terminou, no dia seguinte, ele regressou ao Chile. No aeroporto, a imprensa toda mobilizada para a cobertura da volta do poeta à sua Pátria. O que teria ele a dizer sobre o fim da ditadura e o futuro do país? Em solo chileno, um repórter lhe perguntou: "poeta, porque você volta para o Chile, esse país que te perseguiu, que te mandou



para o exílio, se na Europa você é reconhecido e reverenciado?" O poeta deu uma resposta estupenda: "Eu sei por quem bate meu coração".

Pequenas doses de arte

Quero tecer algumas considerações, recorrendo a pequenas doses de arte, precisamente o poema “Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia”, de Marina Colasanti e a música “Bola de Meia, Bola de Gude”, de Milton Nascimento. Que são sopros de alma, num mundo sem alma.

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia

A gente se acostuma a morar em apartamento de fundos e não ver vista que não sejam as janelas ao redor. E porque não tem vista logo se acostuma a não olhar para fora. E porque não olha para fora, logo se acostuma e não abrir de todo as cortinas. E porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, se esquece do sol, se esquece do ar, esquece da amplitude.

A gente se acostuma a acordar sobressaltado porque está na hora. A tomar café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder tempo. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E não aceitando as negociações de paz, aceitar ler todo dia de guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: “hoje não posso ir”. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisa tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que se deseja e necessita. E a lutar para ganhar com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagará mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar nas ruas e ver cartazes. A abrir as revistas e ler artigos. A ligar a televisão e assistir comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorteado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição, às salas fechadas de ar condicionado e ao cheiro de cigarros. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam à luz natural. Às bactérias de água potável. À contaminação da água do mar. À morte lenta dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinhos, a não ter galo de madrugada, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta por perto.

A gente se acostuma a coisas demais para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta lá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente só molha os pés e sua o resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito que fazer, a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem muito sono atrasado.

A gente se acostuma a não falar na aspereza para preservar a pele. Se acostuma para evitar sangramentos, para esquivar-se da faca e da baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, de tanto acostumar, se perde de si mesma¹³.

¹³ Texto foi extraído do livro *"Eu sei, mas não devia"*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996, p. 09.



Bola de Meia, Bola de Gude

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Ele vem pra me dar a mão¹⁴

Eu estou convencido que enquanto houver canto e poesia, nossa condição humana terá uma chance de se refazer. Eu sei que a gente pode se acostumar, mas não devíamos. Eu não posso aceitar sossegado. Qualquer sacanagem ser coisa normal. Estendamos a mão para o menino que mora sempre em nosso coração e ousamos as coisas bonitas que não deixaram de existir: “Amizade, palavra, respeito. Caráter, bondade, alegria e amor”.

A vida é escolha

Eu acredito no ser humano. Nenhum animal come o que faz mal para si mesmo. Nenhum animal faz mal para si mesmo. O animal humano é capaz. A vida é escolhas¹⁵. Eu as vezes fico imaginando o que os animais pensam de nós seres humanos. A gente assiste Fórmula I, mais ouvindo barulho do que vendo o que está acontecendo. E o pior torcendo para ter

¹⁴ Bola de meia, bola de gude, música de Fernando Brant e Milton Nascimento, imortalizada na voz de Milton Nascimento.

¹⁵ Cortella e Coen (2019) fazem um diálogo belíssimo sobre a questão da escolha.



acidente. Quando não tem a gente se chateia! Os espanhóis, na festa de São Firmo, a multidão se coloca na rua em disparada, tangida por um boi enfurecido. E nós ficamos torcendo para o boi! Nas Olimpíadas, as mais variadas modalidades se apresentam. O salto com vara é genial, passa três anos treinando para dar um salto de alguns segundos: vem correndo, salta, solta a vara e cai! Esporte de aventura então! O sujeito fica anos treinando para escalar o Pico do Everest: sobe, cai, parece um *Sísifo* condenado a rolar eternamente a pedra até o topo, aí depois de muito sofrimento, arranhões e ultrapassar cadáveres dos que ficaram pelo caminho, chega ao topo. Daí chora e desce!

Faça por merecer

Cortella, na sua obra, lembra do filme “O resgate do soldado Ryan”. É um filme de Spielberg, protagonizado pelo ator Tom Hanks. O enredo é baseado em um antigo costume da legislação norte-americana durante a Guerra Civil, diz que os pais de um soldado não podem ficar desamparados. Se uma família tem quatro filhos e três deles morrem em combate, o quarto é dispensado e levado para casa para cuidar dos pais.

É o que acontece com Ryan. Ele é um jovem soldado, cujos três irmãos morreram na guerra. Por lei, desloca-se um pelotão, uma patrulha para buscá-lo e levá-lo de volta para casa. Essa patrulha é comandada por um capitão interpretado por Tom Hanks. Muitos que foram salvar Ryan, acabaram morrendo.

O momento dramático do filme é quando o capitão ferido, antes de morrer chama Ryan, por quem tantos já morreram, para perto de si e lhe diz: "Faça por merecer". A última cena do filme mostra Ryan, já idoso, com a família atrás, num cemitério de militares, onde obviamente, só há cruzes e corpos. E ele bate continência em frente ao túmulo do capitão. A esposa de Ryan se aproxima e ele pergunta: "Eu fiz por merecer?". Ela responde: "Sim, você foi um homem bom".

O que significa fazer por merecer? É fazer por merecer a vida, o sacrifício dos outros, os próprios dons. Eu acredito que a generosidade é a devolução daquilo que ganhamos, e acho que temos que fazer por merecer. As virtudes, de modo geral, são a maneira de fazer por merecer. Merecimento, do latim *merere*, significa aquilo a que se tem direito. Mas é assustador, na solidão, pensar se eu mereço, se estou merecendo...



Considerações finais

Para finalizar nossa conversa, desejo recorrer ao jeito mineiro de ser: pôr reparo nas coisas. Um dia um mineiro me disse: *"O senhor já pôs reparo que a ética é a mãe da decência? Quem não escuta a mãe é indecente!"* Fui pesquisar e não é que ele tinha razão! Ética e decência são da mesma família. Da ética vem a decência. Da decência vem decorar, embelezar. Quando a mãe diz a um filho: *"Que coisa feia menino!"* Ela tá dizendo, na verdade, é que aquilo não tem beleza, não é decente. Ao contrário, quando ela diz: *"Que coisa bela!"* Isso quer dizer que aquela coisa é decente.

Um verbo ainda mais encantador dos mineiros é o verbo ornar. Quando alguém diz que isso não orna, cuidado! Isso significa que é indecente. Na vida tem coisa que orna e tem coisa que não orna. Aquilo que não combina com a vida decente, não orna.

Viva a partir de uma outra lógica, de uma outra ótica, de uma outra ética. Isso orna muito. Deixa a vida mais bonita.

Referências

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

CORTELLA, Mario Sergio; COEN, Monja. **Nem anjos nem demônios: a humana escolha entre virtudes e vícios**. Campinas, SP: Papirus 7 mares, 2019.

FERRY, Luc. **Aprender a viver: filosofia para os novos tempos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LISPECTO, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

PESSOA, Fernando. **Ficções do interlúdio 1: poemas completos de Alberto Caeiro**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1975.



CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Deizimar Nazaré Silva Guedes¹⁶

Giovanna Rodrigues Cabral¹⁷

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹⁸

Introdução

Tendo em vista os debates sobre os conceitos de alfabetização e letramento, que subsidiam os currículos dos cursos de formação inicial e dos programas de formação continuada de professores, abordá-los trata-se de problematizar um campo marcado pelas inúmeras discussões sobre os métodos alfabetizadores, práticas educativas e mudanças conceituais significativas nas últimas décadas.

Consideramos que as questões didático-pedagógicas direcionadas ao contexto escolar demandam diversos aspectos que levam todos os atores, envolvidos na área da educação, a direcionarem um olhar ora para o processo de ensino e de aprendizagem escolar, ora para a compreensão das políticas educacionais e seu reflexo no desenvolvimento das práticas pedagógicas aplicadas no interior das escolas.

Nessa perspectiva, o professor alfabetizador encontra-se imerso nas práticas educativas, que demandam uma dedicação intensa e exaustiva para elaborar uma situação favorável de ensino relacionando temas, conceitos, métodos etc. Os cursos de formação continuada permitem aos professores um espaço para repensar as ações do contexto escolar, tendo em vista que abordam questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita como centralidade das discussões em cursos de formação.

¹⁶ Mestranda Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras e vice-diretora na E.E. Licas de Lima em Nepomuceno-MG. E-mail: deiznep@gmail.com

¹⁷ Professora do Departamento de Educação/Universidade Federal de Lavras. E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

¹⁸ Professora do Departamento de Educação/Universidade Federal de Lavras. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br



Abordando a questão com maior amplitude, Cruz (1991, p.155) considera que a formação continuada compreende “as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos”.

Por considerarmos, assim como Nóvoa (1992, p. 16), que “não é possível escrever a história da educação sem passar por aqueles que a fizeram e a pensaram”, daí a importância em se falar, estudar, pesquisar o professor”, é que neste texto propomos escrever sobre as ações formativas voltadas para docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da socialização das experiências vivenciadas em um curso de extensão, voltado para esse público.

Diante disso, temos por objetivo apresentar os conceitos de alfabetização e letramento na perspectiva da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, desenvolvemos essa reflexão a partir de uma proposta de formação docente no âmbito de um curso de extensão denominado *Práticas de Alfabetização e Letramento*, realizado pelo Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita (NELLE), do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, para professores das redes pública e privada de ensino de Lavras e região. O curso aconteceu entre agosto a dezembro de 2019, com encontros semanais, atendendo a mais de 180 professores de Lavras e cidades circunvizinhas, compondo uma carga horárias de 130 horas.

A discussão sobre o conceito de alfabetização e de letramento

Carvalho (2010, p.66) considera que uma pessoa alfabetizada “conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que as letras representam sons da fala, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social”. Já sobre letramento, Soares (2000) aponta que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzido, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Assim, não basta do ponto de vista individual, que para aprender a ler e a escrever é preciso “envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita”, ou seja, torna-se letrado. (SOARES, 2000, p. 17-18).



Diante do exposto podemos mensurar a importância da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento integral do ser humano enquanto cidadão e participante da sua história de vida e coparticipante da história do mundo.

Admitindo a dificuldade de estabelecer precisamente quais seriam essas demandas referentes à alfabetização e ao letramento exigidas pela sociedade moderna vamos apresentar as reflexões de estudiosos e pesquisadores sobre os temas.

Sobre alfabetização nos apoiamos em autores como Soares e Baptista (2005), Kramer (2006), Tfouni (2010) que nos ajudam a elucidar o conceito.

O termo alfabetização designa tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o processo de seu desenvolvimento. Alfabetizar não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto “ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Torna-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (SOARES, 2000, p.2).

Nesse sentido, podemos afirmar que a alfabetização se refere especificamente à aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora do falar e do ouvir em língua visível do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético (SOARES, 2004).

Ainda, Soares e Baptista (2005) enfatizam que a alfabetização abrange a aquisição de:

1) Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa; 2) Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua.), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia (SOARES; BAPTISTA, 2005, p.47).

Para Soares (2004) o processo de alfabetização envolve o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. Deste modo, para ter o domínio dessa tecnologia é preciso a apreensão de um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados ao funcionamento do sistema de representação e às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Kramer (2006, p.98) traz contribuições importantes sobre o conceito de alfabetização e amplia a discussão, apontado que “alfabetizar -se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se, [...] alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais



repetitivos de escrita, leitura e cálculo”, enquanto Tfouni (2010, p.14) afirma que “alfabetização é como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas”. Podemos depreender dessas citações que a alfabetização na vertente apresentada pelas autoras vai além da transcrição de códigos e signos, mas se relaciona como aquisição individual específica da leitura e da escrita, que são necessárias nas diversas práticas sociais, possibilitando a interação do sujeito com o seu meio social, fazendo o uso social das mesmas.

Considerando que a leitura e a escrita podem contribuir com a inserção do sujeito de forma ativa no meio social é preciso entender como o processo de alfabetização pode trazer contribuições significativas para o desenvolvimento social. Para isso algumas questões são pertinentes: como desenvolver as práticas de leitura e de escrita, de forma a incentivar a participação social? Como desenvolver a leitura e escrita com o foco nas práticas de letramento? Qual é a relação entre os dois conceitos “alfabetização e letramento”?

Em busca de compreensão dos conceitos, Soares (2000, p. 15) esclarece que a palavra letramento surge nos estudos de especialistas nas áreas da Educação e da Ciências da Linguagem, na segunda metade dos anos 80. Uma das primeiras ocorrências na literatura partir de Kato (1986, p. 07), que afirma que “a chamada norma-padrão, ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”.

Com mesma preocupação, Tfouni (2010, p. 32) enfatiza que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Nessa perspectiva a ideia de Tfouni (2010) é a de que não basta apenas ler e escrever, mais é preciso saber entender o que se está lendo e escrevendo, isto é, levar o aluno a ter condições de fazer uso dos dois processos concomitantemente em sua vida social, ao torná-lo não só alfabetizado, mas também letrado e participante ativo da vida em sociedade.

Tfouni (2004) pontua ainda que não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são graus ou níveis de letramento. Nesse sentido, Ribeiro (2003, p. 15) afirma que “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis” e, esses níveis podem ser relacionados com a vivência do sujeito no mundo.

Para Kleiman (1995, p. 01) “os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”, e ao refletir sobre o



surgimento do termo, argumenta que o conceito de letramento “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 15).

Percebemos que a alfabetização e o letramento apesar de se apresentarem como conceitos diferentes, não devem acontecer separadamente. Para Soares (2004) alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas indissociáveis e que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo com que os sujeitos dominem as relações entre grafemas e fonemas da língua e saibam usar a leitura e escrita no contexto em que vivem.

Ampliando essa discussão, Fernandes (2010) defende que:

[...] os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. (FERNANDES, 2010, p.19)

Kleiman (2008) traz pontos importantes para refletirmos sobre a importância de pensar na alfabetização no contexto escolar, sob o viés do letramento.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2008, p. 20.)

Acreditamos que as considerações colocadas pela autora demonstram que as práticas pedagógicas, muitas vezes, não contemplam o processo de letramento como deveria ser. Pois, é comum o desenvolvimento de práticas com o foco na aquisição de códigos via competência individual e memorização, desvinculados de seus usos sociais. A autora ainda evidencia que o processo de letramento não acontece de forma exclusiva na escola, mas está presente e se desenvolve em outros ambientes sociais.



Assim, no tocante à questão do letramento entendemos que, ser letrado implica em fazer a leitura de mundo, quando afirma Freire (1989, p.11-12), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O que não se resume apenas no domínio do código linguístico, mas ultrapassa a dimensão da decifração para utilizar as funções da leitura e da escrita para conseguir resolver assuntos do cotidiano. Soares (2000) afirma que mesmo a pessoa sendo analfabeta, de certa forma, ela pode ser considerada letrada, ou ter certo nível de letramento, dada a sua inserção no mundo social, o mesmo acontece com crianças ainda não alfabetizadas. Para a autora uma criança vive num contexto de letramento, quando convive com livros, ouve histórias lidas por adultos, observa adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo, toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. A criança ainda que ainda não aprendeu a ler e a escrever convencionalmente encontra-se, de certa forma, letrada, pois transita em práticas sociais e usos da leitura e escrita no cotidiano.

Percebemos que letramento e alfabetização têm conceitos amplos, complexos e definições variadas, mas compreendê-los demonstra a importância de promover uma prática pedagógica coerente e ampliando as habilidades de leitura e escrita. Ter uma aula planejada, organizada com foco na perspectiva do “alfabetizar letrando”, se mostra um caminho se conquistar uma prática exitosa.

E nessa tarefa de ensinar as habilidades da leitura e da escrita, uma possibilidade que se mostra ao professor refere-se ao trabalho com gêneros textuais em variados suportes de textos, transformando a sua sala de aula num espaço de pesquisas, descobertas e construção de conhecimentos. Dessa forma, a formação continuada precisa solidificar discussões sobre o processo de leitura e escrita, com base na perspectiva do letramento, de modo a favorecer com que o professor realize um trabalho significativo. Daí a importância da articulação entre Universidade e escolas, professores buscando, por meio de ações de extensão, discutir aspectos teóricos e refletir sobre as práticas para ressignificá-las no contexto da escola de educação básica. Foi o que se pretendeu no curso de extensão *Práticas de Alfabetização e Letramento*, ao tomar os conceitos de alfabetização e de letramento como norteadores dos estudos, de modo a garantir um aprofundamento da percepção do contexto da realidade social de usos da leitura e da escrita.

Silva (2005, p.97) aponta que “as crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetas. Elas talvez não saiam analfabetas, mas podem sair ignorantes.” Assim, cabe aos educadores a responsabilidade de levarem os alunos a se



interessarem pela leitura e escrita, levando-os a interpretarem e produzirem, sobretudo com autonomia seus próprios textos.

Nós, professores de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim. E essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e, por isso, contraia a necessidade da leitura e que esta vire hábito. Isso é tarefa do professor de português? É. É tarefa do professor de história, de geografia, de ciências, de artes, de educação física, de matemática... É tarefa da escola. (GUEDES; SOUZA, 2007, p.19)

Da mesma forma, é importante entender que os profissionais da educação que estão imerso nos processos pedagógicos devem desenvolver nos sujeitos diferentes práticas de leitura e escrita, pois é fundamental uma relação dialógica entre todas as disciplinas para o bom desenvolvimento de futuros leitores, requisito fundamental para viver em uma sociedade letrada.

Notamos que é preciso deixar de lado a falsa ideia de que a educação está sendo olhada como prioridade e encarar como ponto estratégico de desenvolvimento pessoal e, conseguinte ao desenvolvimento social, com reflexos positivos para progresso de todo o país.

Uma reflexão sobre o contexto social de alfabetização

Pensando no processo de leitura e escrita na atualidade, observamos ainda que democratização do ensino proveniente da Constituição Federal de 1988 não se fez acompanhar da qualidade de aprendizagem dos eixos da Língua Portuguesa, o que pode ser constatado nos baixos índices de leitura e escrita de crianças e jovens nas avaliações oficiais do governo federal.

Podemos perceber, então, que discutir a aprendizagem da leitura e da escrita e as dificuldades de se realizar as ações de ensinar e de aprender nos dias atuais se torna algo realmente pertinente, pois percebemos que há um longo caminho para se percorrer até conseguir alcançar uma educação de qualidade para nossas crianças, jovens e adultos. Desse modo, destacamos algumas questões que envolvem o processo formativo dos professores alfabetizadores: é possível para o professor deixar os paradigmas já construídos em relação às dificuldades dos alunos e focar no processo de aprendizagem observando o que ensinar, quem aprende e como aprende?



Muitos conceitos e teorias foram se formando ao longo dos tempos de acordo com as mudanças e evolução da sociedade, onde o ler e escrever definiam se os sujeitos eram ou não alfabetizados. Assim, para falar da história da alfabetização em nosso país é necessário iniciarmos pela história dos métodos de alfabetização, pois, o que podemos compreender sobre a alfabetização no Brasil encontra-se em meio às discussões sobre os métodos de alfabetização, os quais deixaram marcas significativas que ainda orientam as ações pedagógicas e que são muito discutidos no meio acadêmico e no contexto escolar.

Dessa forma entendemos que para o ensino da língua na escola fundamentada em uma prática de ensino realmente competente, na educação de todos os alunos é necessário a articulação e integração das relações entre sociedade, escola e linguagem, já que na maioria das vezes a responsabilidade dessas discussões são atribuídas a problemas de linguagem: o conflito entre linguagem a serviço das classes privilegiadas e a linguagem das camadas populares. Soares (2008, p.9) enfatiza que “nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo”.

Supunha-se que a criança para aprender o sistema convencional da escrita, dependeria de estímulos externos pré-definidos e só após esse domínio ser conquistado é que a criança estaria apta a desenvolver as habilidades de uso da leitura e escrita na vida social. Assim, de acordo com Frade (2007), a história permite-nos situar a discussão dos métodos, no período em que são formados os sistemas escolares, momento em que a escola percebe a necessidade de criar estratégias para ensinar a todos ao mesmo tempo e num mesmo espaço. Ao longo dos tempos, a alfabetização no Brasil teve sua face mais visível na história dos mais diversos métodos de alfabetização. A disputa entre eles para se identificar qual seria o mais eficiente ficou conhecida como a “querela dos métodos”, como aponta Mortatti (2006).

A autora discute sobre a “querela de métodos” e classifica a história da alfabetização no Brasil em quatro momentos: (1) “a metodização do ensino da leitura”; (2) “a institucionalização do método analítico”, (3) “a alfabetização sob medida” e (4) “alfabetização: construtivismo e desmetodização”. Sobre o último momento Mortatti (2006) esclarece

A fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas



tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p.10)

É possível observar que esse último momento revela uma desconstrução dos métodos de alfabetização e uma nova construção do processo de leitura e escrita, considerando o indivíduo como um sujeito cognoscente inserido no processo de forma reflexiva.

Soares (2004) enfatiza que o surgimento do construtivismo na alfabetização não chegou propondo métodos e nem deveria fazê-lo, uma vez que foi apresentado não como uma teoria pedagógica, mas sim como uma teoria epistemológica, mostrando como a criança aprende e não propondo uma metodologia de ensino relacionada a questão de como o professor deve ensinar.

Dessa forma, quando se priorizava uma perspectiva construtivista para o processo de alfabetização, os métodos de alfabetização usados até então foram refutados sobre o pretexto de que eles desconheciam o processo de como a criança aprende, voltando o olhar apenas para como o professor deve ensinar. O construtivismo foi um fenômeno na alfabetização e algumas escolas do país assumiram essa proposta, sendo alvo de vários cursos de capacitação para mostrar aos professores como trabalhar dentro dessa nova perspectiva.

Soares (2004) aponta que a tendência, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua apenas uma de suas facetas e, por conseguinte “[...] assim também tem sido feito no chamado construtivismo, que se volta predominantemente para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus diferentes portadores, com os muitos tipos de gêneros de texto”, desconsiderando os aspectos relacionados as propriedades do sistema alfabético, tão importantes e necessários quanto ensinar o uso social dessa língua.

Soares (2004) alerta que “privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial”. Acredita ainda que talvez seja esse o motivo de estarmos fracassado nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, Soares (2018, p.16) esclarece o que se entende por método de alfabetização “sendo um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”. Com isso, as disputas entre esses métodos, que objetivavam efetivamente garantir aos educandos a inserção no mundo da cultura letrada atravessaram as últimas décadas do século



XIX e o início do século XX e ainda continua como suposta salvação para os problemas de aprendizagem evidenciados.

Para Mortatti (2000) a contínua alternância entre “inovadores” e tradicionais: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente.

Desse modo, ao longo do tempo a questão dos métodos passou por diversas mudanças de paradigmas, a partir do construtivismo, com base em Ferreiro e Teberosky (1986), os métodos analíticos e sintéticos foram qualificados de “tradicional” e a “desmetodização” aponta para a desvalorização do método como elemento fundamental e determinante no processo de alfabetização. A partir das críticas que o construtivismo empreendeu aos métodos analíticos e sintéticos supôs-se que a aprendizagem da leitura e da escrita era um problema basicamente metodológico, o que causou de forma genérica uma rejeição a todos e quaisquer métodos em alfabetização. Assim, produziram ao longo dos tempos uma gama de teorizações e tematizações acerca de estudos e de pesquisas a fim de investigar o tema alfabetização e as controvérsias sobre os métodos de alfabetização.

A discussão sobre alfabetização de certa forma recai nas discussões sobre os métodos de ensino, quando na verdade evidenciam a busca pela superação do fracasso escolar, na busca por oportunizar às crianças o domínio dos sistema de escrita alfabético. Até então, os métodos de alfabetização eram tidos como a solução para resolver o problema do fracasso escolar na alfabetização nas classes ou séries iniciais do ensino fundamental, mas são as discussões teóricas e conceituais sobre os conceitos de alfabetização e de letramento subsidiam (ou devem) as novas práticas de ensino. Essa foi uma das preocupações evidente no curso de extensão realizado, buscando associar conceitos teóricos que pudessem oferecer subsídio para os professores, ao mesmo tempo em se se discutia as práticas de ensino se apresentavam os métodos, os pontos positivos e negativos de cada um deles. Essa segurança no conhecimento didático empodera o docente para lançar mão das melhores estratégias para cada aluno e contexto de sala de aula.

Considerações finais

Ao refletir sobre o processo de alfabetização e letramento constatamos que existem muitos debates e construções acerca dos temas e que as disputas entre os métodos de ensino percorreram as práticas educativas nas escolas no passado e ainda no presente.



Refletindo sobre os índices de baixo rendimento dos alunos, apresentados tanto nas avaliações internas quanto nas externas, percebemos que até agora esse problema pode ser considerado não solucionado e é preciso que políticas públicas se debruçem para trazer respostas e soluções satisfatórias para essa questão.

Poderemos consolidar, de acordo com os autores estudados, que letramento se refere ao resultado da aprendizagem dos usos da escrita e da leitura e necessariamente não precisa estar ligado ao processo de alfabetização, sendo um processo que pode acontecer anterior a escolarização, em meio a imersão em outras instituições sociais. Apontamos que é papel privilegiado da escola e dos educadores compreender de maneira integral a questão da alfabetização e do letramento como conceitos e práticas educativas indispensáveis, promovendo sua aplicabilidade no mundo contemporâneo.

Assim, esperamos que as instituições escolares, enquanto instituição formadora de cidadãos capazes de reinventar seu lugar no mundo, provoquem transformações em sua realidade e no entorno de suas comunidades, disseminando uma aprendizagem condizente com as demandas sociais. Que possam promover em seus educadores o entendimento de que uma pessoa alfabetizada é a pessoa que aprende a escrita alfabética e que desenvolveu habilidades de leitura e escrita e letrada é quando faz o uso dessas habilidades em práticas sociais. E, para além da escola ou de mãos dadas com ela, possam ser incentivados cursos de formação continuada para que os docentes ampliem seus conhecimentos, ressignifiquem ações a partir da troca de experiências e socializem práticas pedagógicas desenvolvidas.

Entendendo que a sociedade atual coloca novas exigências ao saber evidenciando como proposta formativa a ação e a reflexão na ação e, para isso, espaços de estudo das teorias que fundamentam as práticas de alfabetização e letramento, os diálogos e construções coletivas sobre o fazer pedagógico nessas áreas foram objetivos desejados ao longo do curso de extensão *Práticas de Alfabetização e Letramento*. Foi perceptível os benefícios dessa parceria entre a universidade pública e os profissionais de educação da rede pública e privada, oportunizando uma maior segurança nas discussões ao longo do semestre do curso, nas trocas de experiências e vivências alfabetizadoras que enriqueceram a formação e trouxeram luz às inquietações dos profissionais que atuam nas salas de aula.

Acreditamos que esta iniciativa trouxe um novo espaço uma *práxis* docente mais contextualizada, bem como oportunizou a valorização dos relatos e reflexões dos participantes ao acolher e publicar as suas produções escritas no formato de e-book como culminância dessa experiência formativa.



Por fim, acreditamos que ainda há muito o que se fazer e precisamos avançar na produção de conhecimentos para a área, envolvendo novos professores e sensibilizando escolas e gestores para a importância da formação continuada como mobilizadora de saberes, práticas e vivências ao longo de toda a vida dos profissionais do magistério.

Referências

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CRUZ, D. E. L. Vantagens e Limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKY A. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J.M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. Texto de conferência Ministério da Educação (2006). Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1992.



SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.29, p.152-163, maio/ago. 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**: Editora Artmed, 2004.

SOARES, M. B; Baptista, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. p. 64 (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



CAPÍTULO 3

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÃO SOBRE OS ESTUDOS REALIZADOS EM UM CURSO DE EXTENSÃO

Marciano Renato Ribeiro ¹⁹

Marlon Ribeiro Souza ²⁰

Taize Aparecida de Assis ²¹

“A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência”. Emília Ferreiro

Considerações iniciais

Este artigo tem por finalidade apresentar um relato de experiência sobre o curso *Práticas de Alfabetização e Letramento*, ministrado entre os dias 12 de agosto a 09 de dezembro do ano de 2019 na Universidade Federal de Lavras (UFLA). A proposta do curso de extensão com a temática alfabetização e letramento surgiu da demanda de formação continuada de professores, vista a importância da alfabetização na sociedade e os cuidados com que essa área deve ser tratada. No decorrer dos encontros foi tratado sobre várias temáticas da área, como: “conceituação de alfabetização e letramento”, “teoria da Psicogênese da escrita”, “sistema de escrita alfabética”, “planejamento e modalidades organizativas do trabalho pedagógico”, “consciência fonológica”, “gêneros textuais na alfabetização”, “fases da leitura e processos de intervenção”, “alfabetização matemática” e “letramento literário”. Tendo em vista esse direcionamento, o presente relato abordará sobre o aprendizado da língua escrita para a produção e compreensão de texto, propondo uma reflexão teórica sobre as particularidades do aprendizado da escrita. Ressaltamos que a reflexão realizada tem como base os conhecimentos empreendidos ao longo do curso, bem como, a experiência em práticas docente e em pesquisas

¹⁹ Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: marcianoribeirobs@yahoo.com.br

²⁰ Pós-graduado em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI). E-mail: marlongospell@hotmail.com

²¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: tassisufla@gmail.com



acadêmicas relacionadas à alfabetização, desenvolvidas pelos autores.

Partimos da evidência de que no processo de ensino-aprendizagem é preciso que o trabalho seja realizado de forma democrática e coletiva, devidamente integrado e participativo para que se torne possível a obtenção de resultados mais claros e específicos. Leal (2003) afirma que um dos grandes desafios da escola é o de não apenas mandar ler e escrever, mas, sobretudo, ensinar a ler e escrever.

Diante desse fato, torna-se cada vez mais importante entender e responder às várias indagações, tais como: Qual é o método de aprendizagem mais adequado para ser trabalhado com o objetivo de alcançar e efetivar o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo da criança? Qual a melhor forma de se alfabetizar?

Apreendemos, portanto, que essas indagações precisam ser analisadas de modo coerente para que sejam respondidas de modo a possibilitar um maior e melhor entendimento sobre “o que é?” e “porquê?” alfabetizar e letrar.

Como aponta Cagliari (1997, p. 12), sem dúvida, a alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, é através da escrita e da leitura (se assim podemos definir alfabetização), que temos acesso ao saber que, na atualidade, é uma das maiores fontes do poder. (CAGLIARI, 1997, p. 12). Nesse sentido, entendemos que a instituição “escola” deve proporcionar a acessibilidade ao conhecimento, porém a responsabilidade pela falta de resultados positivos nesse cenário não decorre simplesmente do ambiente ao qual a pessoa está inserida, mas também de vários outros fatores como as metodologias de ensino, as teorias de ensino e aprendizagem e as relações aluno/professor.

Assim sendo, é necessário que, por meio de políticas educacionais, sejam elaboradas medidas que possibilitem um ensino efetivo e integral da leitura e escrita. A respeito disso, Santi (2014, p. 10) considera que

O profissional docente, juntamente com a escola, precisa responder e materializar estas respostas na construção de um currículo pautado nestes sujeitos, na elaboração de propostas metodológicas, buscando, questionando, para fluir no processo de ensino-aprendizagem.

Diante da constatação do fracasso ocorrente nas escolas brasileiras em relação à alfabetização, mostra-se imperioso fazer com que os profissionais da educação se envolvam de maneira mais comprometida e engajada com as necessidades, exigências e expectativas do processo de ensino-aprendizagem na busca por resultados mais efetivos, dinâmicos e condizentes com as mesmas.

Nesta perspectiva, tomamos como proposta metodológica o desenvolvimento de uma



pesquisa bibliográfica, a partir de uma reflexão teórica e exploratória sobre a questão do aprendizado da língua escrita e suas particularidades. O trabalho se dedicará ao relato da experiência dos autores/cursistas em relação ao curso Práticas de Alfabetização e Letramento, e por fim, apresentará uma reflexão teórica sobre os estudos empreendidos.

O processo de aquisição de escrita

Sabemos que as discussões que versam sobre processo de aquisição da escrita pelos aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, é uma temática que vem sendo discutido há alguns anos. No entanto, ainda é notório as inquietações presentes nos contextos atuais em que a escrita ganha mais significado na vida dos indivíduos.

Diante dessa consideração, é pertinente proporcionar aos educadores, principalmente aos professores dos ciclos de alfabetização, reflexões teóricas relacionadas à prática do ensino e aprendizado da língua escrita. Isso é relevante porque é preciso pensar que as crianças antes de serem estudantes são sujeitos que aprendem a usar a língua falada desde muito cedo, de forma natural e espontânea, no convívio com as pessoas que as cercam. No entanto, em conformidade com (MORAIS, 2008) a aprendizagem da escrita vai além do convívio social, ela demanda um ensino formal e sistemático, realizado no âmbito escolar.

Nessa condição, ressaltamos que o processo de aquisição da escrita não é algo simples, visto que este aprendizado requer a utilização de técnicas e o contato com as manifestações de fala e de escrita para seu maior desenvolvimento, bem como o processamento mental. Desse modo, é importante que o processo de ensino e aprendizado da escrita esteja fundamentado em princípios que consideram o uso da língua nas diferentes situações sociais (diversas funções e variedade de estilo²²). Ainda, é imprescindível que esses princípios promovam uma proposta de ensino de língua organizada em torno do uso real e da valorização da reflexão dos aprendizes sobre as diversas possibilidades de uso da linguagem, desde os anos iniciais da alfabetização.

Considerando a complexidade do aprendizado da ortografia, salientamos que para o desempenho plausível do aprendiz, demanda o contato com as manifestações de fala e escrita nos mais diversos ambientes sociais, bem como, é imprescindível a realização de processos cognitivos e motores.

²² Em relação à língua em uso podemos mencionar as “funções da linguagem” que são formas de utilização da linguagem segundo a intenção do falante. Ainda, no que diz respeito ao estilo de uso da linguagem é perceptível a existência de textos escritos e orais que se situam em um contínuo entre mais formal e mais informal (Cf. MARCUSCHI, 2001)



Em conformidade com as considerações elencadas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a escrita alfabética é um sistema notacional, em que seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras têm um peso fundamental (PNAIC, 2012, p. 7). Dessa forma, é necessário que a criança, por meio de processos cognitivos, reconstrua propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para poder dominá-lo. Ademais, o aprendiz precisa compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética, com o propósito de memorizar as relações grafema-fonema de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura e/ou a escrita de novas palavras.

Morais (2014) e Soares (2004) apontam que a apropriação do SEA depende, fundamentalmente, da compreensão de um de seus princípios básicos: os fonemas são representados por grafemas ou letras na escrita. Em linguística, um fonema é a menor unidade sonora (fonológica) de uma língua.

Fonema é um som distintivo em uma língua, (FONTES MARTINS, 2014). Como exemplo, pode-se dizer que /f/ é um fonema porque, ao trocá-lo em uma palavra como /faka/ (faca) por /v/, tem-se outra palavra com outro sentido: /vaka/ (vaca). A compreensão e o conceito de fonema são importantes na alfabetização, tanto para o professor, quanto para o aprendiz, pois a ortografia tem como fundamento a relação fonema/grafema. Ainda, de acordo com Fontes Martins (2014), o fonema é também importante para a alfabetização no desenvolvimento da consciência fonêmica, que é parte da consciência fonológica.

Tendo em vista as complexidades do aprendizado da escrita, a seguir, abordaremos sobre os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985), a fim de compreendermos os diferentes momentos de aprendizagem da escrita pela criança até chegar à ortografia.

Níveis de aquisição da escrita

Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que pela escrita representa-se aquilo que é funcionalmente significativo, estabelecendo-se um sistema de regras próprias. As pesquisadoras buscaram entender como as crianças se apropriam da cultura escrita, partindo da dedução da teoria piagetiana – de que todo conhecimento possui uma origem – e pela observação de crianças e seu comportamento diante do sistema de escrita.

No decorrer das últimas décadas, pesquisas relacionadas ao estudo do processo de aquisição da escrita obtiveram uma nova configuração a partir da obra intitulada de Psicogênese da Língua Escrita, introduzida no Brasil por volta dos anos 1980, a qual revela etapas do aprendizado da aquisição da escrita. No livro, Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam tais etapas, as quais são denominadas de “níveis”.



Os níveis de escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita são os seguintes: *nível pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*. Apresentamos a seguir, a descrição de cada nível.

Nível pré-silábico: nível em que o aprendiz não reconhece a relação entre a língua e a fala, a representação da escrita se dá por meio de rabiscos, desenhos e garatujas. Acredita-se que o aprendiz percebe a função social da escrita (diferencia-a do desenho) e passa a utilizar um critério quantitativo. Entretanto, não é feita uma correspondência sonora e na representação escrita é usado um número impreciso de letras.

Nível silábico: a criança, nesta etapa, ainda faz a utilização do critério quantitativo, no entanto nesse nível já percebe que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve, estabelecendo uma letra para cada sílaba, com ou sem relação com a pauta sonora.

Silábico-alfabético: momento de transição do nível silábico para o alfabético, em que o educando compreende que são necessárias uma ou mais letras para cada sílaba.

Nível Alfabético: É o nível em que o aluno já domina a relação existente entre letra/sílaba/som e as regularidades da língua. Nesta fase o aprendiz escreve as palavras utilizando uma letra (grafema) para cada som (fonema), mas ainda apresenta muitos erros ortográficos.

A partir do momento em que a criança está alfabetizada é que o conhecimento da ortografia será desenvolvido e que o aprendiz encontra-se em um nível ortográfico. Nível em que se permanece e continua em construção para adquirir e dominar as irregularidades da língua no decorrer da vida.

Diante do exposto ressaltamos que o processo de ensino da escrita para os aprendizes requer que o professor conheça como a ortografia se desenvolve, para assim, realizar mediações significativas. Essas mediações são necessárias para que o aprendiz se aproprie do SEA considerando as experiências de letramento vivenciadas pela criança nos mais variados contextos.

O tratamento da Consciência Fonológica nos processos de alfabetização e letramento

A criança inserida no ambiente escolar apresenta um conhecimento prévio sobre a cultura do escrito, recorrente de suas práticas sociais e culturais. Entendemos que é relevante um ensino facilitador que valorize o conhecimento de mundo dos aprendizes e amplie sua visão rumo ao “novo” da língua. Diante dessa realidade, a Consciência Fonológica (CF) é uma grande aliada tanto para os educadores quanto para os aprendizes, visto que sua função é facilitar o



ensino e proporcionar a construção de sentido entre a língua falada e a escrita.

A consciência fonológica refere-se à habilidade de perceber que as palavras se segmentam em diferentes unidades sonoras, estabelecendo um sentido entre a fala e a escrita, fonemas e grafemas. De acordo com Novaes, Mischima e Santos (2013, p. 190):

A consciência fonológica encontra-se entre as habilidades metalinguísticas, referindo-se à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. Trata-se de perceber que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, os quais podem ser manipulados.

Soares (2016) apresenta uma abordagem aproximada, na qual defende que essa capacidade de focalizar os sons caracteriza a CF e faz com que o aprendiz segmente os sons em palavras e passe a dissociá-las de seu significado, avançando para o aprendizado da escrita e da leitura.

A criança em processo de alfabetização perpassará por diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, (FERREIRO; TEBEROSKY, 1885) conforme nos apontou o tópico anterior, para assim adquirir o conhecimento e o domínio da língua escrita. Em conformidade com esse momento, a Consciência Fonológica é importante para o ensino e reflexão acerca dos mecanismos da escrita e suas relações sonoras.

Os documentos oficiais de ensino, como a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 91) norteia um ensino pautado no uso e na reflexão da consciência fonológica nos processos de aprendizagem da escrita. Ao considerar o sistema de escrita alfabética (SEA) como uma tarefa árdua e complexa para sujeitos em apropriação e decodificação do código, é necessário que se dê uma atenção maior às relações estabelecidas entre as letras (grafemas) e sua representação sonora (fonemas). Desse modo, entendemos que a BNCC considera indispensável o uso reflexivo (da relação fonema-grafema) e orienta que a alfabetização e letramento devem se pautar nessa relação.

Partindo do pressuposto de que a CF desenvolve as relações metalinguística²³, cabe-nos apresentar, sucintamente, os principais níveis da consciência fonológica, sendo elas:

a) Consciência de palavras/lexical: capacidade de reconhecer a palavra como unidade da fala.

Segundo Gombert (1990 apud Villalobos, 2014, p. 135) “a consciência lexical, pode ser resumida, para o presente uso, como a capacidade da criança de perceber que a cadeia sonora

²³ Ao considerar o ensino-aprendizagem através do uso reflexivo da relação fonema-grafema, as “relações metalinguísticas” possibilitam a capacidade do aprendiz em refletir sobre vários aspectos da língua, considerando-a como um objeto a ser entendido. Essa habilidade permite que o indivíduo associe o conhecimento linguístico adquirido ao conhecimento prévio existente, e assim facilite à aprendizagem da escrita e também possibilite uma reflexão sobre o texto escrito. (Cf. SOARES, 2016)



se segmenta em palavras (...)”. No processo de aprendizagem, inicialmente, esta é a primeira noção adquirida por uma criança sobre as representações da fala, correlacionando posteriormente, a escrita.

- b) Consciência silábica: é conceituada como a capacidade de identificar as sílabas de uma palavra, ou seja, a partir da noção de palavra, a criança passa a reconhecer e identificar gradativamente as sílabas que a compõem. Silva (2015) considera que essa habilidade linguística de segmentar as palavras em unidades menores, sílabas, procede a análise e sistematização da língua.
- c) Consciência de rimas e aliterações: ambas representam um nível de sensibilidade fonológica maior. A consciência de rimas é entendida como a capacidade de percepção de sons iguais na sílaba final em palavras diferentes. Já a consciência de aliterações é a capacidade de reconhecer a repetição de fonemas iguais num contexto de palavras, frases e textos. Conforme Soares, (2016) o aprendiz passa a identificar os segmentos iguais de dadas palavras e dirigir sua atenção para a cadeia sonora da fala.
- d) Consciência fonêmica: é a capacidade de relacionar os grafemas aos fonemas. Ao chegar nessa fase, considerada por Silva (2015) o último nível da consciência fonológica, a criança passa a perceber de forma mais nítida as relações estabelecidas no sistema de escrita alfabética. Entretanto, vale ressaltar que nessa etapa, essa consciência não acontece de maneira espontânea, ela necessita de estímulos desenvolvidos por meio da aprendizagem.

É importante salientar que o desenvolvimento das consciências acontecem em determinadas fases da aprendizagem e proporcionam habilidades variadas, e, que cada uma se desenvolve a partir de outra. De acordo com Soares, (2005, p. 12) a CF é: “ter consciência de que a língua é som. Essa consciência da língua como uma cadeia sonora avança, em um momento seguinte, para a percepção da segmentação dessa cadeia em palavras, e depois para a percepção da segmentação das palavras em sílabas.”

Para a criança em fase de aquisição ortográfica é complexo compreender a distinção entre fonológico e fonético, diferenciando a grafia correta de cada som, visto que ao ser introduzida na ortografia da Língua Portuguesa, ela se depara com a estrutura silábica de nível fácil e complexo ou de diferentes tipos (CV,CVC,CCV). Sendo assim, o tratamento da CF deve conscientizar e facilitar o processo de aquisição da escrita, beneficiando o aprendiz nas observações e reflexões da cadeia sonora da língua e sua representação gráfica.



Refletindo sobre a compreensão de texto na alfabetização

Como apontado na seção inicial, o curso de extensão *Práticas de Alfabetização e Letramento* surgiu da demanda de formação continuada de professores alfabetizadores. A oferta do curso foi de grande valia para nós educadores, pois entendemos a necessidade contínua de conscientização de que a alfabetização se caracteriza como um processo que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola. Ademais, em conformidade com Santi (2014), para se alfabetizar, a criança terá que interagir com outras pessoas, ter contato com muitos textos de diferentes gêneros disponíveis na sociedade e, principalmente, produzir seus próprios textos.

Nesse sentido, a alfabetização é um processo dinâmico e complexo e, ao contrário do que muitos pensam, estar alfabetizado não é simplesmente ser capaz de juntar letras para formar sílabas, palavras e frases. A alfabetização vai muito além disso, ela exige significado e essência. Assim, entendemos que o aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer em situações reais, em que essas habilidades tenham uma função social concreta, e que a tarefa do aprendiz seja basicamente a de buscar e compreender o sentido do texto.

Diante desses apontamentos, consideramos que o texto é o elemento capaz de propiciar este aprendizado de “buscar sentido ao texto”. Ou seja, é através do texto que se torna possível compreender as ideias contidas nas frases e nos enunciados. Por isso, é importante o aluno saber interpretar um texto, compreender a ideia transmitida pelo mesmo, uma vez que ser alfabetizado é, na verdade, conseguir se comunicar utilizando a escrita. Em outros termos, é necessário que o aprendiz conheça a função social que a escrita representa.

Nessa perspectiva, consideramos pertinente a contínua conscientização de que a alfabetização se caracteriza como um processo que começa antes mesmo da entrada da criança na escola. Dessa forma, consideramos que participar o curso de extensão *Práticas de Alfabetização e Letramento* contribuiu para nossa formação enquanto professores, na medida em que, nos possibilitou refletir sobre uma prática na qual somos levados a aprender a respeitar o ritmo de aprendizagem dos educandos, considerar a relação professor/aluno como parcerias e troca de experiências.

Ademais, os estudos realizados nos impulsionou a refletir nossa postura enquanto educadores, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, buscar novos conhecimentos para solução de conflitos, enfim, pudemos relacionar a teoria com a prática e entender para a necessidade que o professor tem de se dispor a aprender constantemente.



Considerações finais

Em síntese, a proposta deste trabalho foi refletir sobre algumas particularidades do processo de alfabetização e letramento. Enquanto professores e pesquisadores, este estudo nos possibilitou refletir que no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, o que acontece é o aperfeiçoamento da aprendizagem da criança. Pois é na escola, no contato com o outro e com conhecimentos mais específicos, que ela é submetida a mecanismos formais da aprendizagem da leitura e escrita, favorecendo o seu aprendizado e a sua compreensão.

Nesse sentido, para o processo de alfabetização ser realizado de forma coerente com as necessidades e exigências do processo educativo, é fundamental a participação efetiva dos professores/educadores, assim como dos demais profissionais envolvidos com a questão educacional. Ademais, trata-se de um processo complexo e abrangente, o que mostra a necessidade de uma tomada de atitudes coerentes e a utilização de estratégias e métodos que permitam, de fato, com que o educando seja alfabetizado de forma adequada e condizente com as necessidades reais do processo educativo, como um todo.

Referências

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/ SEB, 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 1, 2 e 3** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione. 1997.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

[FONTES MARTINS, R. M.](#) Verbetes fonema. In: Frade, Isabel; Val, Maria da Graça Costa; Bregunci, Maria da Graça Bregunci. (Org.). **Glossário do CEALE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: nov. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.



LEAL, L. F. Leitura e escrita: exercício para a cidadania. **Revista de Educação AEC**. Brasília, n. 126. jan./mar. 2003. p.10-156.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4 ed. São Paulo: Ática, 2008.

MORAIS, A. G. de. Verbete Apropriação do sistema de escrita. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci. (Org.). **Glossário do CEALE** - Termos de Alfabetização, leitura e Escrita para Educadores. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em nov. 2019.

NOVAES, C. B. de; MISHIMA, F.; SANTOS, P. L. dos. Treinamento breve de consciência fonológica: impacto sobre a alfabetização. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 93, p. 189-200, 2013.

SANTI, P. A. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2014. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br>. Acesso em: nov. de 2019.

SILVA, J. de C. A. **A consciência fonológica e suas implicações na aquisição da língua escrita**. Guarabira, PB. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015, p. 51-52.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Entrevista: Nada é mais gratificante do que alfabetizar (2). **Centro de Estudos de Aquisição e Letramento**. Ano 1, n.1, p.12, abril/maio, 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA01.pdf Acesso em: 15 Abril de 2019.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

VILLALOBOS, I. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP**. (Versão revisada). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014, p. 135.



CAPÍTULO 4

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Fernandes Martins²⁴

Introdução

O presente relato tem como proposta apresentar como foi o percurso formativo de docentes diante do projeto de extensão *Práticas de Alfabetização e Letramento*. Além disso, também procura expor as aprendizagens e vivências adquiridas com o curso de formação docente, a partir da visão enquanto participante do projeto.

O projeto de extensão foi organizado pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) da UFLA e desenvolvido pelas professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Seu objetivo foi capacitar professores da educação básica, alunos de graduação e pós-graduação a partir da promoção de estudos sobre as práticas de leitura e escrita na alfabetização.

O curso de extensão teve início em agosto de 2019 e término em dezembro do mesmo ano, e contou com carga horária de 130 horas, distribuídas em 10 encontros quinzenais que aconteceram no Anfiteatro do Departamento de Educação da UFLA. O curso seguiu um cronograma definido em temáticas, com base em leituras de textos que eram indicados previamente. Nos encontros quinzenais, as professoras do curso de Pedagogia da UFLA e responsáveis pelo projeto, Giovanna Rodrigues Cabral e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, faziam a explanação do assunto. Além disso, outras professoras também eram convidadas a apresentar apontamentos sobre o tema.

Nos encontros, foram realizados estudos embasados em fontes teóricas de autores como Ferreiro (1985), Soares (2001, 2003, 2004a, 2004b), dentre outros. Essas leituras tiveram como propósito nos fornecer suporte para as discussões em torno do saber docente atrelado às

²⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). E-mail: martinsf27@hotmail.com



questões de alfabetização e letramento. Ainda, revelaram a importância de se buscar melhorias para os processos de ensino e aprendizagem para que, dessa forma, se possa adquirir conhecimento para transformar a prática pedagógica.

Nesse contexto, as ações de formação docente promovidas pela universidade pública, em diálogo com professores de educação básica, tornaram-se uma experiência rica de aprendizado em que as participantes puderam aprofundar os estudos sobre alfabetizar e letrar na educação infantil.

Relatando a experiência no curso de extensão *Práticas de Alfabetização e Letramento*

Com as constantes mudanças presentes em nossa sociedade e a quantidade de informações que se encontram disponíveis, faz-se necessário buscar atualizações para adequar o ensino e a aprendizagem às necessidades dos alunos. Nesse sentido, a educação continuada pode ser vista como uma proposta para auxiliar “os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas” (ALVORADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Dentre as possibilidades oferecidas pela formação continuada de professores, pode-se destacar o momento de reflexão sobre a prática pedagógica. Sua importância se dá pois é durante seu próprio exercício em sala de aula, e nas trocas de conhecimentos com outros educadores, que o educador constrói sua trajetória pessoal e profissional. Dessa maneira:

Deve-se considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara (BRASIL, 2006, p. 24-25).

A partir disso, passa-se agora a apresentação das experiências que foram vivenciadas enquanto participante durante o curso de extensão *Práticas de Alfabetização e Letramento*. O interesse pelo curso surgiu da necessidade de atualização profissional acerca dos estudos existentes sobre a alfabetização infantil, para assim poder alinhar a teoria e a prática e, a partir disso, encontrar direcionamento para transformar a ação pedagógica.

O educador que se compromete com a aprendizagem dos alunos e considera a educação como um elemento transformador, precisa trabalhar com uma metodologia que



priorize a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Dessa forma, são criadas condições favoráveis para que o aluno seja participativo na construção do seu próprio conhecimento.

A fim de que esse objetivo seja alcançado, a formação continuada configura-se como uma alternativa aos educadores para que eles possam repensar suas próprias ações e, por meio de uma autoavaliação, consigam diagnosticar em sua prática o que tem sido bem-sucedido e o que necessita de melhorias. Batista et al (2003, p. 22 apud MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 16) afirmam que:

[...] é preciso que as redes de ensino enfrentem três problemas que têm evitado enfrentar: o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola (ele precisa, portanto, de uma adequada formação); precisa também ser um dos mais valorizados da escola (ele precisa, portanto, de um estatuto diferenciado). É necessário reorganizar a escola e os tempos destinados ao trabalho coletivo, em equipes de professores e coordenadores (o professor não é o dono de sua sala, mas alguém que responde, com o conjunto da escola, pela alfabetização de suas crianças).

Nesse âmbito, partindo do pressuposto de que os professores precisam ressignificar sua formação, o curso de extensão tornou-se um instrumento de atualização. Foi possível associar a teoria e a prática, construir novos conhecimentos, trocar experiências e partilhar vivências significativas. Sendo assim, é possível afirmar que o curso, além de ampliar a visão sobre o ensino, contribuiu também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

O processo de alfabetizar e letrar na educação infantil

Qual é o melhor método para ensinar as crianças a ler e a escrever? Quando iniciar a alfabetização na educação infantil? Quais atividades aplicar durante o processo de alfabetização? Estas e outras questões foram abordadas durante o curso de extensão e serão aqui relatadas.

As discussões foram iniciadas a partir da conceituação de alfabetização e letramento. Apesar de indissociáveis, tais termos possuem suas particularidades. Soares (2004a) explica que o conceito de alfabetização leva em consideração as habilidades básicas para ler e escrever, já o termo letramento refere-se ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais. A autora ressalta que embora distintos, esses conceitos são interligados, de modo que “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004a, p. 97).

Quanto à alfabetização, é preciso ressaltar que o ensino da leitura e da escrita não pode ser apenas codificar e decodificar, como um ato mecânico. Isso, pois, um ensino baseado em



cópias e memorização de sílabas não garante que o sujeito tenha domínio dos atos de ler e escrever. Práticas como essas, então, “levam à criança a convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento” (FERREIRO, 1985, p. 14).

A função do professor nesse modelo tradicional, portanto, baseia-se apenas em transmitir conhecimentos sobre o código alfabético. O resultado é que o ensino feito pela simples repetição de exercícios além de desmotivar os estudos, não permite que os alunos sejam participativos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao contrário do exposto, ao alfabetizar, é necessário considerar que o aluno possui conhecimentos prévios, ou seja, deve-se levar em conta que a criança possui uma bagagem cultural que precisa ser usada para despertar seu desejo em aprender. Segundo Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 14) “para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio”. No mesmo sentido, Soares (2001, p. 53) diz:

A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter “aprendido”.

Desse modo, para que o processo de alfabetização seja adequado às necessidades do educando, é importante que o professor seja atuante no processo de propiciar um ambiente alfabetizador que motive a criança a aprender. Sendo assim, cabe a ele propor atividades que estimulem a participação e levem os alunos a pensar e refletir sobre o conhecimento.

A prática pedagógica deve ainda oportunizar momentos que sejam significativos, ou seja, a partir do entendimento de que o aluno já possui conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita. Tais conhecimentos podem ser obtidos por meio do ambiente familiar que ele está inserido, no contato com livros, televisão, internet, etc.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita (FERREIRO, 1993, p. 23 apud BRANDÃO; ROSA, 2013, p. 20).



A partir dessa perspectiva, o professor precisa fazer com que a alfabetização ocorra por meio de uma proposta de letramento. O aluno não deve ter conhecimento somente dos signos linguísticos (letras e fonemas), mas também precisa compreender e interpretar o que está escrito.

Segundo Soares (2004b, p. 15), dissociar esses processos é um equívoco, pois a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, e isso “implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro”. Para tanto, cabe à escola oportunizar experiências a fim de ampliar os níveis de leitura e escrita, trabalhar com variedades textuais e oportunizar a vivência de situações que contribuam efetivamente com o desenvolvimento do indivíduo.

Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento (BRASIL, 2008, p. 13).

O docente, sendo mediador do ensino e aprendizagem, precisa, em suas ações em sala de aula, conciliar esses dois conceitos. Assim, irá possibilitar ao educando a apropriação não só do sistema alfabético, mas também de habilidades para exercer seu uso social. Ressalta-se aqui que é preciso sempre levar em conta que a criança, mesmo antes da entrada na escola, já possui noções de letramento por estar envolvida em um meio de interações.

Nesse processo, é fundamental que o educador compreenda a importância do seu papel na formação dos sujeitos, tendo em vista que sua atuação deve ser significativa para a vida do aluno. Morais, Albuquerque e Leal (2005, p. 59), ressaltam que:

[...] na tentativa de auxiliar os alunos na re-construção de suas hipóteses, é importante que o professor possa organizar em sua rotina de trabalho atividades que levem em conta a exploração dos conhecimentos que os alunos precisam desenvolver para conseguir escrever de forma convencional.

Uma ação docente adequada, na perspectiva da alfabetização e letramento, deve considerar as condições do desenvolvimento das crianças, respeitando suas individualidades e seus interesses para propiciar a elas um ambiente enriquecedor com diversas possibilidades de aprendizado. Por isso, quando se pensa no processo de alfabetização surgem questionamentos sobre qual método escolher e qual seria mais eficiente no ensino dos alunos.

Os métodos de alfabetização podem ser separados em dois grupos: os métodos



sintéticos (método fônico, método silábico), que partem das unidades menores para o todo, e os métodos analíticos (método da palavração, método da sentencição, método global), que partem do todo para as partes.

Para explicar essa questão sobre os métodos, Soares (2003), defende que não existe um método que seja mais eficiente que o outro. Segundo a autora, a alfabetização tem uma especificidade que não pode ser desprezada e resumida no processo de letramento, pois alfabetizar requer um método. Desse modo, ensinar a criança a ler e a escrever exige o uso de uma técnica para o aprendizado e a apropriação do uso desse sistema, que é feito a partir do letramento.

O ensino na sala de aula deve ser próximo da realidade do aluno, de modo a contribuir no desenvolvimento de suas habilidades. Para que isso ocorra, é preciso considerar o que a criança sabe sobre a língua, seus interesses e necessidades e, a partir disso, buscar estratégias e metodologias adequadas àquele determinado grupo de alunos.

É importante destacar que as instituições de ensino desempenham um papel fundamental na formação dos sujeitos. É nesse espaço de encontros que acontecem os processos educativos e se estabelecem as interações sociais que permitem a construção e a apropriação do conhecimento. Fica claro, portanto, que é por meio das relações sociais que a formação do sujeito acontece, ou seja, no contato com o outro e com o meio em que está inserido.

Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita também devem acontecer dentro de um contexto significativo. Na fase de alfabetização, é preciso que a criança tenha contato com diversos gêneros literários, como contos tradicionais, poesias e outros. Dessa maneira, permite-se que ela possa expressar seus pensamentos, refletir e, assim, aprender.

Dessa forma, fica ainda mais claro a necessidade de conciliar ambos os processos, de alfabetização e de letramento. Isso, pois, é preciso considerar que o sujeito em formação necessita de uma educação de qualidade que ofereça meios para que ele possa se desenvolver de forma autônoma e crítica, levando-o a refletir sobre o mundo e, assim, descobrir que é capaz de questionar e transformar sua realidade.

Considerações Finais

O propósito desse trabalho foi apresentar uma reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento a partir das experiências vivenciadas durante o curso de extensão. A partir das discussões e estudos que foram realizados sobre a temática, ficou claro que para alfabetizar, primeiramente, é preciso considerar que as turmas são heterogêneas. Dessa forma, as



ações pedagógicas devem ser planejadas respeitando a diversidade de alunos, suas formas de aprender e seus conhecimentos prévios.

Como foi enfatizado, o ensino não pode ser realizado de forma mecânica, pois a ação de alfabetizar letrando exige um trabalho de forma contextualizada. É importante destacar que alfabetização e letramento são ações distintas, porém inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Dessa forma, a função do professor, como mediador de tal processo, é propor atividades diversificadas, visando a não somente o ensino das letras e sílabas, mas também viabilizar que os alunos se apropriem desse sistema para que possam fazer uso em práticas sociais.

Nesse aspecto, a formação no curso de extensão teve uma contribuição significativa para o aprofundamento dos aspectos que envolvem o processo de alfabetização. Além disso, as discussões e reflexões realizadas nos encontros se mostraram enquanto ferramentas importantes para ampliar os conhecimentos e o modo de se pensar sobre a prática docente, e revelar a importância dos educadores na formação dos alunos e na transformação da educação.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza. (orgs.). **Ler e Escrever na Educação infantil**: discutindo praticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF, 2008.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 52, p. 7-17, 1985.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 19-22, 2004a.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 15-21, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004b.



CAPÍTULO 5

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

Anna Karla Salgado Zorkot²⁵

Archelize Fátima Juliaci²⁶

Introdução

O presente estudo tem como tema a intervenção do professor no processo de aprendizagem de crianças diagnosticadas com transtorno do Espectro Autista, compreendendo suas dificuldades e progressos. Hollerbusch (2001) destaca que, no caso dos autistas, o foco principal do presente trabalho, a escola tem um papel central ao proporcionar acompanhamentos educacionais especializados e uma atenção individualizada. Considera-se que as crianças autistas possuem maiores dificuldades de socialização, comprometimento na fala e comportamentos repetitivos.

Dessa maneira, o problema que norteia esse estudo é de que maneira a formação continuada poderá contribuir para o desenvolvimento alfabético do aluno autista e quais as possíveis intervenções para o ensino e aprendizagem dos mesmos? Sendo assim possui uma abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica e de estudo de caso com uma criança no centro onde é atendida, com a finalidade de demonstrar os avanços a partir do lúdico para o processo de ensino e aprendizagem. Após o levantamento bibliográfico foi feita a leitura informativa, seletiva, crítica e interpretativa a fim de estruturação da revisão com foco nos objetivos propostos.

Definindo o Autismo

Segundo Gonçalves (2006) o autismo pode ser definido como uma síndrome que causa alterações no indivíduo desde muito novo, mais especificamente antes dos três anos de idade, produz desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. As

²⁵ Graduada em Pedagogia pelo UNILAVRAS. E-mail: annakarla_zorkot@yahoo.com.br

²⁶ Graduada em Pedagogia pelo UNILAVRAS. E-mail: arquelize@hotmail.com



crianças autistas também podem sofrer danos nos comportamentos verbais, o que interfere na interação social.

Seu diagnóstico é identificado através dos sintomas e das características que surgem ao longo do desenvolvimento. A maioria das crianças começam a apresentar sintomas de autismo entre 18 a 24 meses, sendo que, os meninos são mais afetados do que as meninas, numa proporção de 4 por 1, respectivamente (GOLÇALVES, 2006).

Os autistas possuem disposição para realizar práticas não funcionais e/ou insistem, de forma irracional, em seguir rotinas. Também possuem movimentos corporais estereotipados com as mãos e/ou com todo o corpo, além de anormalidades de postura (COPETTI, 2012, p. 26-27).

Sendo assim, são denominadas de autistas as crianças que manifestavam inaptidão para estabelecer relações normais com o outro, apresentavam um atraso na aquisição da linguagem e, sobretudo, quando ela desenvolve uma incapacidade de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereotípias gestuais, uma necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável.

No ano de 1943, surgiram as primeiras descrições sobre o autismo, tal como é visto atualmente, por meio dos estudos e publicações de Kanner (1943), pois até esta data o autismo era entendido como uma esquizofrenia - transtorno psiquiátrico caracterizado por uma alteração cerebral que dificulta o correto julgamento sobre a realidade, a produção de pensamentos simbólicos e abstratos e a elaboração de respostas emocionais complexas (SILVA, 2006). Esses estudos se basearam em análises de um conjunto de comportamentos característicos presentes em um grupo de crianças que diferiam dos demais, tais como: a) extremo isolamento, b) dificuldade de relacionamento com outras pessoas até mesmo da família, c) atraso na aquisição da fala e ao ser adquirida, d) a criança não a usava como um meio de se comunicar e interagir com as pessoas, e) excelente memória, f) ignoravam as pessoas e os ambientes a sua volta, g) comportamentos repetitivos e bizarros, h) comportamento obsessivo e i) ansioso em preservar rotinas (GOMES, 2007; LOPES-HERRERA, 2007).

O Atendimento Educacional Especializado: olhares e intervenções

Levando em consideração todas as nuances apresentadas anteriormente, foi realizado um estudo de caso com uma criança de 8 anos, que se encontrava em seu período de alfabetização. A criança chegou para o centro apresentando o laudo CID 10-F84 condizente ao autismo e posteriormente foi avaliada as dificuldades e nível alfabético do mesmo. A criança

reconhecia letras, mas não fazia junções, ou seja, não estava no período de hipótese de escrita silábica, conforme descreve Ferreiro (2000). As intervenções para esse processo foram estritamente de maneira lúdica.



Figura 1: Atividade proposta com objetivo de reconhecer as letras e nomeá-las.
Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

A brincadeira representa um fator de grande importância no processo de desenvolvimento e de socialização da criança, proporcionando-lhe novas descobertas a cada momento, refletindo o contexto no qual está inserida. (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000, p. 69). O brincar é com certeza um dos meios pelo qual o ser humano explora uma variedade de novas experiências e diversas situações em diversos propósitos.

Educação Lúdica visa um novo processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano por meio do uso de brinquedos, jogos e materiais didáticos coligados que sirvam de suporte para que o sujeito da aprendizagem aprenda de forma mais descontraída, efetiva, eficiente e eficaz. (LEITE, 2005, p.2)

Para tanto, é necessário que o educador seja capaz de fazer com que o aluno torne esse momento de descontração prazeroso, para que assim as aprendizagens possam ser satisfatórias, tendo como objetivo facilitar o processo de ensino, visando a importância que o brincar tem em seu meio. Percebeu-se então, que o brincar ajudou o aluno em caso, na capacidade de entender e de absorver ideias e principalmente os ensinamentos, sendo esses abstraídos e os objetivos alcançados.



Figuras 2 e 3: Atividade proposta com objetivo de expor palavras/figuras iniciadas com vogais em espaços determinados.

Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

Os jogos tiveram uma função importantíssima, pois através deles pode-se desenvolver a noção de reversibilidade no sujeito, as noções de classificação, seriação, conservação, espaço e tempo, inclusão simples, de classes, entre outras. Além disso, os jogos oportunizam um trabalho com a rotina, a concentração, a disciplina, bem como estimulam as estratégias de ações, o raciocínio rápido, a atenção, o raciocínio operacional, e incentivam atitudes como a paciência e a tranquilidade para solucionar problemas, dentre outras. Tais estratégias ajudam a regular os neurotransmissores dos portadores do autismo, principalmente quando tais atividades têm fundamento recompensatório.



Figuras 4 e 5: Atividade proposta com objetivo de usar quebra-cabeça como estratégia de ensino do alfabeto.

Fonte: Arquivo das autoras, 2019.



Nessa direção, a inclusão de jogos e brincadeiras podem assumir pontos de destaque nesse processo, sendo que, por meio dessas estratégias, as crianças podem incorporar novos valores, atitudes e aprendizados.

O lúdico como elemento fundamental de intervenção

Talvez poucas pessoas saibam sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, mas o ato de brincar não se limita a um simples passatempo sem funções, que serve apenas para entreter as crianças em atividades divertidas. A ludicidade como uma nova abordagem de ensino se faz muito importante e necessária na vida das crianças visto que a mesma propicia, através do ato de brincar, um momento para explorar os objetos no seu uso e função social, a função simbólica das relações humanas, ter contato com o novo, ter novas experiências e principalmente uma aprendizagem maior e de maneira divertida. Além de contribuir com o crescimento saudável, o brincar facilita os relacionamentos grupais e a sociabilidade da criança. É a maneira que esta tem de vivenciar e experimentar suas primeiras relações, preparando-se para o mundo adulto.

Quanto ao uso dos jogos, Chicon (2004 apud SIQUEIRA 2011, p. 69), fala que, por meio deles, a criança entra no mundo da cultura, oportuniza-se a experiência das práticas corporais do seu universo. Siauly (2005) diz que o desenvolvimento do potencial criativo da criança acontece quando ela vivência o lúdico, descobre-se e apreende a realidade. Queiroz (2006), por sua vez, nos fala que a brincadeira pode ser considerada como um exercício que auxilia no desenvolvimento global das crianças, possibilita-se a interação entre os alunos, a solução de problemas de maneira positiva e a formação crítica e reflexiva das concepções do indivíduo.

Nesse contexto de intervenção, o jogo e o brincar possuem ligação direta com a aprendizagem e desenvolvimento pessoal do autista, estimula-se a construção de conhecimento, proporciona-se aprendizagens significativas e, o professor pode auxiliar os alunos nesse processo, através dos jogos pedagógicos (FALCONI; SILVA, 2002, p. 19). O Parâmetro Curricular Nacional de Educação Especial (1998) aborda a importância do jogo para o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos, permite-se ao professor a ampliação do conhecimento e técnicas sobre o assunto. Nesse método inovador e lúdico, a apropriação do conteúdo escolar se torna mais prazeroso e a participação dos alunos mais ativa e interessante.

Outras características e contribuições que os jogos podem possibilitar na inclusão do autista, são que, por meio deles, os alunos são estimulados a trabalharem sua ansiedade, principalmente através de tarefas de concentração; os alunos aprendem a respeitar regras e limites, além de saber lidar com ganhos e perdas; adquirem confiança neles mesmos e nos outros; sua autoestima é estimulada, possuem a oportunidade de errar, acertar, criar, desenvolvem a autonomia e ampliam o raciocínio lógico.

A atividade lúdica nos fornece informações essenciais a respeito da criança, das suas emoções, da forma como interage com seus colegas, do seu estágio de desenvolvimento, do seu nível linguístico e da sua formação moral. O jogo não é apenas um simples ato de brincar, mas é por intermédio dele que o aluno passa a autoconhecer-se e descobrir o mundo.



Figuras 6 e 7: Atividade proposta com objetivo de introduzir diferentes livros – com variadas temáticas, texturas, musicais, entre outros.

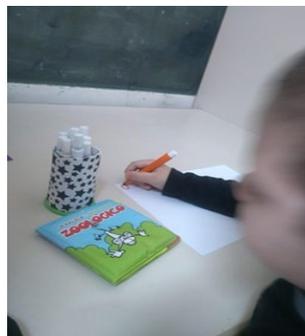
Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

Por meio das brincadeiras e dos jogos, a criança projeta-se nas atividades dos adultos e procura-se ser coerente com os papéis assumidos. Com isso, a brincadeira não só possibilita o desenvolvimento de processos educacionais por parte da criança, como também serve como um instrumento para, “conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham como se relacionam e os hábitos culturais” (REGO *apud* REGO, 2007, p. 114).

Através da atividade do brincar, a criança se depara com uma situação de interação social. Cunha (1994, p.11) aponta que “brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver, respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo”. Como dito anteriormente, por meio das brincadeiras e do lúdico, as crianças aprendem



de forma significativa e ao mesmo tempo descontraída, por isso, esse desenvolvimento infantil precisa ocorrer em um ambiente que valorize esse mundo da fantasia.



Figuras 8 e 9: Atividade proposta com objetivo de introduzir livros diversificados, conjuntamente com o registro escrito.

Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

Nesse ambiente, o professor tem o papel de mediador e participante ativo das atividades, possibilita-se a construção e ampliação da imaginação. “No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na vida real” (VYGOTSKY, 1984 *apud* REGO, 2007, p. 114).

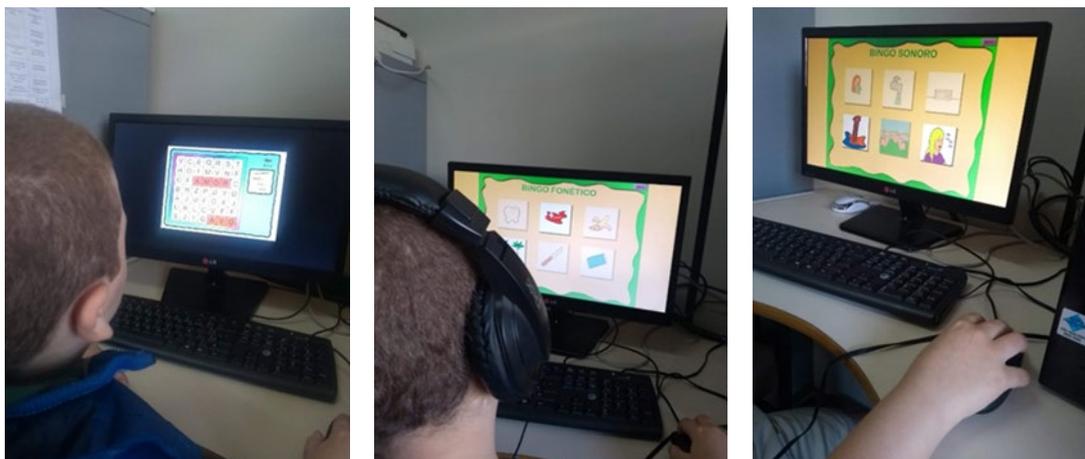
Vygotsky (1998) refere-se à brincadeira que nasce da necessidade, da frustração e dos desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos e/ou esquecidos pela criança. Diante disso, por intermediação das brincadeiras e dos jogos, a criança projeta-se nas atividades dos adultos e procura-se ser coerente com os papéis assumidos.



Figuras 10 e 11: Atividade proposta com objetivo de usar estratégias para ajudar na pega trípole para melhorar a escrita.

Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

Portanto, o crescimento do aluno, dentro do ambiente escolar, se deve ao incentivo de sua curiosidade e as trocas de experiências e informações. Para um ensino e aprendizagem consistentes e significativos, é preciso realizar atividades que estejam alinhadas com o cotidiano dos alunos, e/ou com o interesse dos mesmos sobre determinados assuntos, temas e maneiras de realizar as atividades para que a atenção seja mantida.



Figuras 12, 13 e 14: Atividades propostas com o uso de tecnologia assistiva para o ensino e aprendizagem.
Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

É muito importante explorar as competências e habilidades que o aluno possui, mantendo-se uma rotina diária de trabalhos pedagógicos. E por meio desse processo de interação, as crianças potencializam sua aprendizagem e sua criatividade, pois elas aprendem a conviver com o outro, a partilhar, a viver em sociedade e a respeitar regras. Para o autista, esse método estimula a realização de atividades variadas, oportunizando aprendizados na interação com os objetos dispostos a ele, incitando reações, emoções e sentimentos. Tudo isso é possível pois

As atitudes de ajuda que são oferecidas não ocorrem somente pelo contato físico, mas também pelo olhar, pela mímica, pela comunicação verbal, estimulando-as a realizar tarefas, estreitando as relações na formação de vínculos positivos, reforçar as conquistas mesmo quando parciais (FALKENBACH; DIESEL; CAVALHEIRO, 2010, p. 207).

Portanto, a ludicidade como prática pedagógica prioriza os reflexos corporais da criança e suas exigências quanto à relação com o outro, valoriza, por meio do brincar espontâneo e da comunicação não verbal, o desenvolvimento de suas competências sociais e emocionais. Ferreiro (2000, p.31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”.



O professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (FERREIRO, 2000, p.61).

Considerações finais

Diante da pesquisa realizada com base nos dados e estudos teóricos mencionados no decorrer do texto, considera-se que os alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) possuem distúrbios de relacionamento devido a limitações da fala e da linguagem e de desenvolvimento físico e mental. Por este motivo, os autistas preferem permanecer em seu mundo interior, sendo uma forma de fugir de estímulos externos, o que compromete o seu relacionamento com outras pessoas.

O tratamento do espectro autista, bem como o tipo de intervenção que deverá ser utilizada na criança autista é determinada por três fatores, sendo eles, a idade em que a criança foi diagnosticada, o início do tratamento e o nível de dificuldade quanto à linguagem, interação social e funcionamento cognitivo (MESQUITA; PEGORARO, 2013). De modo geral, todo o processo de aprendizagem envolve intervenções que contemplam as habilidades de interação social e linguagem, tornando-as mais funcionais possíveis.

O atendimento educacional especializado apresenta grandes efeitos e seu foco deve estar relacionado à interação social da criança e não somente nas habilidades funcionais. “Na elaboração dos objetivos do tratamento deve-se considerar as preferências individuais, o desempenho, a resistência e os riscos nas atividades propostas, assim como o estabelecimento de metas, para que haja progresso em todo o processo de tratamento” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, p. 1). O mesmo se aplica a um planejamento educacional, com objetivos pedagógicos direcionados ao aluno com transtornos do espectro autista.

A dificuldade de relacionamento, característica do autismo, torna o trabalho do professor mais difícil, de forma que, o conhecimento da deficiência, bem como da abordagem adotada, se torna indispensável para que ocorra sucesso na implantação de programas de inclusão escolar. Nesse sentido, a formação continuada torna-se imprescindível para que o professor, tanto o da sala de aula regular, quanto o professor de apoio, bem como o professor da educação especial, adquira um novo olhar não só para as dificuldades de cada aluno, mas também para o seu próprio fazer pedagógico, criatividade, capacidades de percepção e sensibilidade, de



discernir quais as necessidades e quais os melhores caminhos a serem percorridos na trajetória educacional de cada sujeito, individualmente.

Referências

ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel C. de; SHIGUNOV Viktor. A atividade lúdica e infantil e suas possibilidades. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11. n. 1, p. 69-76, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 23 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 23 nov. 2019.

COPETTI, Jocieli Rosane. **A educação física escolar e o autismo: um relato de experiência no Instituto Municipal de ensino Assis Brasil (IMEAB) no município de Ijuí (RS)**. 2012. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Humanidades e Educação, Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1273/jocielitcc.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.

FALCONI, E. R. M; SILVA, N. A. S. **Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual AEE**. AEE - Atendimento Educacional Especializado, v. 10, 2002.

FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D.; CAVALHEIRO, L. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 31, p. 203-214, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.13, n. 3, p. 345-364, set./ dez. 2007.

GONÇALVES, M. B. G. S. **Autismo infantil**. São Paulo, 2006.

HOLLERBUSCH, Ricardo Miguel da Silva Lopes. **O Desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo: estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal**. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência do Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2001.



KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, p.217-250, 1943.

LEITE, Leonardo de Oliveira: O lúdico na educação a distância. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 1-8, maio, 2005.

LOPES-HERRERA, Simone Aparecida. **Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger**. 2007. 197 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MESQUITA, W. S.; PEGORARO, R. F. Diagnóstico e tratamento do transtorno autístico em publicações brasileiras: revisão de literatura. **Journal of the Health Sciences Institute**, p. 324 - 329, 1 jul. 2013. Disponível em: <https://www.unip.br/presencial/comunicacao/publicacoes/ics/edicoes/2013/03_jul-set/V31_n3_2013_p324a329.pdf>. Acesso em: 22 de nov. 2019.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

SILVA, Regina Cláudia Barbosa da. Esquizofrenia: uma revisão. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 4, 263-285. 2006.

SIQUEIRA, Mônica Frigini. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. 2011. 129 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2011. v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000.

VYGOTSKY, Levi Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



CAPÍTULO 6

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR ACERCA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francislaine Ávila de Souza²⁷

Maria Aparecida Azarias Nascimento²⁸

Rosilene Aparecida da Silva Belo²⁹

Introdução

O presente texto é fruto de um trabalho desenvolvido no curso de extensão “Práticas de alfabetização e letramento”, oferecido pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), vinculado ao Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O curso teve como público-alvo professores da Educação Básica, alunos de graduação e pós-graduação da cidade de Lavras e cidades vizinhas, na qual foram realizados encontros quinzenais, com duração total de agosto a dezembro de 2019. A demanda por cursos de formação continuada tem aumentado e com isso, esses professores tiveram a oportunidade do contato entre a comunidade e a universidade como forma de expandir os conhecimentos já adquiridos. Ao longo do curso foram discutidos temas como a conceituação de alfabetização e letramento, métodos de alfabetização e Sistema de Escrita Alfabética (SEA), processos de intervenção na escrita, consciência fonológica e exploração de gêneros textuais na alfabetização, fases da leitura e leitura literária e alfabetização matemática.

Nesse sentido, tem-se por objetivo analisar registros escritos de alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada no sul de Minas Gerais como forma de discutir os conceitos apreendidos no decorrer do curso aliados à prática e à vivência escolar. Para tal, tem-se como questão norteadora: Como tem sido o processo de aquisição da escrita

²⁷ Mestra em Educação. Professora na rede pública municipal de Educação. E-mail: francislaineavila@hotmail.com

²⁸ Licenciada em Pedagogia. Professora na Educação Infantil da rede pública municipal de Educação. E-mail: mariaazariasnascimento@hotmail.com

²⁹ Licenciada em Pedagogia. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Educação. E-mail: rosebelo1206@hotmail.com



em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? Para contemplar essa questão, este relato apoia-se nos estudos de Soares (2002), Ferreiro (1985), Morais, Albuquerque e Leal (2005) entre outros autores que discorrem sobre o assunto abordado.

O texto encontra-se organizado em seções que discorrem sobre a fundamentação teórica sobre alfabetização, letramento e aquisição da escrita; sobre os procedimentos metodológicos; sobre a análise das atividades desenvolvidas na turma e, por fim, apresenta-se as considerações finais sobre o trabalho.

Alfabetização e letramento: conceitos indissociáveis

No Brasil, a alfabetização e o letramento são conceitos relevantes quando o assunto é educação, uma vez que cresce a cada dia o número de pesquisas na área, principalmente, no que tange aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Conceitos estes que até meados dos anos 80 eram considerados sinônimos e, após muitos estudos foram definidos separadamente, como práticas distintas.

Como aponta Soares (2004, p. 97) “também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis”, ou seja, para a autora “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, em um contexto de letramento”, já o letramento para a autora “só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita”.

Ao trazer uma reflexão sobre o contexto escolar e, especialmente, sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental é necessário pensar em práticas que coloquem as crianças em situações constantes de contato com a língua escrita e falada, desde o maternal e a educação infantil, embora ainda não seja o momento para se dedicar às questões direcionadas à alfabetização, como conhecimento do sistema de escrita alfabética, mas que poderão ser estimuladas de forma lúdica e por meio das práticas de letramento.

O período de alfabetização, como postulam os documentos norteadores da educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dá-se início, propriamente dito, no primeiro ano, geralmente, aos seis anos de idade. O que não significa um marco inicial para todos, pois tudo depende dos estímulos recebidos, sejam eles do ambiente social ou escolar e do seu processo de crescimento em relação à aprendizagem.



Ferreiro (1996, p.24) salienta que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Assim, Soares (2002) pontua que a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala. E o termo letramento, definido na perspectiva pedagógica, é compreendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2016, p. 18).

Letramento não pertencia ao vocabulário da educação brasileira até meados de 1980, como já postulado anteriormente, e somente a partir desse período, é que alguns autores começaram a fazer uso dela para designar algo que até então não se tinha uma dada nomeação. Discorrendo sobre essa temática, Soares (2002) pontua que a introdução do termo letramento é recente na área da educação, o que ocasiona a não existência de um conceito preciso que possa ser usado, pois depende da ênfase dada para a caracterização do fenômeno observado.

Soares (2012, p. 17) amplia a definição do conceito quando aponta que, “implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

Inicialmente estudiosos preferiram utilizar o termo alfabetismo, ou seja, o que é definido como estado ou qualidade de alfabetizado, ou sinônimo de alfabetização, como aponta Soares (2016). Entretanto o termo não foi acolhido, e optou-se pela expressão letramento. Com os avanços das pesquisas, considerou-se que embora sejam indissociáveis na prática escolar, letramento e alfabetização apresentam, no Brasil, definições que os tornam diferentes das definições citadas anteriormente, uma vez que com o surgimento de novas ideias, novos fatos e novas maneiras de compreender os fenômenos, surge também à necessidade de novas definições, ou até mesmo novos termos para designar as mudanças percebidas de acordo com a realidade social e cultural. A partir desse contexto surgiu, então, o termo letramento.

Alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p. 97).



Nesse sentido, no Brasil, alguns autores já discutem a importância do termo inserido no campo pedagógico e demonstram que, atualmente, discorrer sobre letramento no contexto escolar permite aos educadores promoverem práticas que possibilitem ao aluno, além saber ler e escrever, conhecer e fazer uso dos conteúdos aprendidos na escola e em diferentes contextos sociais. Portanto, é necessário considerar que as discussões sobre o letramento surgem da ampliação de uma visão restrita que os processos de alfabetização apresentavam em relação à apreensão do código linguístico, buscando entender qual o uso social que se faz da leitura e da escrita.

Leitura e escrita nos anos iniciais: a consciência fonológica

Dissertar sobre ler e escrever nos anos iniciais torna-se uma experiência carregada de sentidos que revelam o quão relevante é este assunto nos contextos formativos e escolares. Assim, quando se trata da apropriação da leitura e da escrita é uma tarefa desafiadora, mas também necessária para se pensar em práticas que, aliadas as teorias, torna-se capazes de instigar o desenvolvimento da estudante.

Sabe-se que o processo de alfabetização é um dos processos mais complexos dentro do contexto escolar, tanto para quem aprende como para quem ensina. Nesse sentido, os documentos que norteiam a educação básica, e entre eles o mais recente que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam princípios norteadores para que o processo de ensino e de aprendizagem se dê de modo satisfatório para que, de fato, ocorra desenvolvimento.

Inserido no processo de ensino e de aprendizagem está também a apropriação da escrita pela criança, que segundo Ferreiro e Teberosky (1985) ocorre por um processo gradual. Processo este que se desenvolve por meio de níveis que são classificadas como: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético e o alfabético-ortográfico.

As autoras elaboram hipóteses que evoluem regularmente e podem ser descritas em diferentes níveis de desenvolvimento conceitual. No primeiro nível, o pré-silábico, há o uso de grafismo que imitam as formas básicas de escrita: linhas e reta. No segundo, o nível pré-silábico existe o uso de letras por parte dos aprendizes sem uma correspondência com os seus valores sonoros e sem correspondência com os valores sonoros da palavra (número de sílabas). Já no terceiro nível que seria o silábico, há o uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba. O próximo nível seria o silábico-alfabético, quando a sílaba começa a ser



analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se na escrita de uma palavra. Por fim o quinto nível seria a escrita-alfabética, que segundo Ferreiro e Teberosky (1986) é o final do processo de compreensão do sistema de escrita.

À medida que a criança vai construindo significados para a escrita, ela avança de nível, até chegar à fase alfabética-ortográfica, que o momento em que ela já consegue fazer correspondência entre os grafemas e as letras e ainda aponta correções para o seu próprio texto, compreendendo com mais clareza as normas ortográficas.

Ao se desenvolver em relação à leitura e a escrita a criança desenvolve também a consciência fonológica, Assim, compreende-se que a consciência fonológica seja de extrema importância para que o aluno consiga transferir unidades fônicas da oralidade para a escrita, de modo que faça associações entre o som que palavras apresentam e a sua grafia.

Segundo Pinheiro (2018),

Consciência fonológica significa tomar ciência (conhecimento) dos sons da língua. No processo de alfabetização, quando tomamos ciência dos sons, aprendemos mais rápido. A consciência fonológica é definida como a capacidade para refletir sobre a estrutura sonora da fala e manipular seus componentes estruturais; é a capacidade de pensar e operar sobre a linguagem como um objeto.

Nesse contexto, a relação da consciência fonológica no processo de alfabetização se dá por meio da necessidade do sujeito de compreender a relação que é estabelecida entre a fala e a escrita para assim compreender as regras que existem no sistema de escrita.

[...] as habilidades de consciência fonológica importantes para uma criança se alfabetizar não aparecem com a maturação biológica, como parte do desenvolvimento corporal. Elas dependem de oportunidades para refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora. Portanto, a escola tem um papel essencial em fomentar seu desenvolvimento no final da educação infantil e no começo do ensino fundamental; As crianças não devem ser ‘barradas’, impedidas de entrar no primeiro ciclo se ainda não apresentam certas habilidades importantes de consciência fonológica. Não se trata de cobrar que a criança tenha alcançado um estado de ‘prontidão’, mas de ela ser desafiada, tendo oportunidades lúdicas e prazerosas de pensar sobre as palavras, situações nas quais refletem sobre seus segmentos sonoros. [...] (BRASIL, 2012, p. 8).

Por fim, entende-se que, esse processo de compreensão não é simples, porém quando se tem esse tipo de consciência à aprendizagem acontece de maneira mais clara e coerente com aquilo que é proposto.



Os procedimentos metodológicos

A experiência relatada nesse trabalho é fruto da observação e análise de atividades realizadas com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma sala multisseriada de uma escola da rede pública municipal, localizada na zona rural da cidade de Nepomuceno/MG. A referida escola possui duas salas de aula multisseriadas, uma em que são atendidos alunos da pré-escola e primeiro ano e outra que possui alunos do terceiro, quarto e quinto ano, sendo que, no ano de 2019, a instituição não possui alunos cursando o segundo ano do Ensino Fundamental.

Das atividades observadas, uma delas foi realizada com a intenção de identificar em qual das fases da escrita às crianças se encontravam no início do ano letivo, e as demais foram realizadas após o início do curso de formação continuada, com a intenção de se analisar com foco no referencial teórico estudado.

As atividades desenvolvidas foram as seguintes: sequência de desenhos para que os alunos escrevessem o nome de cada uma das figuras; autoditado e ditado com frases; e atividade com rimas.

A escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental: desafios e avanços

O processo de aprendizagem durante o período de alfabetização é uma constante transformação e inovação, tanto para quem ensina como para quem aprende. Nesse sentido, quando os alunos começam a fazer uso do sistema de escrita alfabética (SEA), que é considerado uma recente invenção humana, eles estão se apropriando desse sistema, ou seja, o conhecimento adquirido é internalizado e disponível na mente do sujeito. Ele não é um código que pode ser decorado, pelo contrário, é um sistema notacional. Segundo Moraes (2014)³⁰ “a humanidade inventou importantes sistemas notacionais, como o de numeração decimal e a escrita alfabética. Esta última é uma econômica e complexa representação da fala, só inventada depois que foram criados outros sistemas de escrita (ideográficos, silábicos)”.

A partir das atividades selecionadas para serem analisadas foi possível perceber que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, no período letivo de 2019, apresentaram uma

³⁰ Ver definição no glossário Ceale. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>>.

evolução relevante quanto à aprendizagem, considerando que cada criança tem sua própria forma de aprender, suas vivências e experiências.

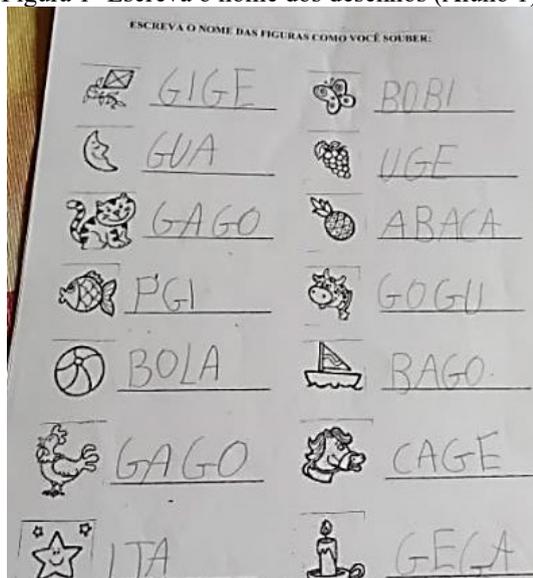
Como ressalta Freire (1989, p.11)

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A criança está em contato com o mundo escrito desde o seu nascimento, por esse motivo pode-se dizer que todas as suas vivências e experiências desde o núcleo familiar são relevantes para que ela possa, posteriormente, ser apresentada aos códigos da linguagem formal, e adquirir novos conhecimentos.

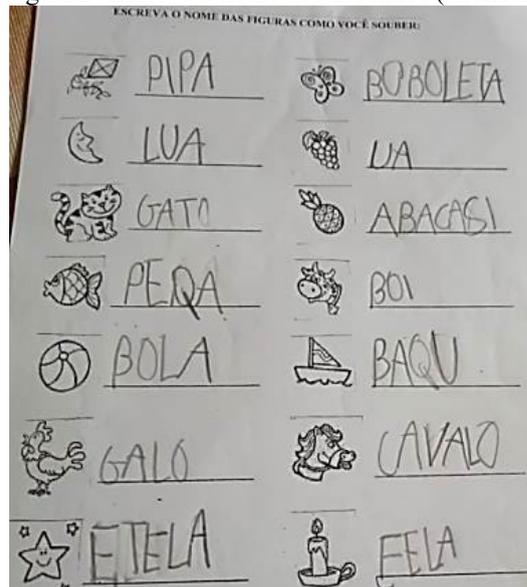
Assim, no decorrer das atividades propostas, foi solicitado pela professora aos estudantes, no início do ano, que eles escrevessem os nomes dos desenhos que estavam visualizando no material recebido, visando identificar em qual fase de escrita que cada um se encontrava. Foram obtidos os seguintes resultados, como mostram as figuras 1, 2, 3, e 4, a seguir.

Figura 1- Escreva o nome dos desenhos (Aluno 1).



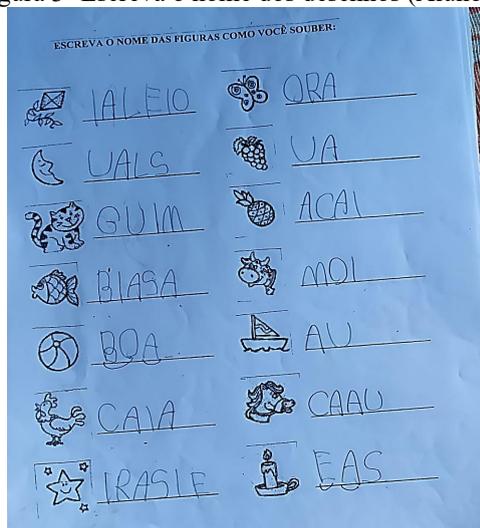
Fonte: dos autores (2019)

Figura 2- Escreva o nome dos desenhos (Aluno 2).



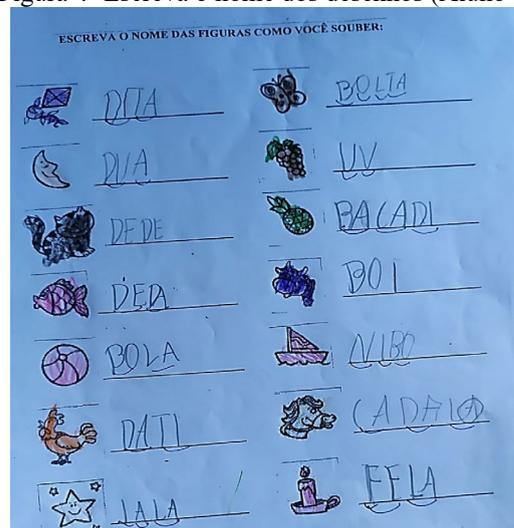
Fonte: dos autores (2019)

Figura 3- Escreva o nome dos desenhos (Aluno 3).



Fonte: dos autores (2019)

Figura 4- Escreva o nome dos desenhos (Aluno 4).



Fonte: dos autores (2019)

crianças ainda estavam na fase pré-silábica e outras já na silábica e outra na alfabética, como é o caso do aluno 2. Ou seja, alguns deles já haviam começado a compreender que existe relação entre a pronúncia e a escrita, e como pode-se observar nas figuras 1 e 2, os alunos utilizaram uma variação e uma quantidade mínima de letras, outros ainda não compreendem que a escrita é a representação da fala e variam as letras como é o caso dos alunos 3 e 4. Essa foi uma atividade diagnóstica para observar como os alunos haviam se desenvolvido até o momento de início do ano letivo.

De acordo com Morais (2005, p. 43) “o aprendiz vai ter que elaborar mentalmente a noção de *unidades de linguagem* (palavra, sílaba, sons menores que a sílaba) para vir a entender as relações entre partes faladas e partes escritas, entre o todo escrito (a palavra) e as partes (letras) que o compõem”. Essa relação vai se construindo à medida que a criança começa a compreender o sistema de escrita. Ainda segundo o autor,

Ao mesmo tempo, para entender essas relações parte-todo o aprendiz precisa vir a tratar as letras como *classes* de objetos substitutos, cujo funcionamento pressupõe a consideração de *relações de ordem*, de *permanência* e de *relações termo a termo*. Ilustrando de maneira resumida, poderíamos dizer, por exemplo, que aos poucos o aluno virá a entender que CA não pode ser o mesmo que AC. Compreenderá também que C é um caractere que substitui algo (/k/ ou /s), independentemente de o C aparecer manuscrito ou com outro formato autorizado para ser C (MORAIS, 2005, p. 43).

Nesse caso, a mediação do professor é de grande relevância, pois através das práticas desenvolvidas por eles é que as crianças vão elaborando suas próprias construções e internalizando os conhecimentos adquiridos.

Já no último semestre do ano, pode-se dizer que os alunos já avançaram no seu desenvolvimento, considerando que cada criança se desenvolve no seu tempo, dependendo dos estímulos recebidos e do modo como estes estímulos são internalizados. Assim sendo, eles já fazem a correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras), escrevem como se fala e não dominam as normas da escrita. Como pode ser observado no autoditado apresentado nas figuras 5, 6, 7 e 8, a seguir.

Figura 5- Autoditado (Aluno 2).



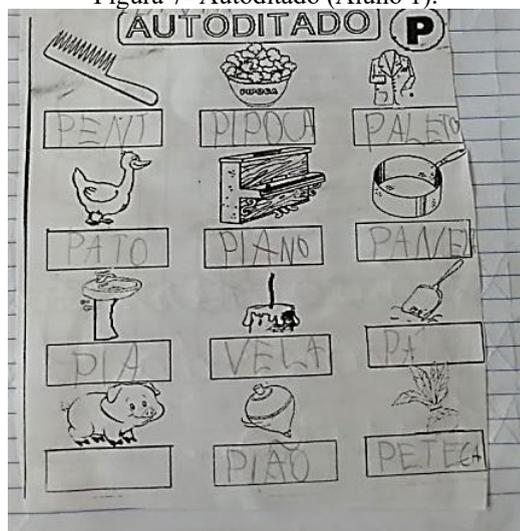
Fonte: dos autores (2019)

Figura 6- Autoditado (Aluno 3).



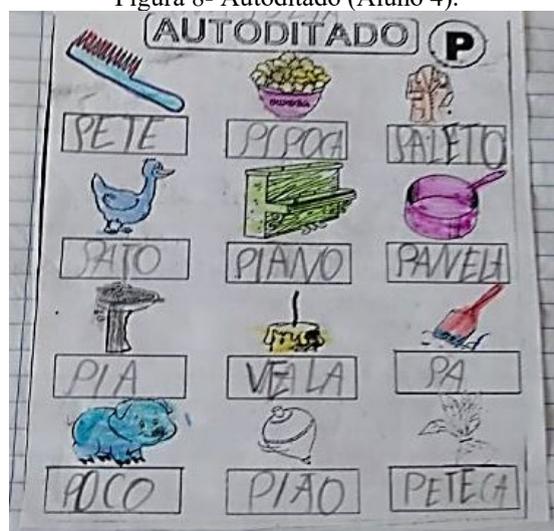
Fonte: dos autores (2019)

Figura 7- Autoditado (Aluno 1).



Fonte: dos autores (2019)

Figura 8- Autoditado (Aluno 4).



Fonte: dos autores (2019)

Esta atividade foi realizada mediante a observação da professora em relação ao aprendizado dos estudantes quanto ao grupo silábico “PA, PE, PI, PO, PU”, ou seja, após ela trabalhar com eles sobre o assunto, ela apresentava o autoditado, visando observar se eles já estavam fazendo a assimilação do som e da sílaba.

De acordo com Coutinho (2005, p. 49) “a oportunidade de escrever quando ainda não se sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve. Mesmo quando as crianças ainda não sabem escrever convencionalmente, elas já apresentam hipóteses sobre como fazê-lo”.

É necessário pensar na alfabetização como processo complexo de construção de conjecturas que, associada ao letramento, propicie ao aluno participar de situações desafiadoras que os levem a refletir sobre a língua escrita e o uso social que se faz dela.

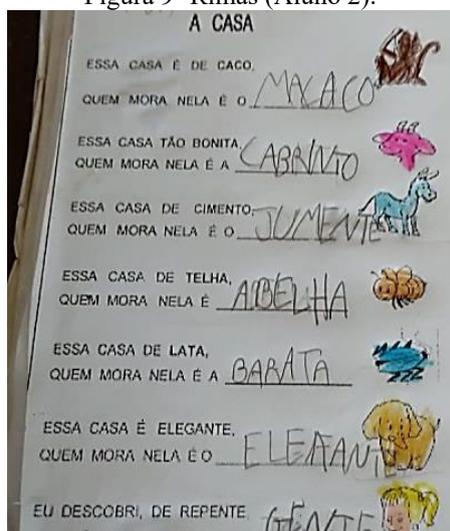
As dificuldades encontradas fazem parte do processo, pois a compreensão do SEA não é um conhecimento que se adquire de imediato e sim progressivamente.

No final do ano letivo, após as práticas indicadas no decorrer do curso de extensão, foi desenvolvida uma atividade em que as crianças precisavam identificar as rimas. Para tal a professora, antes de entregar as folhas impressas a eles, fez um trabalho ensinando o que era a rima, dando exemplos, buscando exemplos cotidianos da realidade de cada para depois fazer uso do poema, que através das imagens, estimulava o pensamento da criança.

Nesse sentido, cabe retomar o conceito de consciência fonológica, que segundo o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) “é uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas” (BRASIL, 2019, p. 30).

Os alunos fizeram da seguinte maneira, como mostram as figuras 9, 10, 11 e 12 anexadas a seguir.

Figura 9- Rimas (Aluno 2).



Fonte: dos autores (2019)

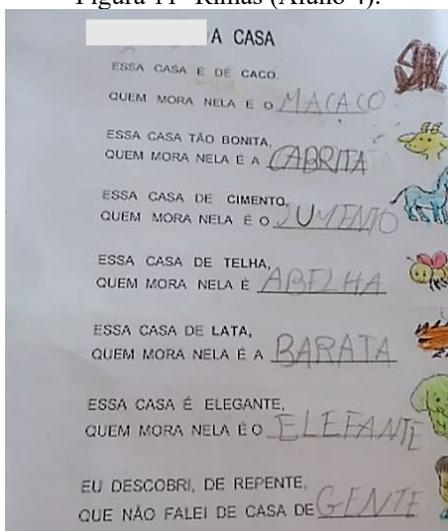
Figura 10 - Rimas (Aluno 1).



Fonte: dos autores (2019)

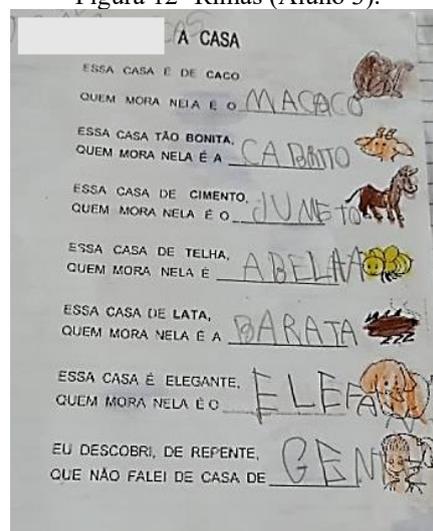


Figura 11- Rimas (Aluno 4).



Fonte: dos autores (2019)

Figura 12- Rimas (Aluno 3).



Fonte: dos autores (2019)

O trabalho com rimas na alfabetização é essencial para permitir que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas, ajudando no desenvolvimento da ortografia e dos fonemas. Ao compreenderem a potencialidade do som, eles também entendem melhor os significados das palavras e conseqüentemente a Língua Portuguesa, de modo geral.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003) apud Coutinho (2005, p. 51),

As hipóteses elaboradas pela criança seguem uma ordem de evolução em que, a princípio, não se estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras (hipótese pré-silábica). Em seguida a criança constrói hipóteses de fonetização da escrita, inicialmente, relacionando os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras (hipótese silábica) e finalmente compreende que as letras representam unidades menores que as sílabas: os fonemas da língua (hipótese alfabética). Entre esses dois momentos, haveria um período de transição (hipótese silábico-alfabética).

Assim, todo esse processo de evolução acontece com estudantes de diferentes etapas de acordo com o contexto social em que eles estão inseridos e também com o contato que eles têm com a língua escrita e as diversas possibilidades para que ela seja empregada, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro ambiente.

Considerações finais

O relato teve por objetivo analisar registros escritos de alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada no sul de Minas Gerais como forma de discutir os conceitos apreendidos no decorrer do curso aliados a prática e a vivência escolar. Visando



contemplar o objetivo, foi proposta a seguinte questão: como tem sido o processo de aquisição da escrita em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental?

Ao longo das atividades e dos períodos em que foram desenvolvidas pelos alunos, pode-se considerar que, o processo de aquisição da escrita e de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética com as crianças de seis anos de idade tem se desenvolvido de forma satisfatória, respeitando o ritmo próprio de aprendizagem de cada sujeito.

As discussões tecidas ao longo do curso de extensão foram essenciais para se repensar as práticas dos professores de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental dando formação, suporte e exemplo capazes de aprimorar o trabalho docente.

Enfim, atuar na educação é uma tarefa que exige que o profissional docente esteja em constante formação continuada, por isso é importante que se invista em educação de qualidade, e essa parceria entre comunidade e universidade permite que haja um melhor desempenho dos professores ao estarem em contato com novas práticas e metodologias escolares.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3.** Brasília: MEC; SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** Brasília: MEC; SEALF, 2019. 54 p.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MORAIS, Arthur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

PINHEIRO, Roberta Leão. Consciência fonológica: importância para a alfabetização. **Revista Linha Direta**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.1-3, dez. 2018. Disponível em:



<<https://www.linhadireta.com.br/publico/images/pilares/5d851f38dbef3c52ccf34cce1c35fba4.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016. 124 p.

_____. **Alfabetização e letramento**. ed. 6. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. **Pátio**, Porto Alegre, v. 8, p. 18-22, 2004. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.



CAPÍTULO 7

LITERATURA INFANTIL: RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO LIVRO BIBI COMPARTILHA SUAS COISAS

Silmara Aparecida dos Santos³¹

Maria Madalena de Carvalho³²

Patrícia Kelly dos Santos³³

Discussões iniciais...

O universo da Educação Infantil é repleto de textos verbais e não verbais aos quais as crianças possuem contato diariamente. Esses textos são apresentados de diferentes formas objetivando auxiliar no desenvolvimento da criança, seja ele cognitiva, física ou até mesmo emocional. Assim sendo, os vários textos que estão disponíveis nos mais diversos espaços funcionam como aparatos culturais que podem subsidiar o ensino/aprendizado da criança, que deve ser realizada de maneira lúdica, criativa e que possibilite com que a própria criança se torne um sujeito pensante.

Desenhos, textos, músicas, livros são alguns dos inúmeros textos culturais que contribuem para a ampliação da visão de mundo que as crianças estão construindo constantemente. Esses textos são importantes, pois são capazes de colaborar com a compreensão e entendimento sobre o contexto ao qual a criança está inserida.

Entender o contexto social, histórico e cultural ao qual faz parte é de suma importância e, se tratando da criança, deve ser realizado de forma imaginativa, brincante e que motive a aprendizagem, mas não um aprendizado, dentro e fora da Educação Infantil por exemplo, baseado somente na alfabetização, isto é, visando apenas (re)conhecer os signos, decodificar o

³¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora; Professora da rede pública; silmarasantos93@gmail.com.

³² Especialista em Gênero e Diversidade na Escola - Universidade Federal de Lavras; Professora da rede municipal de Lavras; madageo@hotmail.com.

³³ Mestra em Educação – Universidade Federal de Lavras; Professora da rede pública e privada de ensino; pattykeli@yahoo.com.br.



sistema linguístico, as letras, mas primordialmente apresentar à criança um mundo de “faz-de-conta”, em que a imaginação e a criatividade sejam elementos bases para identificar as mais variadas linguagens.

Nesse sentido, um instrumento muito utilizado por indivíduos que estão em contato com crianças, principalmente como método de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, são as histórias infantis. O contar uma história pode ser considerado uma das mais variadas maneiras de influenciar significativamente no crescimento da criança. Ela passa a reconhecer e perceber o mundo a partir de vivências e experiências das quais ela mesma constrói.

A literatura infantil procura descortinar, para a criança, alguns fragmentos da vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia. Esses aspectos respondem às suas necessidades íntimas e inefáveis, para que a criança jogue com as imagens da realidade e construa, assim, sua própria cosmovisão (OLIVEIRA; SPÍNDOLA, 2008, p.17).

Assim sendo, a literatura infantil possui uma importante função, uma vez que se configura enquanto um gênero textual de suma relevância e que proporciona à criança compreender melhor o mundo a sua volta. Abre espaço para a criatividade, para a imaginação e para compreender o universo que a rodeia. A criança passa a entender as complexidades, não só de sua existência, como também do seu contexto social. Dessa forma, é possível afirmar que as histórias infantis são um importante gênero textual e, são destinadas a um público específico, entretanto, como anuncia Oliveira (2005, p. 43) “não pode estar a serviço da moralização ou da doutrinação”.

De acordo com os pressupostos, a literatura tem suas funções, mas entre suas atribuições não cabe a ela moralizar e menos ainda impor formas de ver, ser ou estar em sociedade. Em outras palavras, a Literatura Infantil não deve ser usada como método de controle e menos ainda como dispositivo a fim de moldar sujeitos, muito pelo contrário, a literatura infantil deve estimular a criança ao novo, ao inédito, as descobertas, a enfrentar os seus medos e anseios, a conhecer e aprender a lidar com suas emoções.

Para que uma história prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 1980, p. 131).



Diante disso, as histórias precisam ser contadas, não é apenas um contar por contar, e sim um contar/narrar que proporcione inspirações, que provoque vontades de saber mais e mais. O “Era uma vez...” pode abrir um leque imensurável de possibilidades para estes indivíduos ávidos por descobrir. E é justamente por ser a infância um estágio tão significativo e importante na construção da personalidade, não só da criança, mas posteriormente do adulto, é necessário se atentar para as atividades das quais as crianças participam. A educação infantil possui um papel fundamental na construção do ser criança, esse ser que é brincante, que é enigmático, paradoxal e que possui um mundo repleto de magia, criatividade, representações e singularidades. E é nesse sentido, que “conhecer, compreender e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo deve ser o grande desafio da educação infantil” (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 109).

É levando em consideração a relevância tanto da Educação Infantil como do uso de métodos que tenham como base a Literatura Infantil no ensino e na aprendizagem da criança, que o presente trabalho tem como objetivo discutir e problematizar o uso dos textos literários infantis como subsídio na alfabetização e no letramento da criança. Pretende-se explicitar reflexões que apresentem como é possível trabalhar atividades lúdicas na educação infantil usando como método os textos literários e quais os possíveis impactos que esses textos possuem na formação do indivíduo enquanto sujeito em pleno desenvolvimento. Assim, será feito um relato de experiência de uma atividade usando o livro “Bibi compartilha suas coisas”, que foi aplicada em uma turma de uma escola pública de Lavras – MG.

A criança e a construção de si

Historicamente, o reconhecimento da criança como sujeito de direito e com suas singularidades como temos nos tempos atuais levou bastante tempo para se consolidar. A criança não era reconhecida como tal e o seu universo não era diferenciado do universo dos adultos, isto é, não havia uma separação entre o ser criança e o ser adulto. A concepção de criança foi historicamente e socialmente construída, inicialmente, enquanto um ser único, homogêneo e não pensante. As crianças eram percebidas enquanto indivíduos que não tinham sentimentos e menos ainda que pensassem sobre o contexto ao qual faziam parte. Eram meros coadjuvantes imersos na sociedade, seres quase inexistentes.



Assim, a criança era percebida como um ser irracional e que não era capaz de estabelecer seus próprios fins. Porém, com a intensa mudança social, a concepção de criança e de infância foi sendo modificada e conquistando novas percepções e contextos. A criança passa a ser reconhecida como um sujeito, e não só, mas como um sujeito que possui direitos. “O discurso do sujeito de direitos passou a ser incorporado na visão e conceito de infância” (MARCHIORI, 2012, p. 1).

A partir de 1988 a criança é considerada sujeito de direitos pela legislação brasileira. Mas é com o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (Lei 8069/90) que os direitos de crianças e adolescentes passam a ser garantidos. Direitos como a escola, moradia, alimentação, lazer, cuidado e proteção são expressamente definidos como fundamentais para esses indivíduos. No artigo 3º do ECA está determinado que crianças e adolescentes gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana, assegurando todas as oportunidades a fim de proporcionar o desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

Considerando o processo histórico, conquistar o reconhecimento da criança enquanto um sujeito de direitos foi um ganho para o desenvolvimento da sociedade em geral, mas, ainda há muito a ~~que~~ caminhar quando o assunto é o universo do ser criança e, conseqüentemente, da infância. Ambos os assuntos são considerados ainda recentes no campo da ciência, ou seja, é recente o interesse pelo universo infantil enquanto objeto de estudos e pesquisas. Sargento (2007) argumenta que as percepções elaboradas historicamente acerca da infância são baseadas em uma compreensão adultocêntrica, que não percebem intrinsecamente o mundo da criança como ele realmente é, ocultando assim, essa realidade.

Essa visão adultocêntrica sobre o contexto infantil pode desencadear inúmeras dificuldades de se entender tanto a criança como o seu contexto. Tal pressuposto, nos remete ao cerne do questionamento que envolve a criança e a infância, que são as reflexões, pesquisas, análises e discussões que estão diretamente ligadas a visão do adulto. Em outras palavras, o adulto escreve, fala sobre a criança e muitas vezes não leva em consideração o sujeito principal, a própria criança. Essa prerrogativa vem despertando inúmeras instigações que enfatizam o discurso e quem está autorizado a dizer (FOUCAULT, 2004). À vista disso, é necessário não só falar da criança, mas deixar que a criança fale de si mesmo.

[...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biografia de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem



organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (KUHLMAN; FERNANDES, 2004, p. 15).

Em consonância com os pressupostos, é preciso que as pesquisas e investigações que possuem a criança como *corpus* de análise expressem ideias a partir da criança, isto é, considerando-a sujeito principal. É necessário ouvir o que a criança tem a dizer, dar espaço as suas vozes que dispõem de uma potência de saber. As crianças são indivíduos pensantes que conseguem refletir sobre os acontecimentos a sua volta, formular pensamentos e instigações sobre as coisas, as pessoas e, principalmente, as situações. Mas, é fundamental que para ouvir claramente esses sujeitos, pesquisadores e pesquisadoras tenham uma educação do olhar, ou seja, estejam abertos para o novo, o inusitado, o inédito e, especialmente, para o inesperado, assim, tendo como pondo crucial de partida, um olhar “descontaminado” com o que pode e está por vir, pois o universo infantil é um intenso devir.

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).

Assim, enquanto um sujeito social, a criança não é um ser vazio, desprovido de história e menos ainda de conhecimento. Muito pelo contrário, é um indivíduo que possui a sua carga de saber à medida que vai conhecendo o universo que habita. Dessa forma, o contexto histórico e social é o que incentiva o desenvolvimento e crescimento da criança, que por sinal, não é apenas de um jeito, não possui uma forma estruturada e padronizada de ser. As crianças são múltiplas e sua maneira de conceber o mundo é diversificada. Sendo assim, há crianças e há infâncias!

A infância é considerada um período em que a criança está no ápice do seu desenvolvimento tanto físico quanto psicológico. É um estágio da vida que é fundamental para o bom desempenho do sujeito adulto, uma vez que nessa fase é estabelecido inúmeras relações e aprendizados que serão de extrema importância para a construção do adulto. Entretanto, a infância sempre existiu, mas só passou a ser reconhecida como tal a partir dos séculos XVI e XVIII.

[...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu,



entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

A partir do século XVI a infância é percebida como uma categoria que é destinada a criança, diferenciando assim, do adulto. Considerada uma invenção da modernidade, a infância passou a ser notada como um processo de consciência da criança a partir do contexto histórico e social (MAIA, 2012). De acordo com essa ideia, Kuhlmann Jr. (1998, p. 15) defende que “a infância é uma condição do ser criança”. Em outras palavras, é uma fase que é inerente a criança, ou seja, faz parte do processo de vivência e de experiência desse sujeito e é determinada pelo meio em que está inserido. Assim, “a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social” (ANDRADE, 2010, p. 58).

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 2003, p.17).

De acordo com a explicitação da autora, a infância é o momento crucial de distinguir a criança do adulto, tendo especificamente a noção das particularidades de cada ser criança. Como já afirmado neste trabalho, as crianças são múltiplas, variadas e cada uma possui na sua diversidade as próprias singularidades. Por esse motivo, pesquisas que envolvem o contexto infantil citam crianças, no plural, para enfatizar essa pluralidade. A mesma coisa vem acontecendo com a concepção de infância, em razão da ideia de haver mais de uma maneira de vivenciar a infância, sendo, portanto, uma fase que é singular, particular de cada sujeito criança e, diverso pela gama de possibilidades de experimentar, conhecer, viver essa fase da vida.

Justamente por ser a infância um estágio tão significativo e importante na construção, não só da criança, mas posteriormente do adulto, é necessário atentar para as atividades as quais as crianças participam. A educação infantil possui um papel fundamental na construção do ser criança, esse ser que é brincante, que é enigmático, paradoxal e que possui um mundo repleto de magia, criatividade, representações e singularidades. A educação infantil, enquanto um espaço institucionalizado para proporcionar o desenvolvimento e o aprendizado, possui grande influência no processo de ensino e aprendizado da criança. Um ambiente que está autorizado a ensinar. Diante de tal afirmação surge alguns questionamentos: mas de que forma é feito esse ensino? O que o espaço da educação infantil está possibilitando as crianças?



São inúmeros os ambientes educacionais infantis espalhados pelo Brasil e pelo mundo e, cada lugar prioriza a sua forma de ensinar e aprender de acordo com a cultura social e histórica local. Mas, mesmo com as diferenças que cada espaço possui, há algo em comum, os ambientes educacionais infantis têm como público principal as crianças. E se é o mesmo público, não que o ensinar e aprender precisem ser iguais, mas haverá também algo em comum ou deveria ter.

A importância da alfabetização e do letramento

Na aprendizagem em geral, é importante levar em consideração a mediação entre o homem e sua cultura, valorizando não só o professor que faz parte dessa aprendizagem, mas também, a escola, os alunos e todo o seu repertório cultural. Diante disso, para iniciar essa discussão, é primordial esclarecer que, de acordo com Tfouni (1995, p. 20), a alfabetização abrange os aspectos da aquisição da escrita e o letramento evidencia os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade. Dessa maneira, aprender a ler e a escrever não se trata de uma tarefa simplista pois, é preciso conhecer as letras e sua decodificação e saber quando usá-las. Nas palavras de Coelho (2004, p. 25), é preciso “usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural”.

Contribuindo com tais pressupostos, Gonçalves (2004), afirma que para que o indivíduo aprenda os signos linguísticos e saiba compreendê-lo em um determinado contexto, é fundamental o desenvolvimento do senso crítico e atuação ativa frente os aprendizados decorrentes da aquisição da escrita e da leitura. Competências que se configuram como sendo mais que simplesmente um sistema de códigos, e sim, como uma rede que amplia e possibilita a comunicação.

Para que haja o aprendizado sistematizado da escrita e da leitura, é importante ter uma alfabetização centrada no uso contextualizado dessas competências. Por essa razão, só será possível realizar uma alfabetização de qualidade quando feita juntamente com o letramento, isto é, alfabetizar letrando. Esses dois processos (alfabetização e letramento) requerem um domínio que é percebido como sendo um processo difícil, pois pressupõe o controle do sistema de escrita alfabética e seu uso nas diversas práticas sociais. Mas, para que esse processo seja compreensível, os professores precisam realizar um trabalho com os diversos textos que circulam na sociedade, pois são recursos metodológicos que possuem um impacto no



ensino/aprendizagem bastante significativo, quando se refere as crianças e o uso desses instrumentos, a influência é ainda maior.

Realizar esse processo de alfabetização não se configura enquanto uma tarefa fácil, uma vez que implica em construir constantemente na prática docente uma ponte com os acontecimentos do dia a dia, o que muitos educadores concebem como algo difícil a ser feito. Para sanar as dificuldades para o trabalho com a alfabetização é fundamental repensar a prática docente e os métodos pedagógicos utilizados no âmbito escolar. Inserir no cotidiano das crianças os mais diferentes gêneros textuais possibilita a ampliação da visão de mundo e o desenvolvimento da criticidade. Tendo contato com diversos aparatos culturais, entre eles os textos literários, as crianças passam a compreender mais sobre o universo a sua volta. Entenderão os processos comunicativos e o quanto os sujeitos contribuem para a construção dessa comunicação.

Para que isso aconteça é indispensável o rompimento com a prática pedagógica conservadora, dando lugar a uma prática inovadora que de acordo com Donato e Ens (2008), visa a formação de cidadãos com autonomia, conscientes, reflexivos e construtores de sua própria vida, por meio de uma ruptura definitiva com o paradigma conservador.

Outro ponto negativo que inviabiliza o trabalho com a alfabetização e o letramento em sala de aula, é que o professor muitas vezes não valoriza os saberes variados das crianças. Saber esse que é construído desde o primeiro momento em que o indivíduo entra em contato com o mundo. A criança não é um ser zerado de saber, muito pelo contrário, movido pela curiosidade as crianças aprendem constantemente e, esse aprendizado constitui o seu conhecimento prévio. Um conhecimento que é adquirido nas vivências e experiências cotidianas, no contato intrínseco com o outro e com as coisas que estão postas à sua volta.

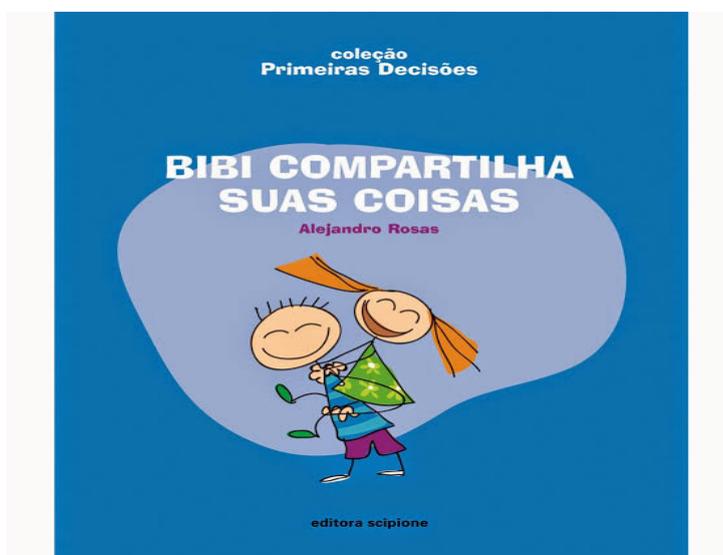
Diante disso, para o aprendizado da alfabetização é preciso considerar os vários determinantes que afetam a ação docente no contexto escolar e que influenciam significativamente no processo ensino e aprendizagem. O âmbito educacional necessita urgentemente de profissionais qualificados e atualizados que tenham consciência de sua função, que por sinal é determinante na construção de indivíduos críticos e atuantes na sociedade.

“Bibi compartilha suas coisas”: trabalhando o livro infantil em sala

A verdadeira educação se concretiza quando a educadora pensa na prática. Reflete sobre o caminho percorrido e assim busca dar sentido para o processo de alfabetização. E foi pensando nessa fala proferida no início do curso de extensão “Práticas de Alfabetização e Letramento”, coordenado pelas professoras Ilsa Goulart e Giovanna Rodrigues que pensamos em uma atividade que estivesse intimamente relacionada com o contexto dos alunos.

Após perceber que no dia a dia de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Lavras- MG, as crianças tinham dificuldade de dividir objetos e lanches, o que gerava um desconforto muito grande na sala de aula e, também, na hora do recreio, foi pensado o trabalho com o livro “Bibi compartilha suas coisas” de Alejandro Rosas.

Imagem 1: Capa do livro



Fonte: Google

O livro descreve a história de uma menina muito sensível que ganhou um estojo com lápis de cor da sua mãe. Era semana da páscoa e a professora pediu que os alunos fizessem um desenho sobre esse tema. A princípio Bibi fica em dúvida sobre emprestar o lápis azul para o colega que não tinha e queria colorir o coelho de azul. Mas, depois inspirada nas atitudes de seus pais, resolve emprestar o lápis para o colega.

O principal objetivo foi promover discussão, socialização e a introdução de valores como a solidariedade, a empatia, amizade e também o altruísmo. A leitura do livro “Bibi compartilha suas coisas” foi no início da aula; nos sentamos em círculo e assim começamos a



leitura. Primeiramente foi feita a apresentação do livro, mostramos algumas imagens para chamar atenção das crianças para as cores, desenhos e formas. O livro tem uma parte visual bastante atrativa e todos ficaram atentos, pois o fato de colocá-los em roda, sentados no chão e na frente da sala já era um momento diferente. Isso porque a professora não tem o hábito de colocá-los em círculos.

Após a leitura conversamos sobre a Bibi. Foram feitas perguntas como:

- *O que significa compartilhar?*

Dois alunos rapidamente responderam:

- *Dividir!*

- *O que vocês acharam do livro? A Bibi compartilhou o lápis? Vale a pena dividir? O que Bibi ganhou quando compartilhou seu lápis?*

Uma aluna muito esperta respondeu:

- *Ela não foi egoísta. Minha mãe falou que quando a gente não dividi as coisas, somos egoístas.*

Outro aluno respondeu em seguida:

- *A Bibi ganhou um amigo!*

E assim foi feita a leitura do livro. Em seguida, foi pedido que os alunos fizessem a representação gráfica do livro em uma folha. Foi possível perceber a partir da leitura da obra uma mudança no comportamento das crianças. E em determinados momentos dentro da sala de aula, quando estavam realizando outras atividades, os alunos citavam a Bibi para alguns colegas que não queriam dividir suas coisas.

Discussões finais

Durante o curso de extensão ouvimos que é preciso oportunizar situações de leitura e, assim partir da vivência das crianças para a exploração dos textos e que ler todos os dias faz da leitura um hábito contínuo.

O ato de contar histórias surgiu da necessidade do indivíduo tentar enunciar os acontecimentos do dia a dia, de explicar muitas vezes o que era/podia ser considerado como



inexplicável, fazendo assim, com que as coisas passassem a ter sentido. São inúmeras as temáticas abordadas nas narrativas literárias, perpassando pelas sensações, mistérios e sentimentos.

As narrativas literárias se configuram como sendo textos importantes, pois são capazes de colaborar com a compreensão e entendimento sobre o contexto ao qual a criança está inserida. E, além disso, os indivíduos narram as suas vivências, contam as suas histórias, criam as suas narrativas e fazem delas modos de preservarem realidades. Realidades de um momento histórico, de uma conjuntura específica e de diferentes sujeitos.

A partir do momento que a criança passa a ter contato com as narrativas, ela começa a formular as suas ideias e a criar as suas próprias narrativas. Narrativas essas que estão intimamente interligadas com as realidades vivenciadas pela criança. Ela passa a representar nas histórias ou em desenhos o mundo, seja ele imaginativo ou real. Isso, é extremamente importante para que a criança se reconheça como parte do mundo e principalmente como modificadora desse mundo. Que as crianças possam ouvir mais histórias, mas que principalmente possam contá-las.

Referências

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em <<http://books.scielo.org>>.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF: 1990.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fada**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARVALHO, B. V. de. **A Literatura Infantil** – visão histórica e crítica. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.

COELHO, S. M G. Alfabetização e Letramento: Repensando o ensino da Língua Escrita. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n.25, jan./abr. 2004.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 1 n. 4 - jan.-mar/2004. ISSN 1415-6396.



DONATO, S. P.; ENS, Romilda Teodora. A docência contemporânea: entre saberes docentes e prática. **EDUCERE**, Congresso Nacional de Educação, 2008.

FOUCAULT, M. **Por uma vida não facista**. Ed. 2. Ed. Rio de Janeiro. 2004.

GONÇALVES, C. Alfabetização e Letramento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.25, jan./abr. 2004.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, ago. 1986.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

MARCHIORI, A. F. O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância. **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, n. 25, jan./jun. 2012. NUPEIN/CED/UFSC.

NASPOLINI, A.T. **Didática de Português**. São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, A. A. de. **Leitura, Literatura Infantil e doutrinação da criança**. Cuiabá- MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso/Entrelinhas, 2005.

OLIVEIRA, A. A. de; SPÍNDOLA, A. M. de A. **Linguagens na educação infantil III – literatura infantil**. NEAD. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008.

OLIVEIRA, A. A. **O professor como mediador de leituras literárias**. Literatura: ensino fundamental. Brasília: MEC; SEB, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



CAPÍTULO 8

PROJETO “LOBATINHO”: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edna Aparecida Silva³⁴

Jéssica Marina Aparecida Silva Andrade³⁵

Jussara Juliene Sales Antônio³⁶

Introdução

Este texto consiste em um relato de experiência que descreve uma proposta de intervenção que buscou trabalhar a leitura de forma prazerosa envolvendo a família nesse processo, essa proposta foi desenvolvida pensando que a criança antes de aprender o sistema da escrita, ela está inserida em um contexto permeado por práticas leitoras e escritoras.

Pauta-se na compreensão de que o trabalho na educação infantil e a literatura infantil podem proporcionar em sala de aula, momentos em que a criança se sinta estimulada a realizar atividades de leitura, favorecendo assim, a construção da autonomia leitora de forma prazerosa e lúdica.

Com essa ação objetivou - se a aproximação da criança com escrita e seu uso em um contexto que seja significativo para ela: a literatura infantil. Esse objeto cultural faz parte do mundo da criança, mundo este imerso na imaginação, encantamento e fantasia.

A proposta foi fundamentada em uma reflexão teórica sobre a alfabetização e letramento, baseada nos autores: Soares (1998; 2003), Kleiman (1995), Carvalho (2010), Cagliari (1998), Val (2006), Ferreiro (2001) e Tfouni (1998). As discussões realizadas por esses pesquisadores elucidaram as práticas aplicadas em sala de aula, no decorrer das atividades do “Projeto Lobatinho”. Para melhor compreensão do texto, ele foi organizado da seguinte forma: primeiramente algumas reflexões sobre conceitos de alfabetização e letramento, na

³⁴ Pós-graduada em Alfabetização e Letramento, Professora da Educação Básica. E-mail: easmel36@yahoo.com.br

³⁵ Magistério (Normal Pós Médio). E-mail: jessicamarinacatequese@hotmail.com

³⁶ Licenciada em Pedagogia. Assistente Educacional. E-mail: jussarajulienne@hotmail.com



sequência apresentamos a proposta de intervenção e tecemos comentários sobre os resultados observados em sala de aula e registros das atividades desenvolvidas.

Finalizamos fazendo algumas considerações relevantes sobre o desenvolvimento do projeto.

Uma reflexão sobre os conceitos de alfabetização e letramento

Se analisarmos o processo de alfabetização, podemos afirmar que ele nasceu da necessidade do homem em se comunicar para que suas descobertas fossem transmitidas às futuras gerações. E que o ato de ler, escrever e registrar é tão antigo quanto o processo de comunicação humana.

O termo letramento surge no Brasil na década de 80. Etimologicamente, o termo Letramento vem da palavra inglesa: *literacy*, que provem do termo *littera*, do Latim, significando letra, com o sufixo *cy*, que permite aliar a ideia de qualidade, condição de ser. Ou seja, Literacy ou Letramento é a condição de quem assume conhecer e aprender no mundo letrado (AURÉLIO, 2010).

No Brasil, os conceitos de alfabetização e de letramento se misturam e se confundem. Para isso, discutiremos os conceitos de forma individual, embora ambos não devem ser trabalhados separadamente.

Desde 1940, acredita-se que ser alfabetizado é saber ler e escrever. Mais tarde, este conceito é aprimorado, e ser alfabetizado é ler e escrever pequenos bilhetes, com escritas e leitura sem maiores qualidades. Basta ler e escrever. Segundo Carvalho (2010, p. 66), a “[...] pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social.” Assim, podemos entender a alfabetização como o processo pelo qual o indivíduo apenas aprende a ler e a escrever, ou seja, é somente a aquisição do processo de decodificação.

Ao se fazer uma análise observa-se que, para que essa comunicação seja realmente efetiva, surge a normatização da escrita, ou seja, criam-se regras para se escrever e conseqüentemente para ler. E a escrita torna-se um sistema de formas gráficas, usadas para se formar palavras, frases, textos, etc. Cagliari (1998, p. 15) afirma que “ao longo do processo de invenção da escrita também inclui a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para



usá-lo apropriadamente”. Em consequência disso, pode-se buscar um conceito para o que é alfabetizar?

Alfabetizar é pensar no processo pelo qual um indivíduo torna-se capaz de ler e escrever e, sobretudo, de se comunicar com o mundo. Val (2006, p. 19) afirma: “[...] pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia”.

Ferreiro (2001, p. 33) enfatiza que “o processo de alfabetização é restrito, refere-se apenas ao aprender/ensinar a ler e escrever, a codificar e decodificar os signos linguísticos”.

Por outro lado, para Perez e Bairon a alfabetização é:

Um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através de diversas leituras que vai fazendo pelo mundo que o cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola (PEREZ; BAIRON, 2002, p. 66).

Levando-se em consideração importantes aspectos em relação ao termo alfabetizar é possível entender que o processo de codificar e decodificar símbolos pode acontecer dentro e fora dos muros escolares. Que o tempo todo a criança está recebendo informações que podem levá-la ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de alfabetização. Em outras palavras alfabetização é um processo que consiste no reconhecimento das propriedades do sistema de escrita alfabética e das relações entre letra e som que formalmente acontece na escola e informalmente nos demais espaços sociais de convivência da criança.

É preciso entender que, alfabetização é um processo que acontece em qualquer espaço onde o indivíduo possa apropriar-se das habilidades de leitura e escrita. Dentro dessa concepção de alfabetização, percebe-se que quanto maior a possibilidade de vivência do indivíduo no meio que o cerca, quanto maior a interação com a materiais escritos, mais fáceis serão o processo de aquisição da tecnologia da escrita e leitura por parte do indivíduo. Ao fazer com que o aluno, utilize dos recursos do seu dia a dia para se alfabetizar é oportunizar que ele próprio dê sentido (valor) na leitura e escrita.

Com a chegada do termo letramento aos meios educacionais brasileiro na década de 90, muito se tem discutido sobre o que é letrar. Para muitos educadores o processo ou a compreensão do termo letramento, ainda pode ser desconhecido.



Podemos compreender o processo de letramento como, o desenvolvimento competente da leitura e escrita nas práticas sociais, ou seja, o uso social que o indivíduo faz da leitura e escrita. Segundo Kleiman (1995, p.19) podemos definir hoje o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Tfouni (1998, p.16) afirma que “o processo de alfabetizar é ocupar-se da aquisição da leitura e escrita, enquanto o letrar objetiva a aquisição dos aspectos sócios históricos convencionados pela sociedade para este sistema de escrita”.

Neste contexto, a autora faz uma distinção entre esses processos. Enquanto alfabetizar é um processo que acontece individualmente, o letrar é social. Fica claro, que as letras surgem da consequência das atividades sociais realizadas pelo individuo através da leitura e escrita.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1988; KLEIMAN 1995).

Dessa forma, se pode pensar que letrar é ir além de ensinar o aluno a codificar e decodificar símbolos, mas ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que o ato de ler e escrever tenha significado para a criança no seu dia a dia.

Letramento, por se constituir um tema bastante atual, ainda provoca muitas dúvidas e insegurança quanto à sua pratica por parte de muitos educadores.

É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (UNESCO, 1958, p. 4).

Analisando algumas literaturas é possível dizer que, letrar é muito mais do que alfabetizar a criança, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e leitura façam parte das práticas sociais e de significado para a vida real da criança.

Ao olharmos historicamente para as últimas décadas, poderemos fazer uma observação quanto ao conceito de alfabetização, que antes era entendido como o simples ato de aprender a ler e escrever e atualmente, este processo foi ampliado. Hoje, já não basta somente ensinar a ler e escrever, é necessário muito mais do que isso para ir além dos muros da alfabetização funcional,



mas, o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e escrita. E o aluno deve e precisa estar inserido no processo das atividades de leitura e escrita para que depois ele saiba fazer uso dessa aprendizagem no seu cotidiano (SOARES, 2003, p. 45).

Letramento é permitir que o aluno construa seu conhecimento. O que exige do educador, não só o papel de mero planejador de atividades, mas, o facilitador, apresentando atividades que criam situações que estimulem a aprendizagem do aluno.

Desta forma, a alfabetização e o letramento vão se realizando pelas situações reais vividas pela criança. E assim, com a intervenção do professor o aluno poderá até cometer falhas, mas terá oportunidade de melhorar sua forma de pensar, escrever e ler, a partir do momento em que consegue reformular às suas descobertas.

Soares (1998, p. 47) faz a distinção entre o que é alfabetização e o que é letramento: “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

É relevante que o professor tenha claro que para a formação de um leitor e escritor competente é necessário um trabalho diversificado onde o aluno tenha oportunidade de interagir com diferentes gêneros e suportes textuais, entender as regras que o compõe, qual sua utilidade, seu objetivo. Ele deve entender, para quê, o porquê, onde e quando usá-lo em seu dia a dia e, conseqüentemente, ler e escrever seus próprios textos. Por isso, o trabalho não se realiza de maneira espontânea, mas, sistematicamente, de maneira prazerosa, que venha ao encontro das vivências dos alunos.

O trabalho na educação infantil consiste no desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, motores e psicológicos. As atividades devem estar relacionadas a valorização dos movimentos, gestos e expressões faciais que devem ser considerados um sistema de comunicação e linguagem.

Nesse sentido, a proposta de intervenção aqui descrita foi uma das formas significativas para trabalhar o letramento de crianças da educação infantil, utilizando a literatura infantil, sendo essa atividade lúdica e com sentido para as crianças, e que buscou também envolver as famílias nesse processo.

Assim, descrevemos uma proposta de intervenção desenvolvida durante todo o ano letivo de 2019 com uma turma da primeira etapa da pré-escola de uma escola pública da rede municipal de educação de Lavras, MG. A turma era constituída por 20 crianças na faixa etária de 4 anos.



Descrevendo e tecendo alguns comentários sobre a proposta de intervenção

A proposta constituiu-se em um projeto de leitura literária denominado “Lobatinho”. Dentro de um contexto de letramento, pensando que a criança antes de aprender o código da escrita, está inserida em um contexto permeado pela escrita, teve-se como objetivo principal a aproximação da criança com escrita e seus usos em um contexto que seja significativo para ela, a literatura infantil. Esse objeto cultural faz parte do mundo da criança, mundo este imerso na imaginação, encantamento e fantasia.

Proporcionou-se às crianças o contato com a biblioteca da escola, promovendo a compreensão da importância desse espaço, oportunizando a criança um contato direto com os livros não só nos momentos reservados para tal finalidade, mas também no momento da escolha dos livros que por eles eram feitas sem a intervenção direta dos profissionais.

Cada semana a criança era convidada a escolher um livro de seu gosto, tendo assim a liberdade para tal momento. Esse livro era levado para casa na “Mochila do Lobatinho”, juntamente com o caderno de registro tanto para a criança quanto para as famílias. Após a leitura da história pelas famílias era feito o registro pela criança do desenho da história, sendo a parte que mais gostou ou que tenha chamado a sua atenção. Para as famílias, foi solicitado que descrevessem como foi a experiência de ler para a sua criança e qual a reação de seu filho ou filha.

A criança, então, tinha tempo de quinta-feira a domingo para esse momento com a família. Na segunda, a “mochila” voltava para a escola e, na rodinha em sala, era compartilhada a experiência com a turma.

O trabalho assim realizado proporcionou às crianças a experiência de autonomia na escolha do livro, despertando seus interesses em gosto por temas variados. Observou-se que as crianças nessa faixa etária escolhem os livros pela ilustração da capa, quanto mais colorida mais despertava sua atenção e curiosidade. Podemos observar também quanto à escolha dos livros, a preferência dos meninos por capas que continham dinossauros, carrinhos e animais em geral, e com relação à preferência das meninas, suas escolhas se pautavam em capas com imagens de princesas e animais.

No momento de compartilhamento da leitura, que era feita por uma criança a cada semana, pode-se observar o contentamento que cada uma demonstrava em estar contando a experiência vivida com as famílias e o avanço em relatar fatos ocorridos, como também a sequência de fatos das histórias.



Ao analisar o caderno de registros das histórias, em que crianças e os familiares registraram a experiência de leitura em casa, percebemos que, em geral, os pais avaliaram de forma positiva a proposta da atividade. Comentários como “*foi uma experiência fantástica!*”, “*foi gratificante*”, “*é muito bom dedicar esse momento ao meu filho*”, dentre outros comentários feitos pelas famílias que fundamentam essa constatação.

Encontrou-se como desafio o envolvimento de todas as famílias, pois observou-se que algumas não realizaram a atividade com sua criança, deixando assim de compartilhar esse momento com seus filhos ou filhas. Assim, na hora do relato da experiência em casa, as crianças cujas famílias não tiveram esse tempo, demonstraram decepção por não ter realizado a atividade.

Com relação ao registro dos pais, percebeu-se a gratidão pela oportunidade que a escola oportunizou para ambos. As famílias puderam, nesse momento, observar o prazer das crianças com essas atividades e o quanto seus filhos estavam se desenvolvendo.

A finalização desse projeto se deu nas apresentações de culminância do projeto “Lavras Lê”, bem como na exposição dos trabalhos no recinto da escola, onde foram expostos os cadernos e livros lidos, dando oportunidade da participação de toda comunidade escolar juntamente com as famílias das crianças.

Considerações finais

A proposta buscou envolver a família no processo de letramento das crianças. Embora isso não aconteceu em todas as casas, o que causou certa decepção nas crianças. Mas, no geral, a atividade proporcionou uma aproximação de afetividade entre pais e filhos por meio da leitura literária.

Quanto ao desenvolvimento das crianças percebemos um avanço na oralidade, e a motivação em relatar fatos ocorridos nesse momento em família. Dando assim, o real valor a todo esse processo, constatando que quando se insere esse momento (Literatura) de forma lúdica, é dada às crianças a autonomia para o seu pleno desenvolvimento. Respeitando cada um em suas especificidades e os levando a um mundo de fantasia, descoberta e imaginação, na oportunidade que cada um tem de acordo com seus desejos e interesses.

Dessa maneira, concluímos sobre a importância desse projeto para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pensando que a partir daí as crianças elaboram suas hipóteses sobre o assunto e o nosso crescimento enquanto educador, da educação infantil, após uma atividade que levou a interação entre Escola x Família.



Ressaltamos a importância que foi o Curso de Alfabetização e Letramento para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, nos dando a oportunidade de rever nossas práticas em salas de aula, e vivenciando momentos de puro aprendizado que levaremos em nossa prática diária.

Referências

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bí-Bó-Bú**. Pensamento e Ação no Magistério. 1. ed. São Paulo: Spicione, 1998.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

PEREZ, C.; BAIRON, S. **Comunicação & Marketing**. São Paulo: Futura, 2002.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p.15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988. UNESCO.1958. Disponível em:<<http://www.unesco.org.pk/education/mlp.html>>. Acesso em: 24 set. 2012.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. M.; ROSA, H. (org). **Práticas de leitura e Escrita**. 1. ed. Brasília: MEC/ SEB, 2006. p. 16-26.



CAPÍTULO 9

SONDAGEM DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE UMA PRÁTICA VIVENCIADA

Cláudia Roquini Nascimento³⁷

Aline Iracy Rodrigues Silva³⁸

Victória de Souza Silva³⁹

Introdução

Este relato de experiência foi elaborado a partir de indagações sobre como se dá o processo de alfabetização e por onde o professor deve começar esse processo? Indagações constantemente feitas por professoras alfabetizadoras.

Sabemos que as crianças não são uma tábula rasa, pois cada uma tem um conhecimento prévio e por isso devemos iniciar o processo de alfabetização com a sondagem da escrita, tendo como objetivo compreender como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita, auxiliando o professor a usar a melhor estratégia didática, a fim de contribuir com o processo de aprendizagem das crianças e intensificando a sua prática docente.

Para isso, foram feitas observações participativas com coleta de dados e sondagens de escrita com crianças de cinco e seis anos, alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual do sul de Minas Gerais. Buscando uma reflexão sobre a valorização do que a criança já sabe e traz consigo, para que assim sua aprendizagem faça sentido e aconteça de forma efetiva.

Contamos neste trabalho com as teorias de Emília Ferreiro, Magda Soares e outros autores que argumentam sobre o processo de alfabetização e letramento e a importância do uso social da linguagem, resultando em uma alfabetização letrada. Permitindo assim, que as

³⁷ Cláudia Roquini Nascimento, mestranda em educação pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: claudiaroquini@gmail.com

³⁸ Aline Iracy Rodrigues Silva, mestranda em educação pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: familiacja@hotmail.com

³⁹ Victória de Souza Silva graduanda em Pedagogia pela Universidade de Franca SP. E-mail: victoria.ss19@hotmail.com



crianças vejam sentido na sua aprendizagem observando, pensando e repensando o seu uso em textos, letras e outros, criando uma interlocução entre as crianças, o letramento, a alfabetização, a formação de conceitos.

Este relato surgiu de uma proposta feita para a conclusão do Curso de Extensão e Práticas de Alfabetização e Letramento realizado na Universidade Federal de Lavras, no qual se relacionaram temas desenvolvidos durante este curso e este relato, dentre eles destacamos a “Formação de alfabetizadores, Conceituação de alfabetização e letramento, Papel da mediação, Teoria da Psicogênese da escrita, Processo de intervenção na escrita da criança, Produção escrita na alfabetização, Métodos de alfabetização, Sistema de escrita Alfabética, Planejamentos e modalidades organizativas do trabalho pedagógico, Consciência fonológica, Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Letramento e a exploração dos gêneros textuais na alfabetização, Fases da leitura e processos de intervenção, Alfabetização Matemática e Leitura literária na alfabetização – Letramento Literário”, contribuindo de forma fundamental para a sua escrita.

Este relato descreve uma sondagem e análise de escrita de acordo com o as fases de aquisição da escrita apresentado por Emília Ferreiro, com crianças no período de alfabetização, pelo qual tanto o curso quanto a experiência de realização da sondagem nos permitiu perceber que a metodologia usada para a realização deste trabalho é capaz de mudar o olhar do docente sobre a alfabetização, refletindo sobre sua prática, e a importância da formação continuada do profissional, e o quanto deve estar apto para exercer sua profissão, para garantir o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Sendo assim, este texto contará em um primeiro momento, com a descrição da atividade realizada e a reflexão da escrita da criança, na qual, foram comparadas duas sondagens e apontadas algumas conclusões sobre o desenvolvimento da escrita das crianças, finalizando com considerações que nos possibilitaram refletir sobre como ocorre o processo de alfabetização no cotidiano escolar, contado com os arcabouços teóricos de Ferreiro (1993, 2000), Goulart (2014) e Soares (2000), que contribuíram para a realização das análises e reflexões.

Descrição da atividade e reflexão teórica

Este texto surgiu a partir de observações feitas durante um estágio, no qual se desenvolveu a preocupação sobre a identificação de em que fase da escrita às crianças daquela



escola se encontravam. Sendo realizada em uma escola estadual no sul de Minas Gerais, em uma turma de aproximadamente vinte e cinco alunos da primeira série do ensino fundamental, porém neste texto apresentaremos como recorte as sondagens e comparações de apenas duas crianças.

Segundo Ferreiro (2000), podemos compreender que, historicamente, a escrita ocupava um lugar bem distante no cotidiano escolar, os professores ensinavam às crianças um modo mecânico de desenharem, escrever e não as ensinando de fato a língua escrita. “A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.” (FERREIRO, 2000, p.10). A partir dessa afirmação a autora nos mostra que a criação da escrita ocorreu historicamente em um processo de construção do sistema de representação e não um sistema de decodificação.

Por meio do texto e das experiências vivenciadas no estágio e no curso de extensão alfabetização e letramento podemos pensar nas concepções das crianças a respeito do sistema de escrita. “Quando a criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.” (FERREIRO, 2000, p.16-17).

A partir dos estudos de Ferreiro (2000), a criança pode até escrever seu nome, porém isso não significa que ela compreenda as propriedades do sistema de escrita. Geralmente as crianças percorrem etapas na construção do seu entendimento sobre como funciona o sistema alfabético de escrita na primeira fase a criança percebe a diferença entre o modo de representação icônico (figurativo) e o não icônico (não figurativo), que vai ser a distinção entre desenhar e escrever.

Em uma segunda fase, se dá a construção de formas de diferenciação. Ferreiro (2000) aponta que a criança nessa fase faz diferenciações intrafigurais o que é equivalente na construção de propriedades que um texto deve possuir para poder ser interpretável. Os critérios intrafigurais se expressam sobre o eixo quantitativo (mínimo de letras) e sobre o eixo qualitativo (variação de caracteres), no qual a criança, depois, faz a diferenciação interfigural, que é a criação de modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, para garantir a diferença de interpretação que será atribuída. A criança se expressa pelo eixo quantitativo que é a variação de caracteres de uma escrita para outra, para assim alcançar escritas diferentes. Eixo qualitativo que é a variação do repertório de letras que se utiliza de uma escrita para a



outra, variando a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade. Nestes dois períodos a escrita não está organizada por distinções ou semelhanças entre os “significantes sonoros”.

Na terceira etapa a criança começa a compreender a relação entre o som e grafia, iniciando no período silábico e finalizando no período alfabético/ortográfico. A partir dos estudos sobre a evolução da escrita da criança, Ferreiro (2000) percebe então quatro períodos pelos quais a criança percorre na aquisição do sistema alfabético.

O primeiro é o período pré-silábico no qual as crianças escrevem sem construir qualquer correspondência entre a sonoridade da palavra e a representação escrita. A escrita é distinta apesar da identidade objetiva das escritas e relaciona a mesa com o objeto referente (Realismo Nominal). Exemplo: BORBOLETA: BMETMDSK.

O segundo é o período silábico quando se dá a descoberta de que as representações escritas têm um vínculo com a pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas. Neste mesmo período – mas não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros silábicos relativamente estáveis, tendo as partes sonoras semelhantes entre as palavras. Exemplos: Sem valor sonoro: CAVALO > BUP e com valor sonoro: LÁPIS > L I A S - A P S.

O terceiro é o período silábico- alfabético, este período é aquele que apresenta a escrita algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas, alternando a escrita silábica com a alfabética. Exemplo: APONTADOR>APIDI.

O quarto é o período alfabético que consiste no período que a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade. A criança faz correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras), ela escreve como se fala. Exemplo: GIZ > GIIS.

Com base na discussão teórica, podemos afirmar que a escrita é algo complexo para as crianças. Para Ferreiro (2000, p. 40-41) temos uma imagem empobrecida da criança que está aprendendo; é necessário pensar na criança como um “sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”.

A sondagem é um recurso que os professores realizam para conhecer as hipóteses de escrita, podendo ser palavras ou frases ditadas às crianças. As sondagens descritas neste relato foram realizadas fora da sala de aula, em uma mesa e cadeira. Chamamos uma criança de cada vez, onde foi solicitado que ela se assentasse; disponibilizamos uma folha de papel A4 branca e sem pauta.

Logo foi solicitado que a criança escrevesse o seu nome, e ambos perguntaram “Nome inteiro?”, dissemos a elas que escrevessem da maneira que quisessem, então explicamos que não era uma avaliação, que gostaríamos que elas escrevessem algumas palavras que iríamos falar, mas da maneira que achassem que era escrita aquela palavra, e que naquele dia não tinha certo ou errado, apenas a sua maneira.

Iniciamos pela palavra polissílaba, depois a trissílaba, a dissílaba e a monossílaba, todas do mesmo campo semântico – objetos escolares. Na hora que terminaram, solicitamos, que escrevessem uma frase, os dois perguntaram: “mas sobre o quê?” Dissemos: “ah, escreva algo que você goste”.

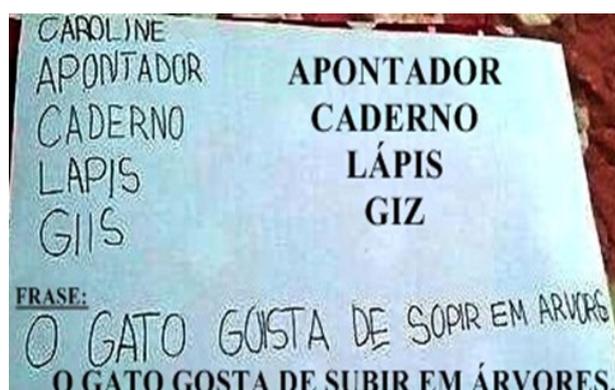


Figura 1- Sondagem- Caroline
Fonte: Escola Pública do Sul de Minas Gerais

A partir da figura 1 é possível identificar que a aluna Caroline⁴⁰ se encontra na **Fase Alfabética**, pelo fato que nessa fase a criança consegue compreender o sistema de escrita, fazendo a correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras), escrevendo como se fala, faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas, principalmente nas sílabas complexas.

Essa criança não teve nenhuma dificuldade em fazer a atividade. Enquanto íamos dizendo as palavras, ela ia escrevendo sem medo de estar certo ou errado. Na palavra “GIZ”, que ela escreveu “GIIS”, entendemos essa palavra escrita do modo que ela verbaliza.

Logo após solicitar que ela escrevesse as palavras pedimos que ela escrevesse uma frase e ela logo disse “O gato gosta de subir em árvores”. Porém na palavra “SUBIR” ela escreveu “SOPIR” uma troca do B pelo P, que é normal pelo som que ambas as letras produzem. Na

⁴⁰ Foram usados nomes fictícios para garantir o anonimato das crianças.

palavra “ÁRVORE” escreveu “ARVORIS” escrevendo como verbaliza, e não como escrevemos com a sílaba “ES” no final.

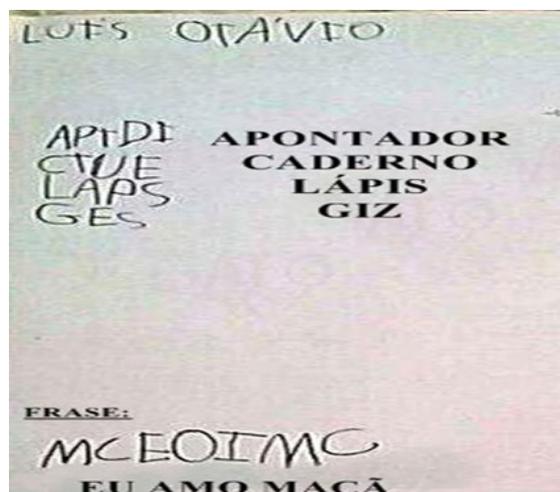


Figura 2- Sondagem- Luís Otávio
Fonte: Escola Pública do Sul de Minas Gerais

Conforme a figura 2 apresentada, o aluno Luís Otávio se encontra na **Fase Silábica-Alfabética** por apresentar uma escrita algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas, podemos perceber que o aluno alterna a escrita silábica com a alfabética.

Nas primeiras palavras ditadas como APONTADOR escreveu “APT DI”; ele usa uma letra pra escrever uma sílaba. Na palavra “CADERNO” escreve-se “CTUE”. “LAPS” escreve como se fala, usa “PS” escondendo o I, acreditando que o I já está na junção dessas duas letras. Na palavra “GIZ” escreve “GEZ” a criança já tem uma noção que a letra “I” é substituída pela letra “E”.

3- Comparando as duas sondagens e apontando algumas conclusões sobre o desenvolvimento da escrita da criança

Para Soares (2000), é importante saber a diferença entre alfabetização e letramento, principalmente na escola aonde as crianças, geralmente, já chegam com certo nível de letramento, mas não alfabetizadas. Dessa forma, de acordo com Soares (2000), resumimos dizendo que alfabetizado é quem sabe ler e escrever e que vive em condição ou estado de ler e escrever, (inserido num mundo letrado, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita).

A partir dos estudos sobre o letramento, Soares (2000) faz referência a Mary Kato, como a responsável por lançar a palavra “letramento” no Brasil, no ano de 1986, por conta de suprir



ou trazer aspectos de uso social da escrita, que a palavra alfabetização não conseguia. A palavra letramento surgiu para uso social, porque a língua é viva e está em constante mudança e por isso novas palavras e novos sentidos surgem, e com eles a necessidade de nomeá-los

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contexto sociais funcionais, que a escrita é um objetivo interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais). (FERREIRO, 1993, p. 25)

Por meio dessa afirmação e com base nas vivências durante as sondagens, apontamos que é interessante que a criança esteja também interessada na escrita, e que exista uma mediação a partir do contexto social de cada uma delas.

Quando fizemos a sondagem, não sabíamos que antes essas palavras precisavam ser apresentadas às crianças; não eram palavras que pelo tempo que estivemos com elas foram disponibilizadas a elas, embora na sondagem, podemos observar o desenvolvimento de duas crianças em uma mesma sala, onde são oferecidas à elas, as mesmas possibilidades de aprendizagem, onde iniciaram praticamente na mesma idade na Educação Infantil.

A Caroline é uma das melhores alunas da turma, a professora nem preocupa com as atividades em que ela faz, por que sabe que ela consegue fazer e também que ela é bem exigente consigo mesmo, o desenho, o colorido, a letra precisa ser impecável e ela já consegue ler.

Luíz Otávio, também é um dos alunos em que a professora não se preocupa, ele sempre ajuda uma amiga nas atividades, mas na sondagem ficou um pouco confuso, durante as atividades ele realiza tudo muito bem, porém ainda não consegue ler.

Nas duas sondagens, podemos ver que eles apresentaram erros de ortografia, mas não apresentaram dificuldade em escrever. Caroline já está na fase alfabética, onde já consegue compreender o valor do fonema e grafema, escrevendo como se fala e Luís Otávio na fase silábica-alfabética, alternando entre a sílaba e alfabética. A diferença entre os dois é pouca, um pouco de mediação para Luís Otávio vai permitir com que ele alcance a fase alfabética de forma rápida.

Considerações finais

Após todas essas análises podemos chegar a algumas conclusões sobre o desenvolvimento da escrita da criança. A primeira é que a criança passa por fases de aquisição da escrita e conhecê-las auxilia os professores a elaborar os planos de aulas com práticas



metodológicas para garantir o desenvolvimento de cada aluno levando em conta as suas especificidades.

Segundo é que a criança sempre elabora hipóteses para a escrita para conseguir compreender o processo e terceiro é que ofertar diversos gêneros textuais garante um amplo letramento e estimular as crianças para que elas sintam a necessidade de se alfabetizar, pois estão inseridas em uma cultura letrada.

Os acessos socioculturais das crianças também interferem na maneira que elas se relacionam com a escola e com o mundo letrado, pois os alunos carregam consigo aprendizagens da vida familiar, com a comunidade e com o mundo.

Para Ferreiro (2000) as mudanças necessárias para a alfabetização inicial não acontecem mudando os métodos, novos testes e nem com novos materiais. A concepção que se tem sobre a escrita direcionará a prática pedagógica no processo de alfabetização.

Com base na discussão teórica deste estudo, podemos afirmar que a contextualização da leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, tanto para quem lê, ouve e disserta, de modo que a leitura é essencial para o desenvolvimento não só das crianças, mas para nós como futuros professores, para que possamos estimular os nossos alunos a ler, não apenas cumprir tarefas, mas para o próprio prazer, para acolher sonhos e desfrutar a magia das palavras.

A leitura possui uma importância significativa no processo e promoção de uma educação humana integral, propiciando não apenas a decodificação dos signos, mas também a leitura de mundo e a leitura de si mesmo. Os acessos socioculturais das crianças também interferem na maneira que elas se relacionam com a escola e com o mundo letrado, pois os alunos carregam consigo aprendizagens da vida familiar, com a comunidade e com o mundo.

Refletindo sobre isso, concluímos que não se deve procurar um método a ser utilizado e sim a prática metodológica correta para cada situação, que a alfabetização não depende apenas do estado de maturidade da criança e nem tão pouco apenas da relação baseada em quem ensina e quem aprende. A leitura e a escrita é um processo complexo não somente de representação de linguagem ou código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

Durante o curso de extensão em Alfabetização e Letramento, foi possível perceber e refletir sobre como ocorre o processo de alfabetização no cotidiano escolar, e quais estratégias o profissional docente se utiliza visando à qualidade e o bom desenvolvimento do trabalho



escolar, permitindo assim conhecer uma das muitas ações do pedagogo, tornando clara a contribuição dos cursos de extensão e formação continuada para que os docentes possam refletir e identificar novas estratégias para solucionar problemas que talvez não imaginassem que fossem encontrar profissionalmente.

Tanto o curso como a atividade de sondagem da escrita foram muito produtivos, pois oportunizaram relacionar com a prática docente vivenciadas no dia a dia tornando-se algo mais próximo da realidade, unindo teoria e prática desenvolvendo no professor o seu raciocínio pedagógico, criticidade e de autonomia investigativa oportunizando a conhecer melhor a área que deseja atuar profissionalmente despertando a responsabilidade e o encantamento.

Referências

FERREIRO, Emília. **Com todas as Letras**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Tópicos em Língua Portuguesa: guia de estudos**. CEAD UFLA-Lavras, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



CAPÍTULO 10

REDESCOBRINDO AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BAÚ DE IDEIAS

Alessandra Cândida Quirino do Nascimento⁴¹

Ana Paula Cardoso de Souza Barbosa⁴²

Patricia Aparecida Garcia Gouvea⁴³

Introdução

O presente texto é resultado de um trabalho desenvolvido em uma escola pública de um município localizado no sul de Minas Gerais com os educadores alfabetizadores. O objetivo foi analisar o conhecimento das professoras em relação aos conceitos alfabetização e letramento, saber de suas dificuldades em relação à prática e também oferecer estratégias para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento inseridas no contexto escolar.

As informações coletadas, através do questionário respondido pelas professoras alfabetizadoras permitem analisar as dificuldades que elas encontram ao alfabetizar seus alunos bem como descobrir quais metodologias norteiam suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento. A análise das informações buscou relacionar as teorias que orientam esse estudo e os dados coletados de forma reflexiva, do ponto de vista das pesquisadoras.

É imprescindível destacar a importância de articular uma prática pedagógica reflexiva durante o processo de alfabetização e letramento. Como etapa indispensável na escolarização do aluno, a alfabetização não pode ser vista como “menos importante”. Assim, sabemos da importância de não ficar somente na codificação e decodificação da língua. O aluno precisa apropriar-se da leitura e da escrita e fazer uso destas nas mais diversas situações do dia a dia. Ao iniciar sua vida escolar o aluno já possui um conhecimento de leitura de mundo, através de jornais, revistas, livros, rótulos, outdoors, internet, televisão, celular, etc. É com base nessa perspectiva, que o professor tem a função de mediador desse conhecimento, através de práticas

⁴¹ Professora na Rede Municipal de Ensino. E-mail: alequirino57@yahoo.com.br.

⁴² Diretora na Rede Municipal de Ensino. E-mail: apbarbosa73@hotmail.com

⁴³ Supervisora na Rede Municipal de Ensino. E-mail: patriciagouveaa@hotmail.com



de alfabetização que estimulem a leitura e a escrita, de maneira que aconteça a aprendizagem efetiva na vida dos alunos.

Alfabetização e letramento: conceitos

Antes de iniciarmos a explicação da experiência vivenciada faz-se necessário conceituarmos os termos alfabetização e letramento. Para isso, tomamos como referências as obras de Soares (1998) e Freire (1997) que tanto contribuem com as pesquisas sobre educação no Brasil e no mundo.

Ao iniciarmos o trabalho com as crianças em fase de alfabetização ou pré-alfabetização nosso desejo é que todos encerrem aquele ano letivo tendo condições de ler e escrever sem grandes dificuldades. Sabemos, porém, que diante da individualidade de cada criança, há um “tempo de aprender” e o que se pode fazer são as intervenções necessárias, conforme nos diz o Parâmetro Curricular Nacional (PCN):

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, [...] a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se construir verdadeira ajuda educativa. (BRASIL, 1997, p. 34)

O aluno chega à escola com uma carga grande de conhecimento e leitura de mundo, conforme afirmou Freire (1997). Assim, cabe a cada um de nós apropriarmos destes saberes para que as práticas em sala de aula se tornem cheias de significado.

Sendo assim é fundamental diversificar as atividades em sala de aula, evitando esta fragmentação de saberes e utilizando estratégias que valorizem a prática social da leitura e escrita. Utilizar de meios criativos para prender a atenção do aluno requer além de estudos o conhecimento do contexto em que ele vive. O aluno poderá demonstrar interesse na leitura mais facilmente, quando esta fizer sentido para ele; transformando em um momento de aprendizagem significativa.

A prática da leitura no ambiente da sala de aula possibilita um momento de ligação entre o aluno e o contato com o mundo da leitura, porém, para que esta prática seja efetiva não deve se ater a memorizações e textos isolados. Para formação de leitores é necessário a organização de matérias interessantes, que garantam as habilidades e capacidades a serem desenvolvidas nas atividades de leitura e escrita. Esta se configura uma das muitas dificuldades que os professores



enfrentam para a realização de atividades diferenciadas em consonância com o planejamento. Ter consciência das próprias dificuldades e limitações gera uma opinião crítica sobre sua produção e participação no processo de alfabetização e letramento das crianças. Para Freire (1997) a alfabetização não se trata de um jogo de palavras, mas da consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos.

Promover a prática da leitura no contexto escolar requer condições favoráveis e boa vontade dos professores em formar seus alunos leitores, e não meras atividades mecânicas de memorização de conceitos e fórmulas, que passam o ano letivo somente fazendo cópias e reproduzindo conteúdos prontos e fragmentados descontextualizado com as questões sociais e culturais dos alunos. Assim, podemos afirmar que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p.39-40)

Portanto, alfabetização e letramento caminham juntos. Não há como utilizá-los separadamente. Do contrário, estaríamos reproduzindo práticas “ultrapassadas” que já não são tão eficientes e eficazes. É necessário estudo e reflexão constantes de forma que a maneira de ensinar acompanhe a evolução do aprender de nossas crianças. Para isso, foi pensado e planejado uma atividade visando facilitar o trabalho das docentes no que diz respeito ao estudo e desenvolvimento de atividades de alfabetização e letramento significativas.

Do planejamento à ação

Como culminância do curso de extensão em práticas de alfabetização e letramento, foi nos sugerido a aplicação e reflexão sobre os temas estudados dentro da realidade vivenciada, e considerando que nossa atuação não é nos anos iniciais de alfabetização, para a realização deste estudo, foram aplicados em uma escola municipal do sul de Minas Gerais, questionários para oito professoras da rede, visando conhecer os conhecimentos que elas têm em relação aos temas alfabetização e letramento, além das dificuldades que encontram para alfabetizar e letrar seus alunos.

Foi escolhido o questionário como metodologia, de forma estratégica para que as professoras não sentissem receio ao falar, como no caso de entrevistas, uma vez que não era



obrigatória a identificação, evitando assim a omissão de opiniões e informações importantes. Desta forma, foram mais espontâneas na exposição das ideias.

A partir dos questionários foi possível perceber que todas as professoras responderes souberam conceituar a alfabetização e letramento corretamente, utilizando as próprias palavras. Reconhecem que o letramento diz respeito ao uso social da leitura e escrita e não somente a codificação e decodificação. Porém, a maior dificuldade encontrada pela maioria das professoras foi o trabalho com alunos chamados “indisciplinados” ou que apresentam transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Outra dificuldade relatada pelas professoras é a “ausência” da família na escola, o que muitas vezes gera um desgaste grande para motivar e despertar o interesse da criança.

Inicialmente a ideia foi propor às professoras a confecção de um portfólio onde seria apresentado para a escola sugestões de atividades e textos selecionados durante a pesquisa com possibilidades de trabalho sobre o tema alfabetização e letramento. Porém, para que não houvesse confusão com outro portfólio que já é utilizado pelas docentes, optou-se por utilizar o termo “Baú de ideias”. No próximo capítulo será abordado com mais detalhes em que consiste este “baú”.

Baú de ideias

Partindo da necessidade de se trabalhar na educação de forma lúdica, com materiais que despertam o interesse das crianças, surgiu “O baú de ideias”. O “baú” contém além de textos, livros para estudos com um rico referencial teórico, sugestões de atividades, brincadeiras, músicas e parlendas. O objetivo da proposta é concentrar estas atividades de forma organizada visando facilitar o trabalho de planejamento das professoras alfabetizadoras. É um material para consultas e oferece estratégias para o desenvolvimento de atividades de alfabetização e letramento.

Diante do desafio que é a alfabetizar não deixando de lado as práticas de letramento, “O baú de ideias” vem oferecer subsídios para que as professoras alfabetizadoras se apropriem do material para a elaboração de seus planos de aulas.

Além disso, os livros e textos nele contidos visam oferecer suporte teórico para estudo e a redescoberta da prática de alfabetização e letramento na escola polo onde a pesquisa foi realizada.



Algumas atividades selecionadas para compor o baú têm o objetivo de atender as individualidades e necessidades de determinado aluno, sendo compostas de materiais concretos feitos com sucatas.

As atividades poderão ser utilizadas conforme a necessidade de cada turma, mas sempre visando um ensino significativo e prazeroso. As atividades com música, entonação e rimas operam na audição da criança de forma que aquela que apresente o estilo de aprendizagem auditivo tenha mais facilidade para se apropriar, assimilar e conseqüentemente acomodar determinado conhecimento. Assim, também ocorre com outras atividades que possuem imagens, por exemplo, que operam no sentido visual e aquelas que utilizam alfabeto móvel ou outro material concreto contemplam o estilo cinestésico. A pesquisadora Fátima Gonçalves (2008), apresenta em seus estudos uma importante consideração sobre a estimulação sensório-perceptivo-motora no processo de aquisição das aprendizagens escolares. Para ela, a visão é o mais eficiente deles, seguida de audição, tato, olfato e paladar. A autora acrescenta ainda o sentido cinestésico que, segundo ela, é o responsável pelo verdadeiro conhecimento corporal (sensação de movimento do próprio corpo).

Sendo assim, não basta oferecer um tipo de atividade para uma turma. Temos que considerar a diversidade de estilos de aprendizagem presentes em nossas salas de aula. Daí a importância de não se limitar ao espaço interno da escola, mas explorar outros lugares. Esta preocupação demonstra um diferencial do professor alfabetizador que deve estar atento e pronto a inovar sua prática docente.

Considerações finais

A ação realizada atendeu aos objetivos do curso possibilitando analisar o que está sendo desenvolvido em relação à alfabetização e letramento na escola.

Esta ação desenvolvida representa além de uma proposta de atualização dos profissionais, um marco importante em relação à reflexão constante sobre a prática docente.

Ao analisarmos as respostas dos questionários, percebe-se a necessidade urgente de oferecer capacitações voltadas à alfabetização e letramento aliando teoria e prática, sempre buscando um novo olhar que atenda às demandas das novas gerações. Com os avanços nas pesquisas e estudos em relação ao tema, faz-se necessário a desconstrução e reconstrução de alguns saberes. Além disso, pensar no aluno considerado “diferente”, que não atende ao “padrão de normalidade” da sociedade é um desafio e uma necessidade.



Diante deste estudo, conclui-se que para que o educando avance rumo às novas aprendizagens, o professor alfabetizador tem que estar consciente que sua tarefa é árdua, diante de tantos desafios diários, mas é ela que abrirá os caminhos da alfabetização e letramento.

Sabemos que são atribuídos ao professor alfabetizador a responsabilidade de alfabetizar e letrar o aluno, e lhe são exigidos resultados por este trabalho. Porém o professor não desenvolverá um bom trabalho de alfabetização e letramento sozinho e desamparado, mas necessitará de apoio pedagógico e familiar. Assim, lhe compete o papel de promover o uso social dos diversos textos apresentados aos alunos, mostrando significados nas atividades diárias com ênfase na contextualidade do educando.

O professor, ao aceitar o desafio de ser um mediador do conhecimento reflete sobre sua prática pedagógica, amadurecendo-a e tornando-a inovadora e transformadora para a construção da alfabetização e letramento. Portanto, sonhar com uma educação que objetive uma transformação social é romper com o velho e ousar com o novo, na utilização de meios diversificados que conduza o aluno a não somente ler letras, mas, essencialmente atribuir sentido e significado naquilo que se lê.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. MEC/SEF. Brasília: 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever: um caminho psicomotor**. Cultural RBL Editora Ltda: São Paulo, 2008.

SOARES, Magda, **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



CAPÍTULO 11

“ALGUÉM JÁ VIU UM BOLO AZUL AQUI?” IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E ALTERIDADE: LINGUAGEM ORAL COMO POTENCIALIZADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kátia Batista Martins⁴⁴

Franciane Sousa Ladeira Aires⁴⁵

Apolliane Xavier Moreira dos Santos⁴⁶

Elizandra Simone dos Santos Silva⁴⁷

“Ai, eu entrei na roda”

[...] as crianças pequenas, bem antes de desenharem e traçarem letras, aprendem a falar, a manipular a linguagem oral. Por intermédio da família, lêem a realidade do mundo antes de poderem escrever. Em seguida, apenas escrevem o que já aprenderam a dizer.

Qualquer processo de alfabetização deve integrar essa realidade histórica e social, utilizá-la metodicamente para incitar os alunos a exercerem, tão sistematicamente quanto possível, sua oralidade, que está infalivelmente ligada ao que chamo de “leitura do mundo”. Essa primeira leitura do mundo leva a criança a exprimir, mediante signos e sons, o que ela aprendeu do universo que a cerca.

PAULO FREIRE E MÁRCIO D’OLNE CAMPOS

Somos convidadas a entrar e contribuir, juntamente com as crianças, na produção e no movimento da roda. E o fazemos cantando, ou melhor, narrando as nossas experiências como professoras da Educação Infantil em interação com as crianças e suas linguagens. Então, para iniciar a nossa conversa, em diálogo com Márcio D’Olne Campos, Paulo Freire (s/d) nos diz

⁴⁴ Mestra em Educação. Professora do Núcleo de Educação da Infância (Nedi) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: katia.bmartins@ufla.br

⁴⁵ Mestra em Educação. Professora do Núcleo de Educação da Infância (Nedi) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: franciane.aires@ufla.br

⁴⁶ Mestra em Educação. Professora do Núcleo de Educação da Infância (Nedi) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: apolliane.santos@ufla.br

⁴⁷ Graduanda em Pedagogia. Estagiária do Núcleo de Educação da Infância (Nedi) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: elizandraza@gmail.com



sobre a importância e valorização da linguagem oral para o processo de alfabetização. É a leitura do mundo que crianças já fazem desde a mais tenra idade. São leituras infantis e já carregadas de vozes estéticas, éticas e responsáveis, posto que são leituras de si, dizem muito sobre como as crianças produzem cultura, como se inscrevem no cotidiano, como ampliam suas possibilidades interativas e como as transformam e modificam suas formas de ver e estar no mundo.

Interessante refletirmos sobre esse ângulo da fala, que evidencia a criança como sujeito na cultura, mas também sujeito da cultura, emergindo assim, da concepção que produziu a própria palavra infância, sendo o infante, em seu sentido etimológico, aquele que não fala. Vamos assim, desconstruindo a visão da criança como tela em branco e construindo um olhar mais cuidadoso e sensível sobre a sua presença no mundo enxergando-a como ser criativo e em constante atividade.

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro (SARMENTO, 2005, p. 368).

Rompendo com essa negatividade, a criança, na perspectiva da Sociologia da Infância, produz cultura, sendo importante e fundamental nessa compreensão, caracterizá-la a partir de questões que se cruzam – geração, classe social, gênero e raça. Fazendo-nos pensar em uma infância situada e materializada de modo diverso e complexo.

Isso posto, o texto em tela descreve e analisa a linguagem oral de três crianças de quatro a cinco anos de idade, no contexto da Educação Infantil de uma instituição federal, a partir da criação e narração de histórias ocorridas no momento da roda de conversas. É nosso objetivo narrar essa experiência, bem como, apontar o potencial da oralidade no processo de leituras de mundo, ou seja, a importância das linguagens, em especial, da linguagem oral no processo de alfabetização na Educação Infantil. Para a obtenção do material empírico, utilizamos o registro audiovisual como instrumento metodológico, produzido pela professora da turma em questão⁴⁸.

Para tanto, nos amparamos nos cadernos do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016) e demais referências indicadas na obra, para a composição de nossas reflexões. Assim, apresentamos uma experiência realizada em um grupo de vinte crianças com

⁴⁸ Os vídeos foram transcritos respeitando a linguagem oral e corporal das crianças e de modo a não dificultar a leitura do texto, tão pouco torná-lo caricato.



idade entre quatro e cinco anos, em que três delas narraram suas histórias durante a roda de conversas e, uma análise reflexiva sobre essas histórias, tendo em vista o processo de alfabetização como valorização da linguagem oral das crianças.

Desse modo, compreender o processo de alfabetização na Educação Infantil, tem sido um tema enigmático, polêmico e de muitas controvérsias, como apontam outros estudos (BAPTISTA, 2010). Qual o lugar das letras e da escrita no universo dessa etapa educacional? Como apresentar esse mundo letrado às crianças sem lhes furtar a infância, o direito ao brincar e a outras linguagens e ao mesmo tempo preservar-lhes o direito de acesso à cultura escrita? Essas e outras questões têm nos instigado enquanto professoras da Educação Infantil e também à outras docentes, como mostram algumas pesquisas (LUCIANO, 2013).

Partindo dessas inquietações, iniciamos em 2019, uma série de *workshops*, por meio do Grupo de estudos, pesquisas e extensão em Educação Infantil e Infâncias (Nepi), grupo ao qual integramos, com o objetivo de pesquisar e estudar com profundidade os cadernos do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016). Ainda com o intuito de refletir sobre o tema, iniciamos no curso de extensão, *Práticas de Alfabetização e Letramento*, promovido pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (Nelle). Durante a participação nas duas propostas de formação, do Nepi, o qual somos prelecionistas, pesquisadoras e também estudantes, e do Nelle, percebemos que os referenciais dialogam entre si e passamos a ter um olhar mais atento e sensível sobre a perspectiva da Alfabetização e do Letramento na Educação Infantil.

Daí surge uma proposta-experiência com as crianças, pela qual nascem os relatos aqui apresentados.

Adentrando a roda: quem conta um conto?

A Educação Infantil pode contribuir para que as crianças construam suas leituras de mundo e de palavras, desenvolvendo as linguagens por meio da ampliação de experiências lúdicas e estéticas permeadas por imaginação, criação, diálogo, expressão, afeto, valores, interação e brincadeira. Essas experiências são fundamentais para que as crianças construam seus próprios modos de pensar e agir no e com o mundo, revelando sua própria infância, não sendo apenas reprodutora, mas, também produtora de cultura. É assim que as crianças vão se apropriando da linguagem que se apresenta em múltiplas dimensões e realidades, as quais



modificam a forma delas se verem, como também a forma de estarem no mundo, constituindo seu devir criança.

Ademais, na infância a necessidade da linguagem propicia à criança penetrar na corrente viva da língua. Isso, desvela uma transformação radical na vida desta, pois, a experiência sensível é transformada em discurso humano. A partir da fala, a criança continua a desbravar e, começa a dizer o mundo, partindo da semiótica para a semântica, conquistando a compreensão e significação da linguagem humana (JOBIM E SOUZA, 2012).

Nesse sentido, o processo geral da constituição da linguagem se faz pela apropriação de diferentes discursividades da linguagem escrita (GOULART, 2006), através da elaboração cognitiva que se dá por meio da inserção no mundo pelas interações sociais orais da criança, seja no ambiente familiar ou escolar. Isso nos leva a perceber a intrínseca relação entre linguagem e pensamento. É o que pontua Sônia Kramer (2010), ao afirmar que a linguagem é central para o processo de desenvolvimento, crescimento, aprendizagem e construção do conhecimento. Ainda sobre esse viés, Solange Jobim e Souza (2012, p. 24) afirma que através da linguagem a criança constrói a representação de seu contexto, e isto acontece por meio de sua ação que é “capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse modo de agir no mundo”.

Com essa perspectiva, reconhecemos que o processo de alfabetização na Educação Infantil não se constitui unicamente em aprender a ler e a escrever para reproduzir e/ou transcrever o conhecimento. Reconhecemos que é um processo dinâmico, lúdico, estético e potencializador para que a criança possa (re)ler o mundo de forma autônoma, utilizando as ferramentas construtoras do conhecimento, por meio das diversas linguagens, com o intuito de refletir, reorganizar ideias de forma crítica e criativa. Isso se configura em despertar a formação de leitores e autores de textos na primeira infância.

Contudo, conforme critica Mônica Baptista (2010), a educação na creche e na pré-escola, comumente, se vincula como momento de preparação, de treinamento para a alfabetização. Privilegia-se ações mecanicistas e instrumentais para a apropriação do sistema da escrita. Enfatizam-se cópias de modelos de atividades pedagógicas impressas em papéis, os “famosos trabalhos”, muitas vezes restringindo e fragmentando o trabalho a datas comemorativas. Reconhecemos que tais práticas precisam ser superadas.

Ademais, Baptista (2010) afirma que há uma nova concepção envolvendo esses processos. Segundo a autora, as aprendizagens não são mais um momento de preparação para



o Ensino Fundamental, não são mais consideradas prévias, e, sim, integrantes e constitutivas do processo de alfabetização. Por isso, não cabe à Educação Infantil a sistematização formal do processo de apropriação do sistema de escrita, visto que a grande diferença entre pré-escola e Ensino Fundamental está na possibilidade da criança em se expressar e por ser um espaço em que as crianças são livres para experimentar a brincadeira, o movimento, a interação e as diversas linguagens. Por isso, as práticas com as linguagens, em suas dimensões oral e escrita, devem ser pensadas a partir das interações verbais que as crianças vivenciam, ou seja, partir de situações concretas das infâncias vivenciadas pelas crianças (BRASIL, 2016, caderno 5).

Nesse sentido, deve-se valorizar os rabiscos, as garatujas, os desenhos, os gestos, as narrativas, o faz-de-conta, as canções como também o acesso aos portadores de textos, ou seja, as cem linguagens da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), pois é uma forma efetiva e significativa de garantir à criança participação na cultura, e de contemplar sua relação de falante e agente com e no mundo, mesmo antes dela conseguir compreender as relações mais técnicas do sistema convencional da linguagem escrita. Afinal, a linguagem e sua representação escrita são “muito mais que um conjunto de formas gráficas, posto que é um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural (FERREIRO, 1995, p. 103).

Nesse sentido, Mikhail Bakhtin (2012) vê a linguagem como expressão do ato, e não apenas como um sistema mecânico em seu aspecto lógico e abstrato. Na perspectiva bakhtiniana a linguagem é concretude, é ação. Da mesma forma que Paulo Freire (2001) concebe linguagem e, por conseguinte, a alfabetização, pois a desvincula de qualquer técnica mecanicista. A leitura freireana sobre alfabetização a considera como um ato criador, assim como também é dialógico, comunhão com o outro, interpretação do mundo e também produção de cultura.

Nessa perspectiva, Maria Fernanda Nunes e Sônia Kramer (2011) dialogam sobre linguagem fundamentadas pelas teorias bakhtinianas e freirianas.

[...] Paulo Freire e Bakhtin guardam afinidades que se constituem em valiosas contribuições para repensarmos a linguagem que liberta, que não aprisiona e que vem carregada de responsabilidade, de autonomia e autoria. [...] As teorias [...] têm importantes implicações práticas. Destacamos algumas: a relevância de entender e praticar a linguagem na sua dimensão discursiva; a presença da arte e da leitura literária e a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais, na leitura e na escrita (NUNES; KRAMER, 2011, p. 42).

Dessa forma, percebemos como a linguagem e o processo de alfabetização são importantes para permitirem a compreensão de quem se é no mundo. Assim, a criança deve ser considerada como um ator social, participativo na sociedade. E isso pode ser realizado por meio



de brincadeiras, imitação, repetição e interatividade, instrumentos que proporcionam à criança expressar suas linguagens, suas leituras de mundo, suas infâncias.

Segundo Arenhart (2016) as pesquisas com foco nas crianças como produtoras culturais, partem do pressuposto que elas estabelecem uma relação ativa com a cultura, interessando-se, por essa via, no que é produzido por elas a partir das referências culturais que estão ao seu dispor. Seus modos próprios de significação e ação as tornam diferentes dos adultos, elas não apenas reproduzem uma realidade, a realidade é também reinterpretada.

Sendo assim, uma das cem linguagens da criança é a verbal que engloba as linguagens oral e escrita, e ter acesso a essa especificidade de linguagem é um direito da criança, visto que faz parte do repertório cultural da humanidade. Isso posto, cabe à Educação Infantil proporcionar experiências com as quais as crianças se relacionem com a cultura letrada. Por isso, para Ferreiro (1995), a melhor forma de contribuir para essas experiências, é lendo histórias para as crianças, incitando um mistério de coisas que elas ainda não compreendem, mas que despertam o interesse em compreender e conhecer o mundo a sua volta cada vez mais. Ler para a criança em voz alta estimula esses interesses e, especialmente, seus sentidos. Ao ouvir histórias a criança é instigada a imaginar, fantasiar, questionar, criar.

Contudo, essas experiências com a cultura letrada não se caracterizam como antecipação dos processos educativos típicos do Ensino Fundamental. Afinal, a cultura letrada permeia o contexto social, por isso, a instituição educativa pode estimular e auxiliar a criança a compreender esse mundo letrado de forma lúdica e contextualizada. E isto, pode ser construído por meio dos processos cuidar-educar, utilizando elementos simples, para além da literatura infantil, explorando os aparatos diversos da cultura escrita, como bilhetes, convites, jornais, revistas entre outros, de forma representativa e significativa para a criança. Ademais, experiências com narrativas, apreciação e interação com os diversos suportes e gêneros textuais orais e escritos são disparadores de sentidos para que as crianças se tornem sujeitos ativos de sua própria linguagem.

A interatividade das práticas pedagógicas também assume papel essencial nesse processo e se dá pela ludicidade nas cantigas de ninar, nos jogos de rimas, nos jogos de linguagem, nas brincadeiras com palavras e nos contatos corporais. Essa interatividade lúdica colabora para a construção do processo de ler o mundo e, conseqüentemente, as palavras, ao proporcionar a criança a percepção do vínculo entre os sons e seus pensamentos e que há algo concreto entre ambos.



Todavia, a leitura de mundo na Educação Infantil tem importantes funções:

ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. Como você pode observar, a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens (BRASIL, 2016, caderno 5, p. 22).

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização carrega significados e sentidos para a vida da criança, posto que é conduzido sem amarras mecanicistas e desvinculadas de sua infância. A criança descobre as potencialidades da linguagem, a importância do ato de ler e escrever durante as brincadeiras e em eventos de brincar com outra criança ou com um adulto. “Assim, é a criança-sujeito, autora de sua palavra, que nos mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo” (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 25).

A partir dessas interações e dessas brincadeiras, a autoria da criança se expande, ao ouvir, ao sentir, ao ler o mundo e, principalmente, ao falar com o outro, narrar e agir de forma própria. É nessa textura que há o nascimento e a integração das culturas infantis. Pautadas por essa reflexão, é que adentramos as rodas de conversas dentro do espaço institucional de educação das infâncias.

“Ai, eu entrei na *rodadança*”: Uma narrativa de experiência

Presente na rotina de nossa instituição, a roda de conversas é muito importante no cotidiano da Educação Infantil. Privilegia práticas dialógicas que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral por parte das crianças ao se sentirem convidadas a apresentarem suas leituras de mundo.

Além disso, a roda de conversas é espaço de partilha, de comunhão, de organização do pensamento e de diferentes tipos de vivências lúdicas. É espaço para observar, narrar, ouvir a si e o outro. É espaço e também tempo para desenvolver a autonomia, enriquecer o vocabulário, criar vínculos afetivos. É espaço privilegiado de exercitar a alteridade, a imaginação, a criação. É espaço potente, múltiplo e aconchegante. É espaço alfabetizador, no sentido que incorpora e considera a voz infantil.



Com essa perspectiva, é que a potencialidade da roda de conversas descortinou uma relevante experiência que nos trazem reflexões importantes para pensarmos sobre o processo de alfabetização nesta etapa educativa. Assim, durante a roda de conversas, no início do turno vespertino, com as crianças sentadas em círculo, a professora de um grupo composto por vinte crianças de quatro a cinco anos e idade, lança a seguinte pergunta: “Qual é a história preferida de vocês?”

A partir dessa questão, a professora orienta as crianças para que falem uma de cada vez, na ordem do círculo, começando à sua direita. Elas relatam, em sua maioria, títulos clássicos da literatura infantil, com poucas exceções. A professora, então, lança o desafio: Quem gostaria de contar sua história preferida para a turma? Três crianças se manifestam. Então, a professora organiza a ordem das falas em acordo com elas. Nesse momento, a professora pergunta se pode filmá-las com o celular, enquanto contam a história, como é de costume para o registro pedagógico. Elas prontamente aceitam, pois adoram posar para fotos e filmagens. Surgem então, três narrativas diferentes. Histórias contadas e reinventadas a partir da bagagem cultural das crianças, entrelaçadas aos elementos da cultura em que cada uma está inserida.

As narrativas orais são muito importantes na constituição e manutenção de vínculos, para que as crianças se sintam pertencentes a um grupo social e a determinada cultura, construindo o senso de coletividade entre seus pares e com os adultos, como por exemplo, com a professora. Além disso, ao narrar as crianças desenvolvem sua compreensão e expressam suas linguagens (BRASIL, 2016, caderno 5).

Nessa contextura, a primeira a contar sua história é Helena⁴⁹, “A sereia verde água”:

Era uma vez uma sereia que chamava Helena e ela tinha um aniversário que era... era verde água, e depois ela tinha as amigas... amigas dela, era muitas sereias! Legal! Ai ela... encontrou a mãe dela, e ela chamava Is... e ela era a mãe dela, e ela também chama Taís, a minha mãe sabia!? A minha mãe! Minha mãe é Taís também! E ela é a minha sereia, minha mãe é sereia! E eu sou a filha dela, sereia verde água!

Esta narrativa nos leva a refletir como a menina faz associações não lineares, permeada por uma lógica muito pessoal. Sua história dispara sentidos sobre si, pois durante aquele período, Helena estava envolvida e entusiasmada com a preparação da festa de seu aniversário de cinco anos, que teria como tema uma sereia verde água. Sua mãe se chama Taís, conforme é apresentado pela menina em sua pequena história de sereias. Helena também gostava do livro

⁴⁹ Os nomes aqui apresentados são fictícios, respeitando a ética de estudos com crianças.



“A pequena sereia”, em que a personagem principal é bem conhecida no universo infantil, disponível também nas versões audiovisuais.

Percebemos na narrativa acima o aparato cultural sereia, presente no imaginário infantil através da cultura em que está inserida, reinterpretada por Helena. Na perspectiva dos estudos culturais, os aparatos culturais são formas discursivas e expressivas de veicular informações sobre si, sobre o outro e sobre o contexto em que foram produzidos (SILVA, 2011). Desse modo, peças de museu, cinema, teatro revistas, livros, mídia, cinema, brinquedos, são todos considerados aparatos culturais. As crianças ressignificam esses artefatos e também se constituem deles e a partir deles.

A pequena narrativa de Helena reverbera sons de sua infância, se faz brincante. Ela é autora e personagem. Exercendo sua autoria, traz a sua mãe também como personagem para sua narrativa, para afirmar-se como filha do ser fantasioso a quem tanto aprecia. Nesse sentido, conta sobre seus desejos, fazendo um misto entre realidade e imaginação, trazendo o faz-de-conta como tentativa de materializar o tema da sua festa de aniversário. A imaginação é um instrumento importante para que as crianças possam construir “relações, pensamentos e compreensões do que é real, imprimindo seus pontos de vistas” (AIRES, 2017, p. 260). Nessa perspectiva, nos afirma Solange Jobim e Souza (2012):

Se é no real que a criança procura os elementos constitutivos de sua imaginação, suas histórias, embora fantasias, não deixam de ser expressão de uma realidade possível. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 149).

Assim, a professora encerrou a filmagem, considerando que a Helena havia concluído sua história, e passou a fala para a próxima criança. Nesse momento, Helena retoma a fala e diz: “*mas a minha história ainda não acabou, tem mais coisa...*” A professora volta a câmera para Helena e ela continua gesticulando e entonando sua voz: “*ai, encontrou uma bruxa, que era uma sereia muito má. E ela [a bruxa] pegou um feitiço pra matar a sereia verde água*”. Aqui Helena pausa, fixa o olhar como quem está pensando... levanta as mãos e enche os pulmões ao mesmo tempo e continua a história gesticulando...

Aí, depois... veio o príncipe sereio, pra acordar [a sereia], depois, a bruxa, ela colocou feitiço nele, e a mãe dela [da sereia] veio. Aí depois... acordou [a sereia] e ela transformou em uma fada, e acordou pra fugir, e fim.

A linguagem oral da menina é carregada de imaginação que se amplia com a possibilidade potente de significados e sentidos sobre o seu mundo e sobre sua vida. Esta linguagem oral encorpada pela imaginação comunga com o processo de alfabetização na



Educação Infantil, no qual acreditamos, sem amarras de uma educação puramente tradicional e mecanicista. A pequena narrativa de si, a princípio pode não nos dizer muito, mas é potente, e ressoa a especificidade desta etapa educativa, visto que “a palavra e o mundo são lidos não só através de domínio abstrato de técnicas, mas em termos conscientes interligados à inteireza, à amorosidade, à alegria, à imaginação e à autonomia” (AIRES, 2017, p. 229).

Helena escreveu palavras orais com seu corpo todo para serem lidas por si e por seus pares que fizeram uma escuta ativa e participativa. A oportunidade de narrar durante a roda de conversas valoriza não só a imaginação da menina, mas, especialmente, sua autonomia em construir conhecimento sobre as palavras, que aqui, foram escritas no ar, e sobre o mundo que a envolve e a convida a oralizá-lo.

Então, após a contação de Helena, é a vez da colega Laura narrar sua história.

Era uma vez três fadinhas, uma chamava Lolô e uma chamava Bebé e uma chamava Lolô, aí as cores delas é: marrom, azul e rosa... Aí elas voaram e ficaram grandes, aí quando vê, o príncipe foi e veio e a fadinha fez um feitiço para ficar grande, aí quando que elas ficaram grandes, muito grande! Uma fez um bolo que era azul.

Nesse momento, Laura pausa a história, e com entonação em sua voz pergunta à turma: “Alguém já viu um bolo azul aqui?”. E as demais crianças respondem: “já, eu já vi, sabia?”. Laura sorri, com uma expressão bem empolgada e continua sua narrativa:

Aí depois veio uma bruxa, chamava... chamava Malévola! Essa história é da Malévola (outras crianças falam concomitantemente). Aí quando o príncipe tinha uma filhinha, a Malévola foi lá e... quando que ela cresce fura o dedo, aí... aí é fura toda a rosa que tinha lá no castelo, mas uma não foi! Aí furou o dedo, aí pois ela em um quarto, aí um príncipe foi lá e beijou ela, mas ela não acordou. Só o beijo da Malévola que deu (intervenção do colega que diz: a Malévola é muito poderosa!).

Percebemos na narração de Laura uma ressignificação do filme infantil Malévola (2014), o qual ela já havia assistido em sua casa. Destacamos que o filme mencionado, trata-se de outra versão do conto clássico, A bela adormecida. Em Malévola temos a versão narrada pela bruxa e é esta história que motivou Laura a fazer sua leitura do filme na roda de conversas.

Sendo assim, a criança ao narrar uma história que já visualizou e escutou, pensa e fala sobre esta, como é o caso de Laura. Esta ação pode partir de diferentes possibilidades e de graus de proximidade da história com a criança. A narrativa pode ser um resumo em que a criança usa a paráfrase, usando parcialmente as palavras do texto e ao mesmo tempo suas próprias palavras, ou a repetição em que cita e reproduz sequências textuais com as mesmas palavras, ou ainda a reformulação contando a mesma coisa que estava na história com outras palavras, como também pode apenas comentar o texto, falando sobre o mesmo introduzindo suas ideias



e colocando seus próprios valores. Essas possibilidades narrativas são disparadoras de sentidos para que a criança construa sua própria aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita (BRASIL, 2016, caderno 5). Como na primeira narrativa, esta também é influenciada por um aparato cultural.

O relato de Laura nos traz pistas sobre como se constituem as narrativas e autorias infantis através do que as circundam. Nossas crianças estão envolvidas numa cultura digital, por meio de telas eletrônicas, do contato com os desenhos animados, com os filmes, com os cliques musicais. O contato com esses gêneros narrativos midiáticos colabora para que as crianças organizem seus modos de pensar, de falar, de escutar? Os aparatos midiáticos estariam colocando em marcha a imaginação de nossas crianças? Quais os indícios nos dão sobre as suas condições objetivas de vida? Como se dá a produção da cultura das infâncias nesse contexto? Essas são reflexões imponentes em se tratando de leitura e escrita na Educação Infantil, embora não tenhamos o objetivo de respondê-las, almejamos tecer algumas considerações ancoradas nas mesmas.

Gilka Girardello (2018), ao refletir sobre a autoria da narrativa infantil, nos propõe pensar sobre as histórias criadas pelas crianças a partir dos universos ficcionais midiáticos. A autora cita Lankshear e Knobel (2006) para exaltar a vitalidade que tem esse tipo de narrativa infantil influenciada pelo aparato midiático, pois esta experiência deve ser considerada um evento de letramento. As crianças fazem um “mergulho intenso” no mundo ficcional que a cultura do seu cotidiano oferece e este mergulho é convidativo para que criem suas histórias. Ao narrar sobre um filme, por exemplo, continuam vivendo aqueles lugares e personagens com quem se “relacionaram” favorecidos pela tecnologia. Esta atividade não pode ser considerada apenas como mera reprodutora de determinada história. É uma atividade que compreende a construção da autoria narrativa infantil, baseada na construção e organização do pensamento e da imaginação das crianças.

Dessa forma, a partir da possibilidade de recontar histórias que são significativas para suas vivências, as crianças desenvolvem a oralidade, a imaginação e a criatividade, como nos explica Solange Jobim e Souza (2012):

Na infância, a imaginação, a fantasia, o brincar não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. [...] as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. Isso porque as crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e



suas paixões. A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence a criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora do homem (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 148).

A novidade, a atividade criadora que Laura combina em seu relato surge da espontaneidade de sua pergunta: “Alguém já viu um bolo azul aqui?”. Respeitar e estimular a espontaneidade da criança é fundamental para que sua criatividade não seja reprimida ou sacrificada (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Negar a espontaneidade e a criatividade dos pequenos é negar-lhe a sua própria história, e assim, roubar-lhe sua linguagem e suas leituras de mundo, dificultando assim, seus processos cognitivos para seu desenvolvimento integral.

Nessa direção, ainda que as crianças construam suas culturas com base nos referenciais da cultura adulta, os estudos acerca das culturas infantis sustentam que existe relativa autonomia na produção cultural das crianças; não se trata de independência, mas também não se trata de mera reprodução (ARENHART, 2016, p. 17).

Reconhecemos que a imaginação e a criatividade são bases para o próprio conhecimento. Por isso, devem ser estimuladas para que as crianças as manifestem e façam suas leituras de mundo usando a curiosidade nascente, os gestos, o corpo, o movimento e a linguagem oral em coletividade, e a partir de contextos que as atraem e que são significativas para elas.

Após a história da Laura, finalmente chega a vez de Isael, todo animado contar sua história. Vale destacar que, Isael é muito comunicativo, sorridente e gosta sempre de expor eventos familiares, passeios e brincadeiras diversas que vivencia em casa e na rua. Às vezes, ele se atropela em sua fala, de tanta coisa que quer dizer ao mesmo tempo. É um menino atento a tudo em sua volta, mesmo quando não parece. É também muito questionador e expõe sua paixão por super-heróis dos desenhos animados, sempre que tem oportunidade. Isael, então, começa a sua história cantando: “*A minha vida é fazer o bem e vencer o mal. Pokémon temos que pegar... Pokémon*”. A professora intervém e diz, Isael, é história, não é música, você esqueceu? Ao que ele responde: “*Eu sei. É que a minha história começa com essa música*”. A professora, surpresa e admirada com a criatividade do menino, pede desculpas e ele dá a continuidade da história.

Antes de continuarmos com a história de Isael, importante pontuar como nós professoras tendemos em “reprimir” a oralidade da criança, em querer antecipá-la para que conclua suas ações e, principalmente, suas falas. No cotidiano pedagógico, às vezes, essa ação docente é



realizada sem essa intenção, muito embora tenha o intuito de ajudar. Contudo, recai na criança como uma restrição, impedindo sua voz, suas curiosidades, suas descobertas, sua cultura, seu ser criança. Ser professora é trazer essas reflexões constantes para que possamos rever nossas práticas docentes, para tentarmos sempre aproximar teoria e prática e sermos coerentes com o que estudamos e pesquisamos. Afinal, existem muitas histórias cantadas, não é mesmo!? Que bom que Isael continuou. Assim, após a interferência da professora, ele retoma a música:

A minha vida é fazer o bem e vencer o mal. Pokémon temos que pegar... Pokémon!
[fim da música]

Era uma vez um Pokémon e... e um cara chamado “Ash” o treinador de Pokémon, ele... ele pega a bola e... e lança no Pokémon e... e aponta no Pokémon, aí quando vê, leva com a bola, aí quando vê um Pokémon que chamava Pikachu e... e o Pikachu ele tem raio e... e quando o Ash [nesse momento Sérgio aproxima de Isael e fala algo ao seu ouvido] tentou: - Raio! A, a, a, aí o Pika, aí o Pika ficou muito bravo, quando o Ash... quando foi choque do raio, assim ó: Pikachuuuu [Isael faz uma voz entonada], aí quando, aí quando vê veio... Quê? [intervenção do colega Sérgio falando ao ouvido de Isael que responde baixinho] - O Pikachu? Tá... tá [e continua] É... e o Pika ele tem raio, tem velocidade e... e também tem vários Pokémon e também tem um... nome, um que é uma irmã e... o Ash. Ele... ele captura todos os Pokémon e... e... ele tem um... e ele tem dois Pokémon: um que é um pássaro forte, que ele é que as asas fica branca, que ele é poderoso e o Pikachu [intervenção do colega Sérgio falando ao ouvido de Isael. Nesse momento, eles trocam ideias sobre a história e Isael parece fazer a seguinte pergunta para Sérgio]: Como é que chama aquele coelho? É o... também tem um sapo que lança... que lança bolha de pelo, eu acho... [outro colega que não aparece no vídeo, diz algo, ao que Isael responde] pera, pera aí. Aí o Pika, ele... ele usa outro o tru... ele usa a... ele usa um choque do truvão e ele acaba com os vilões e... e quando vê... e quando vê uma irmã de uma outra, tem... tem... é... tem uma borboleta e uma aranha que lança gelo e... e quando e quando e quando vê a aranha patina no gelo... [intervenção da colega Laura, ao que Isael responde:] - Laura cê tá atrapalhando [e retoma a história]: aí... aí... aí o Pika... ele... ele... ele usou os raios e os trovões pra... pra... pra derrotar o vilão, aí quando vê... aí quando vê... aí quando vê todo mundo treinou e... e o Pikachu ficou mais forte ainda e... e também um amigo do Ash é.. ele tem um... canhão que atira... teias de aranha... grudenta [intervenção de outro colega ao que Isael fala:] - Cê também tá atrapalhando assim... [e retoma mais uma vez a história]. Aí... aí o Pikachu... ele desviou de todos os golpes [aqui Isael chama atenção da colega dizendo: - Cê tá atrapalhando mais ainda, Laura]. E também... o Pikachu derrotou todos os vilões, e também eles treinaram com uma irmã e a sua borboleta e o Pikachu... o Pikachu ganhou da aranha, usando a calda dele de ferro, aí quebrou o gelo, aí quando vê o... o Pika... o Pika venceu da aranha e o passarinho do Ash, ele é muito poderoso e a borboleta... e a borboleta atacou o passarinho do Ash, porque ele também é poderoso e... e tam... e tam...e... [intervenção da colega Helena falando ao ouvido de Isael] aí o Pikachu... aí ele lançou... ele lançou o choque dele e o truvão e... e... e atacou todos os vilões e também... e também... e também atacou um montão... e... e até que ele... e até que o Ash, e até que o Ash o treinador de Pokémon gostou e... e também e também os amigos dele e uma amiguinha pequena a...a... aí... aí, aí viu treinar...

Nesse momento houve um corte na história, quando uma estagiária bate à porta da sala para chamar para o lanche. A professora pausa o vídeo e sua bateria acaba. Ela diz ao menino para continuar sua história, mas ele diz que “estava no fim”, e que “todo mundo foi treinar com



o treinador de Pokémon e fim”. A contação desta história teve um período total de seis minutos e oito segundos. Sendo a mais longa das três.

A alteridade é um elemento marcante da narração de Isael. As intervenções das outras crianças em sua narração enriquecem a si e a sua autoria, em especial, a relação com Sérgio. Este ao cochichar no ouvido de Isael oferece possibilidades outras para a narrativa do amigo. É um complemento mútuo que confere acabamento necessário ao ser criança de ambos e à própria atividade narrativa. Percebemos como é fulcral a relação de alteridade para o desenvolvimento da linguagem e, principalmente, para o processo de alfabetização, uma vez que o despertar da consciência de si realiza-se na interação com a consciência alheia, como diz Bakhtin (2011).

E isso não se configura como uma relação de dependência de outrem, pelo contrário, pois é através da “outredade”, conforme Freire (1996) nomeia a alteridade, que um sujeito toma consciência de si mesmo, ou seja, há a conquista da identidade e a construção da autonomia. E aqui, nessa narrativa infantil, percebemos como Isael é importante para dar voz ao amigo Sérgio e como Sérgio é importante para que Isael arquitecte sua narrativa, configurando assim, uma autoria compartilhada, afinal, ambos são partícipes da oralidade. Nesta narrativa alteritária podemos perceber a leitura de mundo que as crianças fazem e que se articula para além dos sentidos físicos, pois é realizada através de atos carregados de valores que são desenvolvidos com o outro (AIRES, 2017). E a história sobre o Pokémon é cenário para essa relação e para os ecos que essa relação emana.

As crianças expressam lógicas, representações, significações, modos de ação distintos dos adultos; se historicamente as características das crianças que as afastavam dos adultos eram tratadas como *déficit*, atualmente, os estudos socioantropológicos da infância têm indicado que se trata de outra ordem de relação com o real e o simbólico (ARENHART, 2016, p.17: grifo da autora).

A narrativa de Isael, assim como as anteriores, aponta como a fantasia e o imaginário permeiam a infância e o processo de construção das linguagens. Pois, quando uma criança conta ou reconta uma história, está trabalhando a organização lógica do pensamento, para expô-lo oralmente aos seus pares. E esse processo mental faz parte do processo de construção da linguagem verbal, seja ela, oral e/ou escrita.

Ressaltamos que, nas narrativas apresentadas, as crianças utilizam-se dos aparatos culturais que permeiam seu cotidiano, suas preferências, e ressignificam a partir de seus interesses. Os aparatos midiáticos dão origem às narrativas, servindo de inspiração para dar vida a suas histórias, germinadas por seus desejos e vivências.



Considerações em roda

Tendo em vista as narrativas das crianças que foram apresentadas, as análises expostas, e os referenciais consultados, colocamos novamente na roda a inquietação inicial que tanto tem nos instigado: Alfabetização na Educação Infantil? Será que essa deve ser a questão a ser problematizada? Será que esse deve ser o foco da professora e professor atuante nessa primeira etapa da Educação Básica? Certamente temos algo a fazer e pensar a esse respeito. Partindo de uma concepção de infância e de Educação Infantil que respeite os direitos das crianças, que reconheça sua autonomia e seu protagonismo na pesquisa cotidiana e na construção do conhecimento, considerando os direitos de aprendizagem apontados na Base Nacional Comum Curricular, e, tendo em vista a linguagem verbal, seja ela oral ou escrita, como uma das muitas linguagens da criança, torna-se pertinente questionar: Como ampliar as experiências das crianças nessa linguagem?

Mesmo que as narrativas aqui analisadas sejam diferentes e contadas por diferentes crianças, percebemos pontos que se interligam, embora alguns se destaquem mais em uma ou outra narrativa infantil. Desse modo, a imaginação, a criatividade e a alteridade perpassam as três narrativas analisadas. Isso nos instiga a pensar que um trabalho de alfabetização na Educação Infantil não deve ser pontuado estritamente em apresentar letras ou mostrar como se constroem palavras, mas possibilitar às crianças lerem o mundo e a usar suas próprias letras e palavras que se constroem pela exploração imaginativa, pela autenticidade da criação e pela relação constituinte do outro.

Assim sendo, a Educação Infantil deve oportunizar situações de aprendizagens com as diversas linguagens para que ler e escrever não sejam o fim, mas que estejam presentes no desenvolvimento integral das crianças ao modo que essas compreendam sua importância e possam usufruir com autonomia, sendo construtoras de seus devires e de suas culturas infantis.

E, para que esta roda continue reverberando narrativas reflexivas, que não se encerre aqui, que seja disparadora de sentidos para que mais professoras de crianças pequenas possam falar mais sobre linguagens, leituras de mundo, narrativas infantis e alfabetização na Educação Infantil, convidamos Sônia Kramer para continuar a conversa...

Olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possamos falar mais. Se concordamos que história e linguagem são dimensões fundamentais que conferem humanidade aos sujeitos sociais, se acreditamos que há uma história a ser contada porque há uma infância de homem, poderemos – compreendendo melhor



nossas crianças – compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. Há que aprender com a criança a olhar e a virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário não ao da banda militar, de tal maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (KRAMER, 2000, p. 42-43).

Referências

AIRES, Franciane Sousa Ladeira. **“Artesanar” leituras da palavramundo: Artesanato como Cultura Popular e(m) Alfabetização Emancipadora**. São João del-Rei, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Programa de Pós Graduação em Educação – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, 2017.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-110, 2010.

BAPTISTA, Mônica Côrrea. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte: **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Caderno de apresentação**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (*et. al.*). 24 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.



FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; CAMPOS, Márcio D'olne. **Leitura da palavra... leitura do mundo**. s/d. Disponível em: <<http://www.sulear.com.br/texto06.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & philosophy**: Revista do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ) e do International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 73-96, jan./abr. 2018.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-460, dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 03 dez. 2019.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KRAMER, Sônia. Infância e Educação Infantil: reflexões e lições. *In*: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L. M. F. (Orgs). **Educação, psicologia e contemporaneidade**: novas formas de olhar a escola. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

KRAMER, Sônia. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-131.

LUCIANO, Hélio José. **Educação infantil**: letramento ou alfabetização? Eis a questão! *In*: II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – Cátedra Unesco. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26/09/2013.

MALÉVOLA. Direção: Robert Stromberg. Produção: Joe Roth. Walt Disney Pictures - Burbank, Califórnia, 2014. 97 min. Som, Color, Formatos: Disney Digital 3-D, RealD 3D e IMAX 3D.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sônia. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 19-40, jan./jul. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1624/1472>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 9, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 maio 2020.



SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



CAPÍTULO 12

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM PROBLEMAS COGNITIVOS

Ana Carolina Moreira Lima⁵⁰

Introdução

As expressões alfabetização e letramento vêm sendo tema de vários estudos relacionados à educação, especialmente quando o objetivo é oferecer um ensino de qualidade que visa atender a todos de maneira igualitária. Portanto, a alfabetização deve caminhar lado a lado com o letramento, pois a proposta da educação moderna é alfabetizar letrando.

Considerando esse propósito não é incomum se deparar com práticas que saiam do tradicional, ou seja, carteiras dispostas em filas e alunos escrevendo o que o professor ensina. As metodologias vêm se transformando ao longo dos anos, já que os professores e as escolas têm percebido a diversidade de alunos que ali adentram e, como seres individuais que são possuem necessidades distintas.

O lúdico é uma metodologia que vem sendo usada por várias escolas, visto que se trata de uma prática que busca atingir seus propósitos por meio de jogos e brincadeiras, os quais, geralmente, são competitivos.

A competitividade pode ser um aspecto estimulante na aprendizagem, pois leva o aluno a aprimorar seu desempenho, já que esse tem uma meta: se interessar mais pelo assunto e obter novos conhecimentos. Assim, ele poderá vir a procurar por aprendizado não apenas na escola, mas também fora dela, visto que não sabe quando irá participar de um novo desafio.

Esse estudo teve como objetivo relatar a experiência vivenciada por uma professora que ministrava aulas de português para alunos com problemas cognitivos. Especificamente buscou compreender a importância do lúdico no ensino dessa disciplina e de que maneira essa metodologia pode favorecer o processo de ensino aprendizagem.

⁵⁰ Licenciatura plena em Letras pelo Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). Atualmente professora do ensino fundamental e médio, na Escola Estadual Tiradentes. E-mail: anacarolml27@gmail.com



Justificou-se esse estudo já que, para que o ensino atenda a todos o professor precisará conhecer seus alunos, identificar suas habilidades e suas demandas, compreendendo que a criança deverá ser um atuante no processo de alfabetização e letramento, pois ao entrar na escola esse aluno traz consigo uma bagagem e levá-lo a aprender coisas novas pode ser um desafio que requer que o professor utilize novas metodologias que estimulem o interesse desse aluno.

Desenvolvimento

O entendimento de que brincar não passa de um simples entretenimento para a criança é algo completamente errôneo. O brincar é extremamente relevante para que a criança se desenvolva de maneira eficaz, especialmente no que se refere a comunicação e ao comportamento social. Por meio da brincadeira a criança realiza conexões com vários objetos do cotidiano observando determinadas atribuições e questões com os quais irá se deparar em algum momento de sua vida. A ludicidade proporcione que a criança se conscientize sobre a sociedade, os papéis daqueles que a integram e a importância de tomar decisões, bem como das regras que são impostas para ela viva com os demais. Portanto, o brinquedo deve ser tido como um objeto cultural e social em razão das manifestações que são desenvolvidas ao longo da formação da criança, pois se trata de um ser humano (COSTA, 2013).

Conforme Silva (2018, p. 2), “brincar significa divertir-se, entreter-se em jogos, passatempos infantis; brincadeira é a ação de brincar e brinquedo é aquilo que se usa para brincar”. Um não mais importante que outro contribui de maneira significativa para o processo de desenvolvimento da criança seja ele cognitivo ou sócio educativo.

A diferenciação de papéis, a colaboração e a disputa também estão presentes no brincar, assim como a comunicação e a diminuição da hostilidade. As brincadeiras e os jogos podem ser considerados algumas das melhores maneiras da criança se comunicar, relacionar e aprender. É por meio das atividades lúdicas que a criança pode conviver com diferentes sentimentos e situações que irão contribuir para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

O lúdico refere-se a uma prática usada para atrair as crianças, além de promover uma aprendizagem ativa, dinâmica e contínua, isto é, uma experiência basicamente social, capaz de favorecer que a interação do sujeito com a cultura e meio social de maneira mais amplo, sendo responsabilidade do professor criar desafios para que a curiosidade da criança seja aguçada (YASSIN et al., 2014).

O ato de jogar favorece o empenho da criança em vencer um objetivo, a subordinar-se a regras, a enriquecer as estruturas mentais, a produzir deduções e correções, a cooperar e adiar



o seu prazer imediato. Além disso, a utilização de jogos colabora não somente como auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio lógico, mas também na formação de atitudes.

O lúdico permite ao professor obter informações importantíssimas a respeito de seus alunos para que, assim possa estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com colegas, na formação do raciocínio lógico, nas representações de mundo e de emoções, auxiliando na interpretação e criação do universo infantil (KISHIMOTO, 2009).

Lidando com diversos materiais, as crianças podem descobrir suas diferentes propriedades e características. Experimentar e adquirir informações proporciona elementos para futuras produções de conceitos. Embora não consiga, ainda, assimilar princípios científicos ou explicar verbalmente por que as coisas acontecem, seu pensamento está sendo desafiado e o processo mental está estimulando o desenvolvimento da linguagem em nível interno.

Esta proposta lúdica promove uma identificação das atividades através das quais crianças podem pensar e refletir sobre o desenvolvimento. Seria um descobrimento de si mesmo e dos outros com as atividades lúdicas (PINTO; TAVARES, 2010), já que a Educação Infantil é considerada como a fase das brincadeiras, ressaltando que o lúdico tem a capacidade de induzir a criança a refletir e descobrir sobre o mundo em que vive (GONÇALVES, 2016).

As atividades lúdicas propiciam diversas aprendizagens, pois despertam a curiosidade, exercitam a inteligência, permitem a inventividade e a imaginação, promovem a formação de grupos sociais. São atividades mediadoras de conhecimento, organizam os conhecimentos abstratos, desenvolvem a capacidade de resolver problemas, preparam para tarefas sérias da vida, servem como exercícios de autocontrole e contribuem para construção do sujeito.

Enfim, vale destacar que a ludicidade não se apresenta somente como um jogo, visto que ela é integrada por várias categorias que podem ser reveladas de inúmeras formas para as crianças, dependendo do contexto que se quer trabalhar e dos objetivos pretendidos para serem alcançados (CEBALOS; MAZARO, 2011).

O jogo trata-se de uma ação praticada pelo homem desde os tempos mais antigos. Por meio da criança ele se revela como algo espontâneo, capaz de reduzir a tensão interior e favorecer a educação do comportamento, tornando possível dizer que essa atividade é uma forma de auxiliar no desenvolvimento físico, mental, emocional e social do sujeito.

Conforme Murcia (2005, p. 11), o jogo é visto como um relevante integrante da cultura humana:

O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. O jogo serviu de vínculo entre



povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos (MURCIA, 2005, p. 11).

Além das contribuições que o jogo oferece para o desenvolvimento humano, ressalta-se que ele também propicia circunstâncias de aprendizagem ao aluno, favorecendo a socialização, elemento essencial por meio do qual a criança se torna distinta das demais, visto que cria seus próprios conceitos a partir do momento em que interage com os demais.

Segundo Nogueira (2004, p. 83):

Jogar, para a criança, é sinónimo de alegria, entusiasmo, espontaneidade e desejo permanente de recomeçar: o jogo contribui para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da sua personalidade, proporcionando-lhe a alegria indispensável à expansão da afetividade, da curiosidade, da imaginação, da integração e criando excelentes oportunidades para o desenvolvimento de capacidades como a observação e a criação. Jogar, em suma, apresenta-se como sinónimo de oportunidade da criança manifestar os seus sentimentos, a sua forma de estar, criar e recriar a realidade.

Sendo assim, como se trata de uma atividade infantil, os jogos podem e devem ser inseridos nas escolas, visto que a introdução do jogo e da brincadeira no ambiente escolar pode ser compreendida como usar uma ferramenta auxiliar nos processos de produção do conhecimento.

Metodologia

Esse estudo buscou descrever o relato de experiência de uma professora atuante no período vespertino que ministrava aulas de reforço em uma escola municipal situada na cidade de Lavras/MG para alunos com problemas cognitivos, que ainda não se encontravam totalmente letrados nem alfabetizados, devido a dificuldades tanto na leitura quanto na escrita.

A metodologia foi considerada descritiva porque buscou descrever, analisar, interpretar fatos ou fenômenos. Procurou relatar com que frequência determinado fenômeno ocorre, sua relação com outros fenômenos, sua natureza e características (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Também se tratou de uma pesquisa exploratória, pois a pesquisadora, ao observar os fenômenos, procurou alcançar resultados quando a pesquisa chegasse ao fim, sendo que esses deveriam proporcionar a interpretação destes fenômenos (FACHIN, 2003).

Buscando despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem de forma lúdica, a professora realizou um projeto que denominou como ‘Jogo das Letras’, que tinha como objetivo

formar palavras. Participaram do jogo quatro alunos, com faixa etária entre 11 e 12 anos de idade.

O projeto foi realizado ao longo do mês de novembro de 2019, nas terças-feiras. Tratou-se de um longo processo, sendo que na primeira etapa o jogo foi apresentado para os alunos. Em seguida a professora explicou sua dinâmica. No decorrer das etapas seguintes novas instruções foram sendo repassadas aos alunos e o avanço ocorria conforme eles iam compreendendo o que deveria ser feito.

Para a realização do projeto, os alunos foram dispostos em círculo, saindo da tradicional fila que geralmente ficam as carteiras em sala de aula. Foram estabelecidas regras e segundo essas, conforme chegava a vez do aluno jogar ele deveria tirar uma letra do Jogo de Letras (Figura 1) e com a letra retirada formar diversas palavras que iniciavam com ela. O aluno que conseguisse formar mais palavras era considerado como o vencedor.



Figura 1: Jogo de letras utilizado na atividade. Lavras, MG. 2019.

Fonte: Da Autora, 2019.

No decorrer da proposta trabalhada avaliaram-se as questões ortográficas, considerando as mais variadas grafias, como: s, ss, cs, ç, lh, qu, x, ch, entre outras. Além dessa avaliação analisou-se o comportamento das crianças frente aos desafios impostos pelas regras do jogo. Quando necessário houve a intervenção da professora. Após o término da atividade foi recolhido o material para apuração. Depois desse processo, ela selecionou as palavras com maior frequência de erros e realizou as devidas correções.



Resultados e discussão

Ao fim do projeto a professora observou que por meio do jogo, o aprendizado voltado para o lúdico, os alunos se empenharam mais, se mostrando motivados, tentando realizar todas as atividades, conforme suas restrições permitiam. Ainda, notou-se uma grande interação entre eles, o que instigou a capacidade de criação por meio dos resultados.

Os alunos conseguiram formar palavras, porém, várias vezes, foram observados erros na ortografia. Mesmo assim, foi percebido grande empenho através do jogo para formar as palavras. Também é relevante ressaltar que o número de palavras formadas foi significativo.

Mediante os resultados apresentados, torna-se relevante trazer o conceito de cognição, que conforme Cruz e Fonseca (2002, p. 20-21) é o “ato ou processo de conhecimento”, que engloba a contribuição de inúmeros elementos tais como a atenção, a percepção, a emoção, a memória, a motivação, a resolução de problemas, a comunicação, ou seja, a origem da cognição “compreende os processos e produtos mentais superiores, através dos quais percebemos, concebemos e transformamos o envolvimento. Não é uma coleção, mas um sistema complexo de componentes”.

Percebe-se que o conceito de cognição é algo complexo que envolve competências cerebrais e mentais para conhecer o mundo a sua volta. Ou seja, se trata do conhecimento diário de vários fenômenos. Sendo assim, torna-se fundamental buscar por novas práticas pedagógicas que tornem possível alcançar esses conhecimentos. Esse é o principal desafio cotidiano dos educadores, porém um estimulante.

Segundo Kishimoto (2003) é essencial equilibrar ludicidade e educação. Essa afirmativa se justifica na necessidade de usar uma boa atividade lúdica, conhecendo previamente os elementos que integram o desenvolvimento cognitivo, já que, não apenas o aluno sem dificuldade, mas principalmente aqueles que as revelam, merecem um ensino de qualidade, formado pela junção da parte acadêmica com a lúdica, a qual é formada por recursos materiais lúdicos inovadores e ferramentas educativas motivacionais, aptas a responderem positivamente os questionamentos dos alunos.

As crianças são excelentes comunicadoras, já que podem interagir com as demais pessoas conferindo significados ao formato das palavras e começam “a usar os movimentos do jogo, as linhas do desejo e os sons da linguagem para representarem ou simbolizarem as pessoas, os objetos e os acontecimentos de que o seu mundo se compõe” (SPODEK, 2010, p. 269).

A língua é vista como o ativador das relações interpessoais, pois a criança age desde o começo de modo a participar no diálogo de uma comunidade. Assim, admitimos que o



desenvolvimento quer da linguagem oral, quer da linguagem escrita, apresenta as crianças como comunicadores que nasceram com o objetivo de dar significado e algum sentido às situações e objetos que as rodeiam. Cabe aos educadores facilitar às crianças a oportunidade de continuarem a dar sentido a essas situações com base em experiências passadas.

Considerações finais

O lúdico enquanto ferramenta de aprendizagem se desenvolve de forma positiva desde que a escola saiba trabalhar adequadamente. Quando se trabalha o corpo, a ludicidade e o jogo, o professor consegue atingir diversas metas educacionais como, por exemplo, auxiliar no desenvolvimento da alfabetização e letramento de alunos que possam apresentar problemas cognitivos, como a dificuldades na escrita e leitura.

O lúdico quando trabalhado junto à prática pedagógica além de contribuir para a aprendizagem, possibilita que o educador possa tornar suas aulas mais criativas e prazerosas, auxiliando para o desenvolvimento das diversas percepções que integram o ser humano.

É importante apresentar à criança ambientes favoráveis à aprendizagem, para que se sinta à vontade e estimulada, tornando-a integrante do meio em que se insere. Se a criança se sente bem, a aprendizagem ocorre com mais facilidade, de modo a encontrar em seus atos e em seu convívio a complementação para as suas especulações e dúvidas.

As funções do professor na divulgação e no emprego dos recursos lúdicos se mostram centrais. Ao se dar conta das qualidades do lúdico o educador adapta o ensino e lança mão desses recursos mediante suas necessidades. A aula baseada no lúdico não é apenas aquela que ministra suas lições usando jogos, mas sim aquela na qual estão presentes as características do brincar, influenciando na maneira de ensinar do professor, na escolha do que será ensinado e ainda no papel que o aluno exerce.

Referências

CEBALOS, N. M.; MAZARO, R. A. Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil. **Revista Efdportes**, Buenos Aires, vol. 16, n. 162, p. 1-10, nov. 2011.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; da SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Pratic Hall, 2007.



COSTA, S. C. V. S. **Ludicidade e desenvolvimento cognitivo:** uma relação necessária em alunos com dificuldades de aprendizagem. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2013.

CRUZ, V.; FONSECA, V. D. **Educação Cognitiva e Aprendizagem.** Porto: Porto Editora, 2002.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

GONÇALVES, R. P. **Jogos e brincadeiras e o desenvolvimento motor na Educação Infantil.** 2016. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2016.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo, Brasil: Pioneira, 2003.

MURCIA, J. A. **Aprendizagem através do Jogo.** Porto Alegre: Artmed Editor, 2005.

NOGUEIRA, I. C. A aprendizagem da matemática e o jogo. **Saber (e) Educar**, p. 81-87, 2004.

PINTO, C. L. TAVARES, H. M. O Lúdico na Aprendizagem: Aprender a Aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

SILVA, S. C. **Brincar e aprender.** 2018. 20 f. Artigo (Pedagogia). Faculdade do Noroeste de Minas, FINOM, Paracatu, 2018.

SPODEK, B. **Manual de Investigação em Educação de Infância.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

YASSIN, L. et al. Ensino da alimentação saudável para pré-escolares e escolares. In: IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, nov. 2014, Ponta Grossa/PR. **Anais...** 2014.



CAPÍTULO 13

LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DE LEITURA NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Ludmila Magalhães Naves⁵¹

Rita Cássia Oliveira⁵²

Ilsa do Carmo Vieira Goulart⁵³

Introdução

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos.
(COSSON, 2016, p. 16)

Partindo da concepção de que a literatura alimenta, movimenta e potencializa a linguagem, como interação social, destacamos que uma das possibilidades de manifestação literária se efetiva por meio de palavras, tendo como veículo expressivo a escrita. Segundo Cosson (2016) tais palavras assumidas e tomadas pela sociedade, quando usadas de forma individual ou coletiva, transformam-se, decompõem-se e se multiplicam, mudam e cobrem de sentido o fazer humano. Diante disso, a reflexão que propomos neste texto pauta-se na proposição de que a leitura literária é capaz de contribuir para o desenvolvimento humano, bem como para a ampliação das possibilidades de alfabetização do aluno no âmbito escolar.

Sendo assim, destacamos a literatura infantil como um suporte para ações pedagógicas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos, a partir das práticas da leitura, desenvolvam habilidades linguísticas, de modo a contribuir tanto para o

⁵¹Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA). E-mail: ludnaves@gmail.com

⁵²Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA). E-mail: rita-coliver@hotmail.com

⁵³Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de Campinas - UNICAMP. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA no curso de licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br



processo de alfabetização quanto para o letramento literário. Nessa direção, fundamentado em Cademartori (2014, p. 199), a literatura infantil pode ser conceituada como “[...] um gênero literário definido pelo público a que se destina”, um suporte da arte criado com base nos interesses de um público específico, considerando as características, a unicidade e as diversidades da faixa etária destes leitores ainda em formação.

Para Bamberger (2008, p. 9), o “[...] ‘direito de ler’ significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir”, a leitura se mostra como um modelo de aprendizagem, uma forma eficaz de desenvolvimento da personalidade e da linguagem capaz de eliminar barreiras educacionais por possibilitar oportunidades educativas mais justas.

Nessa perspectiva, assumimos como objetivo a reflexão acerca de práticas de leitura de obras da literatura infantil, por meio do relato de atividades pedagógicas que envolvem variadas possibilidades de leitura literária realizadas no contexto da sala de aula. Para tanto, optamos por um relato de experiência, a partir da descrição das ações de leitura literária desenvolvidas por uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em uma cidade do sul de Minas Gerais, com crianças em fase de alfabetização.

Para isso, buscamos a fundamentação teórica nos estudos de Bamberger e Cosson, sobre leitura e leitura literária, Cademartori, sobre literatura infantil, entre outros autores que contemplam as temáticas. Assim, para melhor disposição textual, o presente texto foi dividido em três partes: a primeira apresenta conceitos sobre literatura infantil, a segunda parte discorre sobre a importância da leitura e das práticas de incentivo e a terceira relata as experiências com a leitura literária desenvolvidas em sala de aula.

Leitura de livros de literatura infantil para crianças

Sabemos que as primeiras obras destinadas para o público infantil continham poucas imagens e que as publicações mais antigas da história classificadas como obras da literatura infantil foram as fábulas, explica Naves (2019). Para a autora, as histórias infantis podem ser divididas em dois grupos, o primeiro contendo as fábulas, lendas e os contos e o segundo grupo com a poesia, as canções de ninar e de brincar.

Ainda sobre classificações, com base em Camargo (2014), as obras de literatura infantil podem ser categorizadas em três tipos: como livro ilustrado, obra composta por texto e imagens, como segundo livro de imagem, obra narrada por imagens e, finalmente, as obras caracterizadas



como textos híbridos, que são aquelas narradas do mesmo modo por textos e por imagens.

Os avanços tecnológicos favoreceram a diversificação das obras de literatura infantil que somado à fusão de novos códigos levaram as ilustrações a se consolidar como forma de expressão da arte, na dimensão da estética e da linguagem e na composição de um texto visual. Tal fato transformou o status dos livros para crianças, elevando-os de obras literárias para arte literária, analisa Naves (2019).

A presença da imagem destaca-se como uma característica marcante nos livros de literatura infantil desde o seu surgimento e se mostra cada vez mais essencial em suas páginas, sendo que muitas vezes, acaba por se apresentar como a própria narrativa, no caso do livro de imagem. A imagem traz à obra um elemento de ludicidade, com traços e cores que o leitor se vê envolvido em um diálogo de reconhecimento e interpretações. Assim, compreendemos que a leitura se torna significativa para a criança devido ao conhecimento previamente adquirido por ela, quando passa a reconhecer os elementos presentes no contexto da narrativa. Nessa direção, Ribeiro et. al. (2016, p. 94) confirmam: “O pequeno leitor imagina situações, ações e falas, baseado em suas experiências, no que já se viu, ouviu, sentiu, percebeu e no que constitui a sua história e sua vivência”. O pequeno leitor imagina com base naquilo que já aprendeu e naquilo que apropriou na cultura humana.

A escolha pelas cores é uma propriedade muito importante nos livros de literatura infantil pois atuam eficientemente na captura da atenção do pequeno leitor, apontam Silva e Chevbotar (2016). Além disso, o estímulo colorido apresentado aos olhos da criança encoraja a prática da oralidade, afirma Benjamin (2009, p. 70): “A exortação taxativa à descrição contida em tais imagens, desperta a palavra na criança”, de modo que “a criança penetra nessas imagens com palavras criativas”. O que pode ser considerado um dos fatores que explicam a possibilidade de ampliação do vocabulário do leitor iniciante. Verificamos que as ilustrações aproximam e conectam a criança ao objeto livro, bem como colaboram para a sua evolução sensorial.

As características físicas e visuais presentes em uma obra de literatura infantil evocam dois níveis de comunicação com o leitor: a visual e a verbal, ampliando as possibilidades de diálogo entre a obra e o leitor, favorecendo a aquisição da linguagem bem como a socialização, salientam Nikolajeva e Scott (2016).

Além disso, “como parte de um processo de criação imaginária a leitura permite que a criança se desenvolva estimulando sua inventividade e autonomia, que por sua vez produzem saberes e conhecimentos”, confirma Naves (2019, p. 46). Nessa direção, compreendemos a



leitura literária como uma prática prazerosa de interação entre o leitor e o texto lido. Tal ação leitora envolve o gosto pela leitura, a extensão imaginária, a linguagem e, principalmente, a liberdade. Segundo Paulino (2014) a leitura literária permeada pela vida social, deve ser destaque na comunidade, pois se mostra como uma ferramenta que propõe alternativas sobre a vida imposta, capaz de levantar questionamentos sobre o mundo e sua organização.

O professor como mediador das práticas pedagógicas da leitura literária

A leitura não é uma simples atividade de decodificação de códigos e signos, ela pode ser compreendida como um processo mental de diversos níveis que colabora para o desenvolvimento intelecto. Nesse sentido, o ato de ler pode ser visto como uma atividade complexa de produção de sentidos, que envolve estabelecer relações entre o texto, o autor e o leitor, por meio de um diálogo e da sua compreensão crítica, como explica Bicalho (2014).

Nessa vertente, ressaltamos que a escola ocupa um papel de destaque na formação de leitores, vez que são os professores, que com autonomia, se veem capazes de fazer suas próprias escolhas literárias de acordo com suas necessidades e interesses visando a educação, o desenvolvimento da capacidade crítica e da habilidade de se conduzir na empreitada de aprender e adaptar-se às necessidades que se transformam constantemente. (OLIVEIRA, 2019).

Segundo Bamberger (2008, p. 12) “a tarefa do futuro é a educação permanente ou, melhor ainda, a auto-educação permanente”, pois com os rápidos avanços tecnológicos e científicos o que é ensinado agora pode não ser suficiente em um futuro próximo. Desse modo, percebemos que a prática de leitura se mostra fundamental no processo de educar a si mesmo, garantindo o sucesso tanto na trajetória escolar quanto na vida fora da escola.

É relevante destacar, com base em Bamberger (2008), que a importância para o sucesso dos anos escolares encontra-se nos anos iniciais de alfabetização do Ensino Fundamental. É nessa etapa escolar que ocorre a aproximação ou distanciamento da leitura por parte do aluno, fato que varia de acordo com a maneira como é conduzida a aprendizagem. Assim, entendemos que a imagem desse professor-mediador, que também é leitor, exerce forte influência na sala de aula, pois o seu papel como mediador desse processo é essencial para o desenvolvimento dos hábitos e interesses literários destes alunos.

Dessa forma, destacamos o papel do professor, do adulto ou de uma criança mais experiente como mediadores, na função de intermediar uma experiência de leitura, de apresentar



o livro à criança, de envolvê-la com sua voz e emoções em uma prática literária, como explica Cademartori:

A mediação do professor é decisiva na relação que a criança irá estabelecer com a literatura infantil, pois a ele cabe escolher o livro, promover sua leitura, e conversar a respeito na sala de aula. Também será tarefa sua ensinar a criança a manipular o livro como objeto e descobrir nele o que só com a visão e com a manipulação é possível descobrir. (CADEMARTORI, 2014, p. 199)

Nessa mesma direção, Reyes (2014) explica que os mediadores de leitura são aqueles que criam pontes entre o leitor e o livro, como os professores, os adultos presentes nas escolas, nas bibliotecas e na própria família da criança, ou ainda as crianças mais velhas ou mais fluentes no ato de ler. Para este mediador, sua função não se reduz simplesmente ao ato de ler, inclui ser um leitor sensível e astuto, inclui ler para si mesmo, inclui criar novas maneiras de realizar aquela prática. O mediador da leitura cria um contexto narrativo, em que inventa rituais, organiza e recria um determinado espaço físico para aconchegar os leitores, cria e dinamiza momentos especiais e próprios para alimentar o gosto pela leitura. Para este mediador o ato de ler envolve ou se concretiza não apenas pelo livro, mas também por uma leitura prévia das necessidades e anseios de seus leitores.

Experiências dinâmicas que marcam o encontro dos alunos com os livros se mostram como atividades que ampliam os interesses pelo livro e favorecem o hábito pela leitura. Além disso, a prática da leitura oral de modo a compartilhar o texto com outros colegas, bem como a realização de atividades que envolvam a família, como eventos e exposições também se mostram como experiências que beneficiam a leitura de modo a aproximar o aluno dos livros. (OLIVEIRA, 2019).

De acordo com Candido (2004) a organização das palavras, em uma obra literária, comunica uma mensagem capaz de tocar e impactar o leitor. Este efeito ocorre devido à inseparabilidade de sua mensagem e sua forma. Tal forma, também chamada de organização, possui a potencialidade de humanizar tendo em vista a coerência mental que insinua e sugere. Sendo assim, acreditamos que as produções literárias podem atender as necessidades básicas do leitor, sujeito inserido em uma determinada cultura e em um tempo histórico, porque enriquecem as visões e percepções de mundo do ser humano.

Em diálogo com Candido (2004), Cosson (2016) também atribui à literatura uma posição de destaque pelo seu potencial humanizador. Diante disso, entendemos que é por meio da leitura e da escrita literária que o leitor pode perceber quem realmente é e compreender a

comunidade em que está inserido. A prática de leitura literária sugere um leitor ativo, que se coloca como coautor no processo de interação com a obra, e é por meio da construção de sentidos que este leitor aciona seus conhecimentos prévios do mundo, acessa sua biblioteca interna, em que se encontra um repertório de textos já lidos, ativa sua imaginação e criatividade, porque a leitura motiva o leitor a expressar o mundo por si mesmo.

Por meio da mediação do texto literário o sujeito-leitor se vê capaz de incorporar seu lugar na sociedade acionando vivências, valores e relações com o outro, transformando-se, alargando sua percepção de si próprio e também suas dimensões de mundo. Com base em Cosson (2016, p. 17), a literatura merece uma posição de destaque na escola, pois “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor [...]”, o que torna “[...] o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

O relato: algumas práticas de leitura com obras da literatura infantil

No decorrer do ano de 2019, a professora do 2º ano do Ensino Fundamental desenvolveu uma série de atividades envolvendo obras literárias da literatura infantil buscando abranger diferentes temáticas e diversos gêneros literários. Para compor este presente relato, visando ilustrar amostras do trabalho desenvolvido no ano letivo, foram selecionadas atividades pedagógicas relacionadas à seis obras de literatura infantil e/ou textos literários, a partir de práticas variadas.

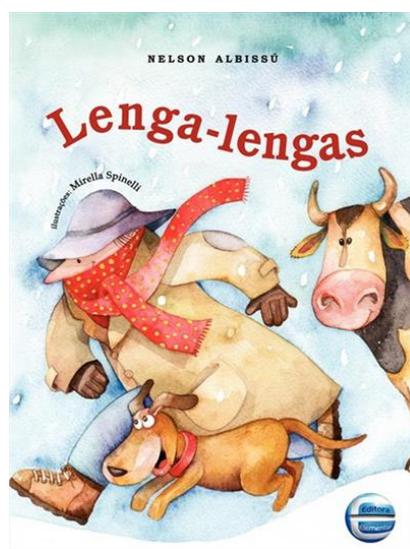


Imagem 1: Capa da obra Lenga-lengas

Fonte: <https://www.travessa.com.br/lenga-lengas-1-ed-2012/artigo/2f4ae778-0625-4752-aba5-a9ccffeaed0f>

O primeiro caso visou complementar a proposta dos livros didáticos. Por meio da escolha da obra *Lenga-lengas*, de Nelson Albissú e Mirella Spinelli, com a capa ilustrada na imagem 1, a professora explorou esse tipo de texto como parte da prática de leitura diária, em que as crianças puderam se divertir e ter contato com a estrutura do texto. Todos cantaram a cantiga “A velha a fiar”, propondo depois que todos desenhassem e escrevessem o nome dos animais que foram mencionados na música, procurando seguir a ordem que surgiam na canção. Na sequência, os animais foram listados no quadro, para que as crianças pudessem confrontar a própria escrita com a escrita original da música, bem como explorar as sílabas iniciais de cada palavra. A sequência deste trabalho foi concluída com uma produção coletiva com base na obra *Lenga-lengas*.



Imagem 2: Capa da obra a Margarida Friorenta

Fonte: <http://encantamentosaliteratura.blogspot.com/2010/12/margarida-friorenta-fernanda-lopes-de.html>

Outro livro da literatura infantil trabalhado foi *A margarida friorenta* de Fernanda Lopes de Almeida, como mostra a imagem 2. Como preparação para a atividade com a obra, em um primeiro momento, a professora realizou a leitura de duas imagens que apresentavam personagens tremendo, foi feita a exploração do tema a partir da seguinte questão: Por que estes personagens estão tremendo? Quando nós trememos? Em um segundo momento, após essa conversa inicial, que buscou explorar por meio de diálogos os conhecimentos prévios dos alunos, a professora apresentou, então, o livro. Inicialmente foi dedicado tempo para uma análise da capa, que levou a uma conversa sobre a autora e em seguida a um momento de levantamento de hipóteses feitas pelas crianças a respeito da narrativa. Após a leitura, houve uma conversa sobre a história lida e na sequência, um momento de comparação com as hipóteses levantadas inicialmente. A partir dos nomes dos personagens, a professora trabalhou

a formação de palavras com letras recortadas em papel. E, posteriormente, a classe foi dividida em grupos e os alunos partiram para a atividade de confecção dos dedoches com base nos personagens da história.

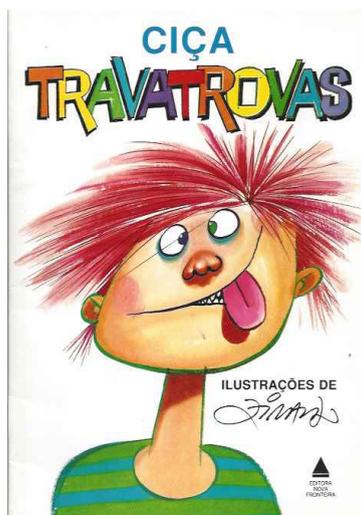


Imagem 3: capa da obra Travatrovas de Cica
Fonte: <https://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/283-travatrovas.html>

Dando sequência a um trabalho proposto pelo livro didático adotado pela escola, a professora explorou o trava-língua chamado: *O rato, o pato, o gato e o nonato* da obra *Travatrovas* de Cica e Ziraldo, ilustrador, imagem 3. Para essa atividade, foi trabalhada a estrutura do texto, levando as crianças a identificarem o que mudava em cada linha. Realizaram também a cópia no caderno para que pudessem praticar a escrita e, posteriormente, brincaram na sala de aula sobre quem conseguiria falar mais rápido sem cometer nenhum erro de pronúncia. Na sequência, com base na proposta do livro didático e com as crianças divididas em grupos, foi realizada a atividade de escrita de um pequeno trava-língua autoral, de forma colaborativa.

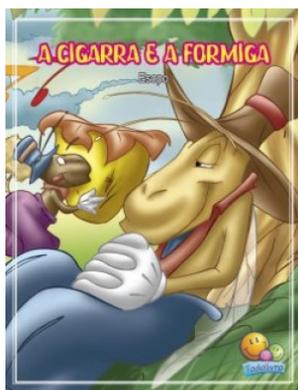


Imagem 4: Capa da obra A cigarra e a formiga
Fonte: <https://www.skoob.com.br/a-cigarra-e-a-formiga-319399ed357691.html>

O próximo relato de leitura de uma obra de literatura infantil a ser descrito aqui neste capítulo, refere-se ao trabalho em torno da fábula *A cigarra e a formiga* de Roberto Belli, imagem 4, que envolveu a realização de uma peça teatral seguida de uma produção textual colaborativa em duplas.



Imagem 5: Grupo de teatro do NELLE
Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Esse trabalho foi desenvolvido com a colaboração de alunas bolsistas do Programa Residência Pedagógica que se deu da seguinte forma: a partir do texto do livro didático de uma peça teatral, inicialmente, realizou-se um reconto coletivo da fábula e em seguida as crianças, assistiram a uma apresentação teatral do grupo de pesquisa chamado Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita – NELLE do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA, ilustrado na fotografia acima, imagem 5. Após o encerramento da apresentação da peça de teatro, os alunos puderam conversar sobre o que a fábula recontada por eles e a versão apresentada em forma de teatro pelas bolsistas possuíam de semelhanças e diferenças, o que resultou em registros de produção textual.

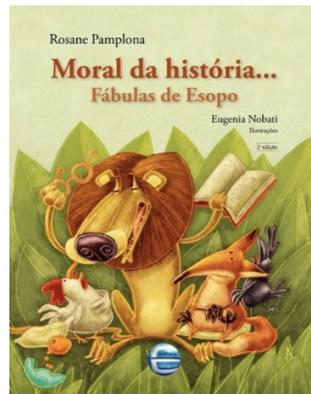


Imagem 6: Capa da obra Moral da História

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Moral-História-Fábulas-Rosane-Pamplona/dp/8599306898>

Ainda sobre fábulas, a professora realizou a cada dia da semana a leitura de uma fábula diferente contida na obra ilustrada na imagem 6: *Moral da história... Fábulas de Esopo*, de Rosane Pamplona e Eugenia Nobati. Posteriormente, as crianças participaram de uma brincadeira de mímica, em que foram divididas em grupos e, por meio de um sorteio, tiveram que preparar com gestos o conto de uma das fábulas narradas em sala de aula para que os colegas adivinhassem qual seria. Além disso, foi realizada também uma listagem em ordem alfabética dos títulos das fábulas.

A professora pode explorar as características que cada uma dessas histórias apresentava. Como finalização, os alunos foram convidados a criar juntamente com um colega uma nova fábula. Percebemos que apesar da dificuldade em desenvolver o trabalho em dupla, as produções textuais apresentaram título, começo, meio e fim, animais apresentando características humanas como personagens e a moral da história. Ainda que produções bem simples e com erros na escrita e pontuação, elas mostraram que as crianças compreenderam a estrutura do texto.

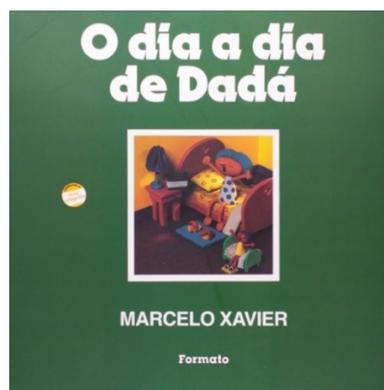


Imagem 7: Capa da obra O dia a dia de Dadá

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Dia-Dadá-Marcelo-Xavier/dp/8572086099>



Foi trabalhado também um livro de literatura infantil classificado como livro de imagem, com a obra *O dia a dia de Dadá* de Marcelo Xavier, representada na imagem 7. A atividade envolveu a prática de leitura de imagens retiradas do texto, produção textual em grupo, contato com o livro e produção textual coletiva. O texto produzido pelas crianças foi retomado ao final da sequência de atividades, sendo impresso uma cópia para cada criança para que fizessem sua própria ilustração e levassem a criação autoral para casa. Após este momento, a turma sugeriu que fosse dada a oportunidade para que cada aluno pudesse escrever o seu próprio texto a partir do mesmo título: *O dia a dia de...* (a ser completado com nome da criança). Como resultado, os alunos criaram uma diversidade de produções que se encaixaram de acordo com as possibilidades da faixa etária e desenvolvimento de cada um.

Para finalizar este relato, com relação aos contos de fadas, além das atividades propostas pelos livros didáticos, foram realizadas contações de contos de fadas. Após uma enquete que apontou quais eram os contos preferidos da turma, as crianças puderam escolher, em grupos, um dos contos de fadas para representar em uma peça de teatro para a turma. Percebemos que tanto nas atividades que envolveram mímica, como nessa atividade de apresentação de teatro, as crianças demonstraram muito prazer, sempre pedindo por outra oportunidade para repetir.

Considerações finais

Destacamos que são inúmeras as possibilidades de se explorar atividades pedagógicas com uma obra literária, que podem acontecer a partir da observação e das discussões do gênero textual, da leitura de imagens, da capa e das páginas, do tema principal, das características do objeto-livro (formato, cores, modo de apresentação do texto na página), do contexto que aquela obra se apresenta, entre outros elementos possíveis de serem explorados na literatura infantil que envolvem a prática de leitura literária.

Pudemos observar que a partir da leitura das obras da literatura infantil foi possível ampliar o repertório literário dos alunos, expandir as práticas da oralidade, alimentar a fantasia e criatividade, incentivar reflexões sobre diversos temas, além de permitir aos alunos fazer associações com outras obras e histórias lidas anteriormente, por meio do incentivo ao diálogo.

Entendemos que o trabalho pedagógico com a leitura literária, a partir de diferentes perspectivas e atividades, garante aos alunos o deleite, o diálogo e o espaço para a criatividade, assegura a textualidade e literalidade de uma obra de literatura infantil, de modo a favorecer a conexão e aproximação da criança com o livro, pois permite às crianças uma maior



familiaridade e interesse pela leitura, a partir da promoção de uma experiência lúdica que aproxima a realidade da criança do seu imaginário.

Dessa forma, principalmente no contexto de alfabetização, a presença de um professor-mediador que permita o contato com a obra, que demonstre prazer pela leitura dos textos e das imagens nos livros de literatura, possibilita a compreensão leitora ao agenciar ações pedagógicas que permitam a proximidade entre a realidade da criança e seu imaginário estabelecendo relações de sentido, favorecendo a prática da oralidade e desenvolvimento do vocabulário.

Portanto, ao compreender a leitura como produção de sentidos, entendemos também a existência de um sujeito-leitor que constrói uma relação com o texto na interioridade e na exterioridade, na relação com o livro, com outros leitores e com o contexto da história. O texto torna-se um aspecto expressivo da linguagem, um elemento essencial composto por uma fisiologia, por memórias de experiências vividas com outras leituras, o que amplia o repertório literário e a dimensão cultural.

Referências

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A margarida friorenta**. Ática: São Paulo, 1998.

ALBISSÚ, Nelson. **Lenga-lengas**. Elementar: São Paulo, 2012.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática. 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009. (Coleção Espírito Crítico). Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 167-168.

CADEMARTORI, L. Literatura Infantil. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 199-200.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

CAMARGO, Luís. Ilustração em livros de literatura Infantil. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de**



Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 143-144.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CIÇA. **Travatrovas**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1993.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NAVES, L. M. **Educação para/do olhar: a dupla representação da ilustração nos livros de imagens de Marcelo Xavier**. 2019. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

NIKOLAJEVA, M; SCOTT, C. **Livro ilustrado: Palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. Tradução de: Cid Knipel.

OLIVEIRA, R.C. de. **Lavras Lê": um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na Rede Municipal de Educação de Lavras, MG, em 2017**. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

PAMPLONA, Rosane. **Moral da história... Fábulas de Esopo**. Elementar: São Paulo, 2013.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RIBEIRO, A. E. M.; LIMA, E. A. de; SILVA, G. F. Os objetos e os livros: a criança de 1 a 3 anos. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil: Livros Imagens e Práticas de Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.85-102.

REYES, Yolanda. Mediadores de Leitura. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 213-214.

SILVA, A. L. R. da; CHEVBOTAR, A. E. A. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil: Livros Imagens e Práticas de Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.57-84.

XAVIER, Marcelo. **O dia a dia de Dadá**. São Paulo: Formato, 1987.



CAPÍTULO 14

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Jaqueline Aparecida da Silva Costa⁵⁴

Introdução

Este relato tem por objetivo apresentar a experiência ao acompanhar um aluno portador de necessidades especiais com nove anos de idade, cuja sua deficiência era transtorno mental devido à lesão (CIDLO-F06) e disfunção cerebral (F90. 1), levando a um transtorno de conduta hipercinética que teve como foco oportunizar uma alfabetização com o lúdico valorizando e incentivando a prática de alfabetização e letramento com jogos e brincadeiras. Trabalhar com atividades lúdicas propiciou um maior interesse do aluno, pois aprendeu brincando. Os jogos exploraram o raciocínio, a visão de entendimento, a disciplina, a socialização e o despertar curiosidades no aluno.

Alfabetizar alunos especiais é um trabalho muito gratificante porque os resultados são visíveis apesar de alguns casos serem mais demorados. O aluno que acompanhei, ao nascer, faltou oxigenação em seu cérebro desencadeando alguns atrasos na aprendizagem e na parte motora direita de seu corpo, mesmo com esses problemas o aluno tinha um raciocínio muito bom, o trabalho pedagógico foi desenvolvido sob minha responsabilidade desde quando ingressou na escola, pois o aluno conseguia resolver muitas atividades oralmente.

Ao iniciar meu trabalho com ele tive que realizar propostas mais diferenciadas, de acordo com as atividades que eram elaboradas pela professora regente da turma, com a finalidade de não perdesse o conteúdo que estava sendo ensinado naquela série, pois o aluno ainda estava em processo de alfabetização.

Utilizei alguns métodos, tais como o método de leitura global para a aprendizagem da leitura e da escrita que foi dividido em etapas: primeiro relacionando imagem com imagem,

⁵⁴Professora de séries iniciais do ensino fundamental, licenciada em Normal Superior UNIPAC. E-mail: jaquelinijascvb@hotmail.com



posteriormente, em outra etapa ocorreu à associação da imagem com a palavra e, posteriormente, a leitura global da palavra.

A coordenação motora fina do aluno era bem fraca, mas sempre fazíamos atividades psicomotoras como tampar e destampar, encaixe e desencaixe, empilhar e desempilhar, amassar, modelar e recortar. Ao utilizar-se de jogos e brincadeiras para fins pedagógicos é almejado atingir determinados tipos de aprendizagem. Entretanto, esta tarefa não deve ser imposta à criança, deve-se apenas demonstrar com o que fazer e como fazer. É importante oferecer espaço para que a criança se expresse por meio destas ações e comece a interagir na busca de respostas e soluções.

Com esse aluno utilizei de muita atividade lúdica e psicomotora. Trabalhar com o lúdico em sala de aula foi uma forma de usar tudo aquilo com que a criança já estava familiarizada como meio de alfabetização, um fator que também estimulava a interação dos alunos entre si e a relação professor e aluno, pois se desligava de estereótipos de salas de aulas.

O período de alfabetização deve resultar em uma experiência agradável, com liberdade, autonomia e interação de quem dele participa, ao preparar este momento, o professor deve zelar pela fase que seus alunos passam, pois são sujeitos que chegam à escola para aprender a ler e escrever. São crianças com histórias, costumes e desenvolvimentos diferentes, utilizar o lúdico como auxílio metodológico age com esta finalidade, pois requer preparo e conhecimento para que não seja utilizado de forma vã. Deve vincular fatores necessários para que por meio da ludicidade se encontre uma alfabetização com aquilo que é comum na fase e no imaginário da criança.

Sobre o ato de brincar Wajskop (2012, p. 39) aponta que “quando brincam ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência”.

Minha atividade teve seu início com a realização de uma avaliação diagnóstica oral do aluno para saber realmente o que precisava ser trabalhado, de modo que fosse alfabetizado e letrado. Observei que a criança tinha um grande conhecimento na parte de interpretação oral já na parte escrita e de raciocínio a criança estava em fase de alfabetização e devido a sua condição física motora a dificuldade na escrita era grande. Desenvolvi atividades com o alfabeto móvel, em que a criança formava seu próprio nome com palavras recortadas de livros e revistas, também estimei algumas leituras por meio de imagens do dia-a-dia como de rótulos de produtos de supermercados e algumas placas.



A partir deste diagnóstico inicial, pude traçar uma série de ações para auxiliar no desenvolvimento do aluno, que foram planejadas com atividades lúdicas envolvendo a literatura infantil, jogos, brincadeiras, músicas, teatro, entre outros. Segundo Frantz (2011, p. 20), “a criança vive a fase do pensamento lúdico e a fase do pensamento mágico. Brincar, fantasiar, questionar é a forma utilizada por essa criança para conhecer e explorar a sua realidade, para construir os seus conhecimentos”.

Buscando tornar o processo de alfabetização menos repetitivo e mecânico, apresentando ao aluno experiências de leitura e escrita com diferentes gêneros textuais, a partir de experiências sociais, vividas pelo sujeito socialmente.

Conceito de Alfabetização, Letramento e Lúdico

No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, superpõem e frequentemente se confundem, apesar de terem conceitos diferentes estão vinculados.

O termo alfabetização desde 1940 sugere que ser alfabetizado significava saber ler e escrever o próprio nome, dez anos mais tarde o conceito era outro e que é utilizado até hoje, onde o alfabetizado sabe ler e escrever um bilhete simples, com escrita e leitura trivial. De acordo com Carvalho (2010, p. 66), “uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe sons que as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social”.

A partir deste conceito pode-se dizer que alfabetização em seu sentido amplo é o processo pelo qual uma pessoa aprende a ler e escrever, ou seja, tem o domínio mecânico da língua escrita sendo possível reafirmar tal conceito nas palavras de Soares (2003, p. 15), afirmando que alfabetização é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”.

O termo letramento surge, conforme Soares (2009, p. 33), pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, etimologicamente, o termo Letramento vem da palavra inglesa: literacy, que provem do termo littera, do Latim, significando letra, com o sufixo cy, que permite aliar a ideia de qualidade, condição de ser. Ou seja, Literacy ou Letramento é a condição de quem assume conhecer e aprender o mundo letrado. Dessa forma, o letramento não vem a ser um método de ensino e não é também uma linha filosófica a ser seguida, sendo este o ponto onde pode haver a desvinculação entre “Alfabetizar e Letrar”.



De acordo com Arroyo (2013, p.17) “repetimos traços do mesmo ofício, ou seja, os profissionais da educação continuam os mesmos, reproduzindo um modelo de ensinar que há muito vem tendo ínfimas mudanças podemos modernizá-lo, mais nunca deixamos de sê-lo”.

Antes de uma discussão sobre o letramento, as discussões de Paulo Freire (2005) já apontavam para uma “leitura de mundo”, que ocorre a partir do nascimento, pois o mundo está repleto de informações tornando as pessoas imersas em experiências e vivências em uma sociedade letrada.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2005, p. 11)

Nesse sentido, há uma conciliação entre o conhecimento dos símbolos gráficos e a compreensão do que se lê e escreve. Desse modo a alfabetização é vinculada a uma função social, o alfabetizando se torna um usuário da sua linguagem, sendo mais concreta a sua interação com mundo.

Carvalho (2010, p. 66) reafirma esse conceito: “Letrado [...] é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

Alfabetização com letramento é um processo complexo que aponta para a necessidade de práticas de leitura e escrita, é conhecer sobre os autores, se apropriar dos diferentes contextos das leituras, compreender que há diversos gêneros textuais, onde o aluno se apropriará dessas leituras com função social.

Como o grande diferencial do trabalho pedagógico realizado com o aluno especial foi trazer o lúdico para o processo de alfabetização, mostrou-se necessário conceituar e discutir tal termo, palavra lúdico vem do latim *ludos* e significa brincar. No brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga que brinca que se diverte.

Brincar é uma atividade cotidiana na vida das crianças. Por isso, o brinquedo torna-se a forma pela qual a criança resolve a maioria dos conflitos criados pelas limitações do mundo em que vive, e que é, eminentemente, um mundo dos adultos. É por meio da brincadeira que a criança expressa sua forma de representação da realidade. Lima (1984, p.24) assevera que, “brincar é uma fonte de lazer e de conhecimento sendo que essa dupla natureza permite considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”.



Isso nos remete a compreender a importância do lúdico como recurso didático para ser utilizado como instrumento de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Para que essa situação de aprendizagem ocorra, faz-se necessário que o educador entenda que este recurso pode ser um elemento mediador de uma aprendizagem significativa. Maluf (2009, p.42) salienta:

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que entretenimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando.

Trabalhar com o lúdico em sala de aula é uma forma de usar tudo aquilo com que a criança já está familiarizada como meio de alfabetização, um fator que também estimula a interação dos alunos entre si e a relação professor e aluno.

A importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização

Observamos que quando as crianças passam da educação infantil para o ensino fundamental, diminui-se o contato com as atividades lúdicas. Assim, podemos afirmar que o lúdico deve ser valorizado, pois se observa sua contribuição para a formação da criança e para a aprendizagem da leitura e escrita. Entretanto, para que as atividades lúdicas sejam educativas, é necessário que tenhamos um objetivo pedagógico que leve as crianças perceber o que se quer ensinar.

Por meio das atividades desenvolvidas com o aluno, percebi a importância de desenvolver diariamente, práticas pedagógicas diferentes e significativas para que o processo de ensino. Portanto, as atividades com o aluno especial envolveram muitas brincadeiras, jogos, histórias contadas em forma de teatro, desenvolvendo o objetivo do projeto de alfabetizar ou contribuir com esse processo com atividades lúdicas. Nesse sentido, Oliveira (1997, p. 26) salienta:

Vale registrar que a brincadeira, como instrumento de aprendizagem, especialmente infantil, é um tema de extremo interesse dos profissionais da educação que a veem como um recurso ativo pedagógico fundamental para o desenvolvimento do aluno. Em função disso, todo profissional que trabalha com crianças – professor, psicólogo, pedagogo, dentre outros mais – devesse interessar-se pela temática e buscar ampliar seus conhecimentos a fim de adequá-los à práxis cotidiana.

Podemos destacar que as atividades lúdicas são bem aceitas pelas crianças, por meio das quais se divertiram e aprenderam. “Entretanto, os professores precisam reconhecer que, para



que o brincar realmente ofereça às crianças experiências ampliadas, é preciso planejar cuidadosamente e ensinar com inteligência” (MOYLES, 2006, p. 147).

Cabe ao professor inserir em seu planejamento atividades que possam auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O processo de Alfabetização

Nesse sentido, as atividades lúdicas tornam-se um importante instrumento mediador da aprendizagem. Durante as atividades desenvolvidas, pude adquirir experiências significativas para minha formação pessoal e profissional. Vivenciando desafios e conquistas diante de cada plano de aula proposto, pois no início, o aluno demonstrara certa resistência, mas com o passar das aulas ele foi percebendo que as atividades propostas eram diferentes. Utilizei diversos gêneros textuais para que as aulas se tornassem mais interessantes.

Os planejamentos das aulas eram elaborados com base na dificuldade específica do aluno, por isso há constantemente busca e observação das dificuldades na sala de aula. A criança tem sido escolarizada muito cedo e isto tem ocorrido de uma forma mecânica, ao participar do processo de alfabetização, o aluno tem a liberdade de aprender com os demais e até mesmo de errar. Os erros procuram ser sanados por meio dos jogos que trabalham as dificuldades presentes, por isso é de extrema importância que o professor esteja sempre atento à necessidade de cada criança.

Ao trabalhar o lúdico as aulas elaboradas não se limitam apenas aos jogos educativos, mas incluem atividades que são planejadas através de cantigas de rodas, danças e a leitura de textos, que são cuidadosamente selecionados para que envolvam temas familiares a esta fase e seja rico na variedade de palavras. Quanto à importância da leitura para criança Carvalho (2010, p.88) afirma:

Ao ouvir a leitura da professora, as crianças vão se familiarizando com as características da língua escrita, cuja sintaxe e cujo léxico não são o mesmo da língua oral. Não só o conhecimento da língua pode ser enriquecido no contato com a literatura por intermédio da voz da professora, mas também a fantasia, a imaginação, a experiência indireta do mundo.

Ao trabalhar com a leitura desde cedo proporcionamos a criança o envolvimento com novas palavras, portando não é necessário esperar o domínio da leitura para trabalhá-la em sala de aula, pois é desde cedo que ela deve estar presente. Os textos são selecionados a partir da



realidade da criança, e os jogos vão subsidiar o conteúdo de língua portuguesa para que não sejam assuntos isolados na aula.

Alfabetizar com o lúdico

Como em todo processo de ensino, os resultados não chegavam instantaneamente, mas ao trabalhar com atividades diferenciadas as dificuldades foram se mesclando, e os jogos tendo sempre que ser adaptados para as novas dificuldades. As letras começaram a serem reconhecidas e compreendidas, fator sempre muito presente nos planejamentos, pois o objetivo dos jogos não era apenas a decodificação das letras, mas a compreensão de cada uma, para que cada palavra tenha sentido ao ser lida.

Essa afirmação caracteriza muito bem o lúdico no processo de aprendizagem, pois se pode observar uma fonte de inspiração para a construção do conhecimento da criança, aprender brincando e construir conhecimento vão se tornando faces da mesma realidade. Ronca e Terzi (1995, p.98), falam que por meio do lúdico a criança “faz ciência”, isso porque “trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos”.

Para melhor atender as dificuldades do aluno, havia uma conversa bem descontraída deixando o aluno à vontade, e depois eram dados alguns jogos. Este era um momento de observação e ajuda na dificuldade do aluno.

Alfabetizar com o lúdico permitiu a compreensão de uma diferenciação no comportamento e aprendizagem do educando. Percebeu-se como foi importante a minha dedicação a ele.

A cada aplicação foi demonstrado que o educando gostava das atividades desenvolvidas e os resultados obtidos foram satisfatórios.

Alfabetizar com o lúdico é aprender brincando. A sua utilização permite verificar individualmente as dificuldades que os alunos encontram no processo de alfabetização e assim buscar a superação por meio de novas brincadeiras e criação de novos jogos. Com estas vivências foi possível compreender melhor os desafios de exercer a função como professor alfabetizador e a importância de alfabetizar e letrar, e que o lúdico se mostrou um meio significativo na realização desta tarefa.

As atividades lúdicas permitem que o sujeito estabeleça relações com os outros e com diferentes culturas, sendo assim, pode-se dizer que: brincadeira, cultura e conhecimento se contemplam formando uma tríade da infância com o caráter lúdico e significativo. Sobre essa afirmativa,



Borba (2006, p.40) fala que “a liberdade no brincar se configura no inverter a ordem, virar o mundo de ponta-cabeça, fazer o que parece impossível, transitar em diferentes tempos- passado, presente e futuro. “Rodar até cair, ser rei, caubói, ladrão, polícia, desafiar os limites da realidade cotidiana”.

Considerações Finais

O período da alfabetização é repleto de paradoxos, muitos professores acreditam que a forma tradicional de ensino é o melhor caminho para o ensino aprendizagem da leitura e da escrita, porém pude perceber que muitos alunos não alcançam êxito no processo, pois as atividades propostas visam à repetição, que acabam fazendo o aluno apenas memorizar sons e letras.

Ao chegar à escola muitas vezes a criança têm sido vista como uma tábula rasa, como se sua existência começasse naquele momento. Entretanto, por mais cedo que seja a entrada a escola, o aluno carrega consigo seu conhecimento de mundo, que irá aparecer constantemente neste processo. Desperdiçar o que o aluno produz com base em suas experiências pode ser uma forma de impedi-lo de desenvolver atividades parecidas posteriormente. Nesse sentido, antes de desenvolver os planejamentos fizemos uma sondagem das dificuldades, bem como de suas experiências com o mundo letrado.

Esse trabalho trouxe a oportunidade de conhecer uma forma diferenciada para as aulas de alfabetização que foi inserindo o lúdico. Nessa perspectiva e com base nos planos diários, pude vivenciar como o lúdico sendo um recurso metodológico contribuiu para o processo de alfabetização e letramento, sanando muitas das dificuldades de aprendizagem do aluno. Percebi que houve uma evolução gradativa, sem ser uma reprodução mecanizada, pois as atividades variaram de acordo com progresso e toda semana era realizado um diagnóstico para verificar o que fora consolidado e o que não foi, propiciando a um bom resultado no processo de aprendizagem, de modo a superar as limitações apresentadas pelo aluno especial.

Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: Imagens e Autoimagens**. São Paulo: Ed. 11 Vozes, 2013.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.



FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIMA, E.S. et alli. Trabalhando com pajens. **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 49, p.71-86, maio 1984.

MALUF, Ângela. **Brincar: Prazer e Aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, G. D. C. **Psicomotricidade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PIZOLI, C. D. R; PETRIN, B. S. C. **Prática Docente Inicial e Continuada: o PIBID na Unespar**. 1. ed. União da Vitória, PR: Gráfica e editora: Kaygangue LTDA, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

WAJSKOP, Gisela, **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino Fundamental de nove anos: **Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 9.ed. São Paulo: Edesplan, 1995.



CAPÍTULO 15

LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES DO APLICATIVO “ALBABETO MELADO”

Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto⁵⁵

Ilsa do Carmo Vieira Goulart⁵⁶

Introdução

Há décadas, muito se tem pesquisado sobre práticas de alfabetização, letramento e multiletramentos, bem como as crianças se apropriam da lectoescrita (SOARES, 2009; ROJO 2012). Ao vivenciar eventos de letramentos as crianças experienciam práticas de uso social da língua escrita, o que contribui de modo determinante para o processo de aquisição da escrita. Com isso, a criança experiencia um conhecimento culturalmente construído, disponibilizado de forma diversa, interpretando diferentes contextos em que os escritos circulam socialmente, aprendendo, dessa forma, a relacioná-los com as situações de uso da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, vale questionar: como as crianças da educação infantil podem se apropriar da lectoescrita por meio do uso de um aplicativo digital, especificamente o “Alfabeto Melado”? De que modo o aplicativo torna-se um indicativo de práticas de alfabetização, letramento e multiletramentos?

Diante disso, assumimos por objetivo refletir sobre os processos de alfabetização, letramento e multiletramentos, a partir do relato de experiência com o uso do aplicativo “Alfabeto Melado”, em uma turma da educação infantil, de crianças do Grupo 05, de uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, verificando a repercussão desta atividade no desenvolvimento da lectoescrita.

Para a realização da atividade primeiro apresentamos na roda inicial de conversa o alfabeto móvel, para que as crianças manuseassem livremente, depois de socializarmos as letrinhas coloridas mostramos o aplicativo “Alfabeto Melado” no *tablet* da escola. Na fase

⁵⁵ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação. Professora da Prefeitura Municipal de Lavras. E-mail: giuliana_rodrigues@yahoo.com.br

⁵⁶ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br



inicial da alfabetização, a tecnologia pode ser uma aliada por meio do uso de aplicativos educativos. O aplicativo “Alfabeto Melado” foi selecionado por permitir que a criança treine o traçado das letras na tela, de forma interativa. Quando a letra é completada, pode-se relacioná-la com algumas palavras, por meio de som e de imagens.

Para elucidar essas questões, apoiamos no referencial teórico de Ferreiro e Teberosky (1986) com a Teoria da Psicogênese da língua escrita, que revelam os processos de aprendizagens das crianças; de Soares (2018) para discutir a concepção de alfabetização e letramento e a questão dos métodos; de Rojo (2012) para refletir sobre a concepção de multiletramentos. Desse modo, esses estudos tem contribuído para o aprofundamento das discussões em torno da perspectiva de alfabetizar letrando, com início em atividades que estimulem as crianças a pensarem sobre a escrita desde a educação infantil.

Refletindo sobre a concepção de alfabetização, letramento e multiletramento

Ainda no âmbito nacional, destacam-se também duas publicações que partilham das propostas dos multiletramentos para ensino de Língua Portuguesa, *Multiletramentos na Escola* (ROJO; MOURA, 2012) e *Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs* (ROJO, 2013). A obra *Multiletramentos na Escola*, organizada por Rojo e Moura (2012), trata-se de uma coletânea de trabalhos colaborativos, que propõem, por meio do uso de novas tecnologias digitais, atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural. No capítulo de abertura, Rojo aborda a importância de tratar da diversidade cultural e de linguagens na escola, justifica sua proposta de trabalho baseada na Pedagogia dos Multiletramentos

Rojo (2013) enfatiza que se faz necessário que a escola prepare pessoas para atuarem em um cenário de novas práticas de letramento e para buscar, criticamente no ciberespaço, um lugar de encontro com diferenças e identidades múltiplas. Nesse sentido, procuramos compreender os aspectos de aplicativos produzidos e que circulam na esfera digital para integrar um currículo destinado às crianças em fase de alfabetização.

Um dos desafios da educação escolar contemporânea é garantir o desenvolvimento e a aquisição da lectoescrita das crianças até sete anos de idade. No final do século XIX, com a criação de diferentes métodos de alfabetização, como os métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) e analíticos (palavração, global), que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes princípios metodológicos partem da concepção de um aprendizado da língua marcado pela memorização e repetição, com fim primordial as habilidades de “codificação” e



“decodificação”. Consequentemente a história da alfabetização no Brasil foi marcada por alternância de métodos, segundo nos mostra os estudos de Mortatti (2000; 2006).

Neste cenário histórico, na década de 80, foi introduzido no Brasil as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a Teoria da Psicogênese da língua escrita, o que alterou os estudos desenvolvidos até então sobre o processo de alfabetização, passando a se considerar os modos como a criança compreende e apreende a língua escrita.

Dessa forma, a alfabetização que era do âmbito exclusivo da Pedagogia, perpassa pelo âmbito da Psicologia. Ferreiro e Teberosky (1986) mostraram que a aquisição das habilidades para a lectoescrita, dependia muito mais da relação que a criança tinha desde pequena com a cultura escrita; ou seja, com a vivência dos usos dessa cultura, pois estes estudos, proporcionavam novos aprendizados para quem iniciava a escolarização, do que propriamente do método utilizado.

Assim, a criança se apropria da língua escrita à medida que se torna objeto de sua ação e reflexão (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), participando ativamente no processo de construção do seu conhecimento. O contexto social é mediador nessa aprendizagem, já que a língua escrita é produção cultural coletiva, mas para isso é necessária uma intervenção docente criativa e desafiadora.

Para resolver essas questões, precisamos compreender qual a concepção de linguagem e qual a base teórico metodológica correspondente que está orientando as práticas escolares voltadas à alfabetização, pois até hoje nos deparamos com o fracasso escolar das crianças não dominam a leitura e a escrita.

Desse modo, o educador precisa conhecer não só as concepções teóricas e propostas metodológicas sobre o que e como ensinar, mas também sobre como cada criança aprende, reage e modifica sua forma de falar, pensar, sentir e construir coisas, conhecer o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada. Refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio dessas competências básicas para terem sucesso na inserção em uma sociedade letrada.

A aquisição da linguagem oral e depois da escrita, demonstram saltos qualitativos reorganizando as funções psicológicas superiores da criança, como sua atenção, memória e imaginação. Mesmo sabendo que nem todas as crianças possuem as mesmas condições de estímulos biológicos e socioculturais em relação às habilidades de leitura e escrita, cabe à instituição escolar proporcionar variadas situações vivenciais de leitura e de escrita, aliadas as outras linguagens como: a plástica, a visual, a corporal, a musical, a teatral, as quais estão intrínsecas às propostas do trabalho pedagógico na educação infantil.



Na década de 90, as discussões sobre letramento ganham centralidade. Segundo os estudos de Soares (2018) e Rojo (2012, 2013), isso remete à superação de um modelo de formação e atuação social menos alienante (FREIRE, 1983), pois o letramento define a atuação do sujeito nas práticas que fazem uso da leitura e da escrita, guardando na sua essência o próprio sentido da alfabetização. Por isto, a reflexão de Soares (2018) sobre alfabetizar letrando busca suplantar o fracasso na alfabetização, por meio das práticas sociais de leitura e escrita.

Pioneira no Brasil ao articular o ensino da língua com as suas situações de uso sociais, econômicas e culturais, Soares (2018) apresenta uma perspectiva teórica sobre a alfabetização e o letramento, que dialoga com as questões postas pelos pesquisadores e professores, nos oferecendo alternativas teóricas e metodológicas para pensar e ensinar, de forma específica no contexto de alfabetização. Além de atribuir uma funcionalidade, um sentido ao ensino da leitura e da escrita, pois a autora aponta a relação entre as práticas de letramento e a alfabetização, ressaltando que ambas correspondem a processos distintos, mas que estão interligadas.

Em acordo com Freire (1984, p.11) ao considerar que “a leitura de mundo precede a da palavra”, temos uma compreensão de que o ato de ler não se resume à aprendizagem das letras e sons, mas envolve uma compreensão do contexto social. Pois, quando a criança ingressa numa instituição escolar, traz consigo conhecimentos do mundo social e cultural no qual está inserida, por meio de suas vivências adquiridas pelo convívio com a família e comunidade. A escola deve considerar esses conhecimentos, atentando-se para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. Diante disso, um dos saberes construídos socialmente trata-se dos usos dos dispositivos digitais, isso é percebido quando a criança faz uso de celulares, tablets, jogos interativos e aplicativos, em que convive com diferentes estímulos da leitura e da escrita em ambientes digitais, rodeado de informações de uma cultura digital.

Corroborando com essa ideia, Soares (2009, p. 2) esclarece que para “dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que as crianças já vivenciam o letramento em suas casas, antes mesmo, às vezes, de chegar às instituições de Educação Infantil”. Assim, a autora destaca que quando alguém conta uma história pode trazer outras formas de percepção da escrita, pode, ainda, provocar inquietações, curiosidades que levem a busca de informações, ou também fazer com que as crianças se interessem em saber como se escreve o nome de um personagem. Essa experiência de letramento instiga à curiosidade de entender como a leitura e a escrita funciona, de modo a impulsionar e a ajudar as crianças fazerem as relações entre sons que se repetem em muitas sílabas, palavras. A desvalorização dos conhecimentos prévios das crianças, pela escola, enfatiza somente a alfabetização, ou seja, o aprendizado do código, a técnica da escrita de palavras, mas distancia-se dos processos de compreensão e uso social da



língua. É notório que alfabetização e letramento devem andar juntos, um complementando a ação do outro, para Soares (2004, p.14):

Dissociar Alfabetização e Letramento no processo de ensino aprendizagem é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguística de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos.

A autora argumenta que a prevalência do letramento em detrimento da alfabetização é a causa do fracasso escolar. Muitas vezes, esse aprendizado ou essa introdução da criança no mundo letrado, ocorre em nossas salas de aula e nem nos damos conta.

A ideia de "prontidão" para esse processo, depende de vários fatores e pude perceber durante o acompanhamento dos planejamentos nas aulas, que ensinar a ler e escrever na Educação Infantil, é possível, pois essa prática pode acontecer naturalmente ao longo do desenvolvimento cognitivo dessas crianças .Portanto, é imperioso respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança, compreendendo-a em sua individualidade e potencialidades; bem como a qualidade das estimulações pelo meio social a qual está inserida. Nisto revela-se a importância da mediação do sujeito ensinante e a valorização do protagonismo do aprendente.

As crianças convivem com letras, palavras e textos que circulam de forma impressa em livros, revistas, jornais, panfletos, etc, como também com textos que assumem uma dimensão mais interativa e diversificada, associado a imagens, ao movimento, a sons, isto é, convive com textos numa dimensão multimodal.

Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem escrita e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo"

ROJO (2012, p 16) descreve que todo texto é multimodal, não podendo existir em uma única modalidade, mas tendo sempre uma delas como predominante. O termo multiletramento surge, então, para apontar não só a diversidade das práticas letradas, mas a multiplicidade cultural, a diversidade de produção e circulação dos textos e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, a diversidade de linguagens que os constituem. (ROJO, 2012).

As ações de alfabetização e de letramento, segundo Soares (2008), podem ser vistas como a possibilidade do sujeito ser capaz de ler e escrever. 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, técnicas para exercer a arte e ciência da escrita: "Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". (SOARES, 2008, p.29)



Neste contexto, temos o letramento digital como um dos vários tipos de letramento que uma pessoa pode apresentar, que se refere ao domínio das tecnologias digitais, mais precisamente a apropriação que um sujeito faz das ferramentas de comunicação disponibilizadas graças aos recursos tecnológicos. “Vive-se na era digital, na era em que a tecnologia se faz presente no dia-a-dia das pessoas nos mais variados contextos. A tecnologia não escolhe público e nem idade, ela compõe a cultura da humanidade, facilitando caminhos.

No entanto, "hipermodalidade" amplia o sentido de multimodalidade, ao extrapolar o texto planejado e linear, não se trata mais de uma justaposição de texto, imagens e sons; trata-se de um design diferenciado que interliga as modalidades. O hipertexto e as hipermídias, viabilizados por meio dos links, apresentam múltiplas sequências e possibilidades de trajetória.

Leitura e escrita na educação infantil

A questão sobre ensinar ou não as crianças a ler e a escrever na educação infantil tem origem em pressupostos diferentes a respeito de vários questionamentos e reflexões, entre eles a compreensão do que é alfabetização. Frente a isso, alguns acreditam que se trata da aquisição do sistema alfabético de escrita; outros, que se trata de um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito. (SCARPA, 2006, p.189)

Mas a questão volta-se para o como se aprende a ler e escrever. O que pode ser compreendido como uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas.

Outra questão envolve o que se compreende por escrita. Diante disso, há quem defenda ser um simples código de transcrição da fala e os que acreditam ser ela um sistema de representação da linguagem, um objeto social complexo com diferentes usos e funções. Em razão desses diferentes pressupostos, alguns educadores receiam a antecipação de práticas pedagógicas tradicionais do ensino fundamental antes dos 6 anos (exercícios de prontidão, cópia e memorização) e a perda do lúdico. Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra. Contudo, por meio da atividade desenvolvida neste relato que a professora regente valorizava a presença da cultura escrita na educação infantil por entender que, para o processo de alfabetização, é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos multimodais.



Na educação infantil, as crianças recebem informações sobre a escrita quando: brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos; manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, fascículos etc.; e o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos. Materiais digitais e tecnológicos são oferecidos naturalmente, já que fazem parte do universo da escola.

Não podemos esquecer que nossos alunos estão imersos em um contexto tecnológico e digital, e multimodal (diz-se da comunicação em que coexistem diversas modalidades comunicativas como fala, gestos, texto, processamento de imagem, entre outros) convivendo e manipulando materiais diversos e aprendendo as letras no teclado do computador. Eles fazem parte de um mundo letrado, de um ambiente alfabetizador. Outros não: há os que vivem à margem, mesmo estando inserido nessa realidade globalizada, onde a escrita não é tão presente, e os que, mesmo morando em centros urbanos, não têm muito contato com pessoas alfabetizadas ou com pouco contato com os usos sociais da leitura e da escrita.

Grande parte das crianças da escola pública depende desse espaço para ter acesso a uma aprendizagem significativa. A educação infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Ao democratizar o acesso à cultura escrita, ela contribui para além da alfabetização, minimizar diferenças socioculturais. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização.

As atividades do relato de experiência numa turma de educação infantil, os atores cumprem seu papel, e a docente regente envolve os discentes em situações de aprendizagem desenvolvendo atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa eles estarão naturalmente alfabetizados (ou aptos a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores)". Desenvolvendo uma atividade a partir do uso de um aplicativo, as crianças ficaram familiarizadas com a forma e som de cada letra, além de aprender novas palavras e a escrita do próprio nome.

Destacamos que a participação ativa do professor para a aprendizagem da língua escrita implica no domínio e no desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a memória, a atenção, a percepção e a própria linguagem. O papel do professor que, além de mediador do conhecimento é aquele que planeja, organiza, propõe desafios de modo que os educandos se apropriem do conhecimento. Sabendo que o contato das crianças com o signo escrito perpassa, diariamente, seu contexto social, não tem sentido a escola adiar a inserção da criança, nesse contexto.



Realização das atividades de multiletramentos na alfabetização

Com o intuito de alcançar o objetivo deste relato de experiência, realizamos a aplicação e a observação de uma atividade desenvolvida em uma turma de educação infantil com crianças de 5 anos, em uma escola da rede pública municipal de uma cidade do Campo das Vertentes. A escola atende aproximadamente 600 alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I (ciclo I e II), na faixa etária de 04 até 14 anos. Trata-se de uma escola de porte médio, atendendo a uma comunidade central. Todo o corpo docente tem formação em pedagogia e a maioria com especialização. A escolha desta escola, como cenário da realização dessa atividade correu pelo fato de uma das autoras ser professora concursada há 19 anos nesta instituição, fomentada na observância do meu fazer pedagógico.

Dessa forma, acompanhamos a realização da atividade de modo a compreender, de forma contextualizada, as situações de aprendizagem da leitura e da escrita utilizando outros recursos, vivenciado com professoras alfabetizadoras. Coletamos informações, por meio da observação participante, junto às crianças e a professora da educação infantil. Para isso, utilizamos de vários dispositivos tais como: *tablet*, aplicativos, áudios, vídeos, registros e observação direta.

Os tablets fazem parte de um projeto firmado entre a prefeitura e a Universidade Federal de Lavras (UFLA), *Educação Conectada*, no ano de 2015, em que cada docente regente e cada educando recebeu um tablet. O projeto *Educação Conectada*, desenvolvido pela (UFLA) em parceria com a Prefeitura do município teve como objetivo levar a tecnologia para a dentro da sala de aula, por acreditar que a utilização de tais recursos podem contribuir para as práticas educativas. A disponibilização de acesso virtual a conteúdos didáticos para todos os alunos da rede municipal de ensino, acompanhada de um processo de capacitação e formação dos profissionais das escolas. Desde então, essa ferramenta digital passou a fazer parte da nossa realidade escolar.

Diante disso, optamos por acompanhar as atividades desenvolvidas por uma professora da educação infantil com a utilização dos tablets, especificamente com o uso do aplicativo “Alfabeto Melado”. Os sujeitos desse relato foram constituídos por 20 alunos da Educação Infantil, do grupo 05, e a professora regente da turma. Nesse trabalho, para responder à problemática abordada e atender a temática em estudo, organizamos uma entrevista aberta, em diálogos com a professora da educação infantil, além de um diário de bordo onde registramos as observações *in loco* e as imagens das crianças nas atividades com o aplicativo.

Após a coleta das informações, realizamos a interpretação e a análise de todo o material, por meio da triangulação: registros das observações da atividade desenvolvida, das ações da professora da turma e as crianças nas práticas de alfabetização e letramento, ou seja, como todos os envolvidos experienciaram essas práticas. Optamos pela realização de uma atividade em um ambiente digital de uso da leitura e escrita de letras e palavras, o uso dos tablets disponíveis na biblioteca da escola, em que estão disponíveis alguns aplicativos com atividades para as crianças, dentre os quais selecionamos o “Alfabeto Melado”.

O “Alfabeto Melado” se refere a um aplicativo indicado para crianças de 2 a 5 anos de idade que estão em processo de alfabetização. Trata-se de um aplicativo educativo onde os educandos preencheram com os dedos todas as letras do alfabeto, dessa forma, auxiliando no processo de aprendizado.



Figura 1 – Início das atividades com o aplicativo.
Fonte: Arquivo das autoras.

Todos educandos sentaram-se em roda e exploraram um alfabeto móvel, concreto, colorido e de material emborrachado. Manipularam o material de forma livre e fizeram hipóteses sobre a letra, som, inicial de palavras e nomes. Somente depois desse momento é que demos um tablet para cada criança. Elas preencheram com os dedos todas as letras do alfabeto e se surpreendiam com o som, as cores e os estímulos que o aplicativo dava a cada letra concluída.

A atividade foi desenvolvida para aguçar a curiosidade das crianças, por apresentar imagens bastantes coloridas e atrativas, oportunizamos um momento livre de distrações, tornando-se uma ferramenta diferenciada para ensinar o alfabeto ao aluno. As atividades propostas pelo aplicativo “Alfabeto Melado” estimulam o campo visual, motor, intelectual e lógico.

Em defesa de uma alfabetização inicial sob a perspectiva do letramento, desde a educação infantil, Soares (2015, p.31.), ressalta que:

Qualquer criança estará pronta para a alfabetização formal quando “descobre” o princípio alfabético a “descoberta” de que a língua escrita representa, por meio de letras (grafemas) os sons das palavras (os fonemas), e não as coisas e seres a que as palavras se referem. Se bem orientada, qualquer criança pode chegar a essa “descoberta” aos 05 ou 6 anos’.

Esta colocação de Soares (2015) remete a um fato que presenciamos durante as observações em sala de aula do grupo 05, da educação infantil, onde cada criança tinha nas mãos um *tablet*, e nele continha um aplicativo que permitia que a criança treinasse o traço das letras na tela de forma interativa. Quando a letra era completada, o aplicativo relacionava algumas palavras que iniciavam com a letra, por meio do som e de imagens. Depois que as crianças exploraram bastante esse aplicativo, reconhecendo as letras, seu traçado e sons de forma interativa, recolhemos o material tecnológico e distribuimos folhas em branco e pedimos que escrevessem ou desenhassem palavras ou figuras que guardaram do contexto daquela atividade, ou seu próprio nome.

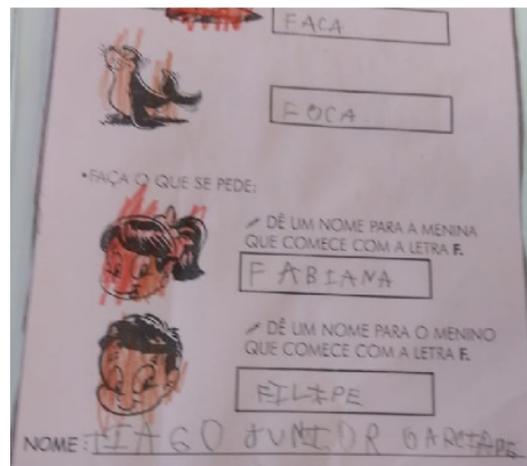


Figura 2 - Escrita de nomes.

Fonte: Arquivo das autoras.

Cada criança escreveu o seu nome com muito entusiasmo. Aproximamos de uma mesa com quatro crianças e lhes perguntamos: “Qual é o seu nome?” Elas respondiam e mostravam na folha indicando o primeiro nome e somente com a ficha conseguiram escrever o nome todo, mas quando questionadas a mostrarem e lerem os seus sobrenomes apontando para as fichas, não sabiam identificar, onde estava escrito e nem com que letra começava.

As observações da atividade mostraram que as crianças sabiam codificar a escrita, copiavam mecanicamente, mas não decodificavam o que estava escrito, faltavam-lhes a apropriação do sistema de escrita alfabética.



Figura 2.1 – Atividades com o sistema de escrita alfabético
Fonte: Arquivo das autoras.

Como expõe Soares (2015), ao revelar a descoberta da representação gráfica das letras e seus sons, obtendo assim, a consciência fonológica e, por conseguinte, a apropriação do sistema alfabético.

Hoje eu percebo, quando reflito sobre a minha prática docente, e isso tem sido constante, que faço tudo que vi na minha formação inicial sobre as teorias e processo de alfabetização. Hoje faço tudo de uma forma mais consciente, porque tenho mais experiência também. O caminho percorrido na minha graduação já apontava nessa direção. As teorias estudadas, o que vi sobre o processo de construção da leitura e escrita, com certeza a formação continuada contribuíram para ampliar meus conhecimentos. Mas nada contribuiu mais que a prática em sala. É no fazer docente que conseguimos cruzar as teorias com a prática. Não saberia ensinar como foi no início, se tivesse só a teoria. Sempre busquei relacionar as o que estudei com a prática, mas nem sempre eu conseguia. Aprendi alfabetizar com o tempo, com a prática. Cada turma é diferente da outra. Então as estratégias de ensino variam conforme a necessidade dos alunos. Hoje percebo que 6 dos meus alunos dessa turma de 2019, já chegaram alfabetizados e em todas as atividades em sala, eles atuam como ajudantes dos colegas. (Diálogo aberto, professora, 2019)

As observações do contexto social revelaram que algumas crianças chegam à escola com um nível inicial de letramento, de acordo com o relato da professora, mesmo sendo um processo de alfabetização informal, esse processo contribui para a apropriação da escrita. Essas crianças ao adentrarem na instituição de educação infantil, vão se apropriando da língua escrita, pela mediação da professora com variadas práticas de leitura, produção textual, brincadeiras e jogos; vivenciando, assim, um processo de alfabetização sistemático e formal.

A criança, mesmo não sabendo ler, encontra-se inserida em um contexto de práticas sociais de leitura, como a escrita do alfabeto, a escrita do nome, roda de leitura, dramatização de contos, utilização de aplicativos que possibilitem alfabetização e letramento, podem perceber que há signos, significantes, que representam objetos e coisas, refutando a concepção de que chegam na escola sem saber nada.



Logo, percebemos que na educação infantil, o trabalho com a leitura e a escrita pode partir daquilo que a criança já sabe, de forma que o aluno seja alfabetizado, utilizando esse aprendizado nas diferentes situações.

O trabalho pedagógico com a leitura e a escrita desde a educação infantil, compreende a escrita como um sistema de representação da linguagem, um objeto social complexo com diferentes usos e funções, por isso pode oferecer à crianças diferentes estímulos que abarcam o contexto social e cultural da língua escrita, por meio de atividades lúdicas e interativas. As crianças, pensam, levantam e testam hipóteses sobre a escrita e criam sistemas interpretativos na busca de compreender o mundo à sua volta, até conseguirem compreender o sistema alfabético da escrita, que segundo Soares (1998, p.31), pode ser visto como a “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”.

No cotidiano, há múltiplas ferramentas culturais. Porém, no âmbito escolar esta diversidade está limitada àquelas que a escola considera culta. Baseado nesses teóricos coloquei a seguinte questão à professora regente desta turma: Como você faz a mediação com seus alunos para fomentar as múltiplas linguagens?

De maneira lúdica. Procuo realizar com eles rodas de leitura; contação de histórias; cantigas de roda; jogos simbólicos: dramatizações, imitações e imaginários; desenhos; releitura de obras de arte; vídeos; pesquisas em jornais; modelagens; colagens e pinturas e o uso das tecnologias digitais que a instituição oferece de acordo com o currículo a ser introduzido como a atividade que desenvolvemos hoje. (Diálogo aberto, professora, 2019)

Assim, entendemos que com essas práticas estaremos contribuindo para que os alunos desenvolvam as capacidades essenciais para uma prática de alfabetização de forma que vivenciem um contexto de letramento.

Considerações finais

A temática abordada buscou refletir sobre a *práxis* pedagógica que norteiam a educação infantil, seus paradigmas, os contra sentidos e os pontos em comuns das teorias em que se referenciam. No papel de professora alfabetizadora da rede municipal, percebemos os "nós", para o entendimento da lectoescrita na educação básica, mistura de programas, a ausência e ou, a descontinuidade deles, contribuem significativamente para a questão suscitada: como se dá a apropriação da lectoescrita desde a Educação Infantil?

Bem como referenciar o papel dos professores neste processo, analisando as suas perspectivas quanto a alfabetização, letramento e multiletramentos como práticas possíveis a este segmento, atribuindo às crianças seu protagonismo, tornou-se meu objeto de pesquisa,



compreendendo as bases teórico-metodológicas que referendam o papel de mediadores destes profissionais e no processo de ensino e aprendizagem.

As observações propiciadas indicam que é possível alfabetizar letrando na educação infantil, por meio das multilinguagens na formação de leitores e de produtores culturais. Nessa compreensão, ocasionados desde a educação infantil, favorece tais processos e fomenta a aprendizagem significativa. Todavia, ressaltamos que inserir as crianças nas práticas de alfabetização, letramento e multiletramentos, sem contudo perder as características que lhes são peculiares, tem sido um grande desafio. Compreendemos que nesse processo há desafios e algumas questões, que nem todas crianças serão alfabetizados e letrados homogeneamente, concomitantemente, mas que não se negue a estes, que a aquisição da lectoescrita se inicie desde a educação infantil.

Sendo a escola o aparelho produtor e reproduzidor da sociedade, na era da informação, os multiletramentos compõem este cenário, não podendo refutá-lo, pois é impreterível considerar as multimodalidades (linguísticas, visual, gestual, espacial e de áudio) propondo o diálogo entre educação e a cultura midiática.

Nesse diálogo, acompanhamos e observamos as ações desenvolvidas no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Consideramos que o professor ocupa o papel de mediador e a criança como protagonista, vista como sujeito histórico, como agente da construção do seu conhecimento, capaz de apropriar-se de sua cultura ao passo, operando sobre o contexto social, favorecendo as trocas, adaptando-se aos símbolos e signos sociais.

Aquele que ensina media o conhecimento, intervém por meio das atividades pedagógicas, favorecendo a promoção do conhecimento, sendo saudável o respeito à individualidade do discente e ao trabalho que fomenta as potencialidades das crianças e suas múltiplas inteligências.

Este relato possibilitou ampliar os conhecimentos na perspectiva de alfabetizar letrando, ao revisar teóricos e correlacionar teoria à prática e à necessidade de promover a formação continuada. Por meio da fala da professora regente é possível inferir que essa perspectiva não descaracteriza a educação infantil, podendo ocorrer em conjunto com a ludicidade, favorecendo a curiosidade, a criticidade e a imaginação. Podemos ver os muitos desafios dessa ação reflexiva, que na intencionalidade do ato de educar, forma-se sujeitos atores e autores de sua história contribuindo para a sociedade mais sustentável e plural.

Nessa perspectiva, as atividades observadas demonstraram a flexibilidade do docente, o que a torna acessível, disponível, corruptível positivamente para que o ato pedagógico e que a *práxis* do professor medie, conduza a aprendizagem desde a infância, com intervenções



oportunas para promover a aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 05, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Autores Associados: 1983.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 6. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1984.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e Letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano VII, n. 20, jul./out. 2009.

<http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola**. Ed.189, Fev. 2006.

<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.shtml>



CAPÍTULO 16

LETRAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lilian Cristina Ferreira Marques dos Reis⁵⁷

Nilze Mara Brogio Liberato⁵⁸

Vanda Aparecida Silva Batista⁵⁹

Introdução

Ser professor de bebês é desafiador, pois assim como eles, estamos ainda engatinhando nos estudos dessa faixa etária no ambiente escolar. A criança pequena tem muitas particularidades que precisam ser observadas quando o assunto são os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, falar sobre alfabetização e letramento no berçário assusta ainda mais, porém, quando observamos a criança como um sujeito em desenvolvimento, sendo preparado para a vida escolar, há que se pensar nas atividades a serem trabalhadas com muito mais cuidado.

Assim, o presente relato de experiência apresenta as atividades realizadas e vivenciadas por nós, como uma proposta de um trabalho em grupo ofertado no âmbito do curso de Alfabetização e Letramento da UFLA, no berçário II de uma escola de educação infantil localizada em um município do sul de Minas Gerais.

Para a realização desse trabalho a professora regente da turma recebeu as demais componentes do grupo durante uma semana, para aplicarmos e analisarmos as atividades de alfabetização e letramento matemático com as doze crianças assistidas nesse berçário.

O aporte teórico que fundamentou a pesquisa foram Farias (2015), Moreno (2010), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros que pesquisaram e problematizaram

⁵⁷ Professora de Seres Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciada Normal Superior pela UNIPAC. E-mail: lilian33marques@gmail.com

⁵⁸ Pedagoga das Seres Iniciais do Ensino Fundamental, graduando pela UNIMES. E-mail: nilzebrogio@hotmail.com

⁵⁹ Pedagoga das Seres Iniciais do Ensino Fundamental, graduando pela UNIMES. E-mail: vandasassui@hotmail.com



as particularidades da criança pequena, como se dá o seu desenvolvimento de forma integral e a alfabetização e letramento como sendo duas proposições diferentes, mas indissociáveis, onde 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.

Para uma melhor reflexão, dividimos o presente texto da seguinte maneira: primeiramente apresentaremos a metodologia aplicada ao nosso trabalho de análise, em seguida compartilharemos o relato da atividade em questão e finalmente encerramos o presente texto com algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

Metodologia e conceitos

A metodologia de ensino pode ser compreendida como a aplicação de diferentes métodos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, mostra-se o caminho ou a via para a realização de algo.

A instituição tem uma rotina diária proposta no planejamento, o que é muito importante para que as crianças se habituem aos horários e atividades que serão desenvolvidas ao longo do tempo em que estiverem na instituição. Na observação dessa rotina ficou evidente para nós que ela é necessária para um trabalho mais efetivo e organizado para a professora, sendo que as crianças rapidamente se adaptam a esses horários e atividades, porém essa rotina pode ser alterada ou adaptada sempre que possível e necessário, sem prejuízos.

A turma na qual desenvolvemos as atividades atende a doze alunos, com uma média de idade de dois anos. Observando a sala de aula constatamos que disponibiliza espaços e mobiliários adequados e bem dimensionados. Os materiais didáticos são variados e acessíveis às crianças, sendo organizados pela professora de forma que possa haver, sempre que possível, uma interação significativa entre as crianças, tendo liberdade para utilizar todos os materiais e interagirem entre si, proporcionando experiências variadas e significativas enquanto podem explorar livremente, exercitando sua autonomia, independência e autoestima.

A educação infantil é a fase mais importante do desenvolvimento cognitivo da criança, é nela que começa a sua vida escolar, sendo a primeira etapa da educação básica e tem como função o desenvolvimento integral da criança, assim como na escola, em casa também é importante que este desenvolvimento se faça presente e seja estimulado.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para



o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Atualmente a criança tem sua infância garantida como um direito, onde seus espaços na família e na sociedade têm que ser garantidos e respeitados, não sendo mais vistas como adultos em miniatura, indivíduos anônimos e pouco significantes, mas sim atuantes e participativos, cidadãos e cidadãs no sentido pleno.

Com essa visão da infância, se fazem necessários novos olhares voltados à Educação Infantil, traçando e construindo novos caminhos pedagógicos, identificando a importância da ludicidade, dos jogos, brinquedos e brincadeiras como ferramentas de alfabetização e letramento e o desenvolvimento da criança em todos os sentidos.

Assim, temos o brincar como ação mais importante da criança, sendo as brincadeiras uma fonte de desenvolvimento, com base em Kishimoto (2010, p.1) que traz a seguinte definição de brincar, como “[...] uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Partindo dessa definição entendemos que as brincadeiras devem estar presentes em todas as atividades desenvolvidas na instituição de ensino, sendo oportunidades onde a criança pode aprender em seu mundo próprio, com as abordagens e interpretações sobre as brincadeiras de uma forma prazerosa e enriquecedora.

Cabe ressaltar que mesmo as brincadeiras sendo parte indissociável do mundo da criança, essas devem ser utilizadas pelas professoras com uma intencionalidade pedagógica, propondo atividades adequadas a cada conteúdo que se quer ensinar, a exemplo das atividades de letramento matemático que foram o foco de nossas abordagens e, ainda pensadas e adequadas para os diversos níveis de desenvolvimento das crianças que frequentam a educação infantil.

Destarte, faz-se necessário conhecer e entender as peculiaridades dos diversos níveis de desenvolvimento da criança para oferecer atividades pedagógicas mais adequadas e contextualizadas. Fazendo um recorde para o desenvolvimento de crianças de 0 a 24 meses, recorreremos aos estudos de Piaget (1994) que se debruçou em estudar o desenvolvimento da consciência de regra na criança. Em seus estudos propôs quatro estágios onde a criança desenvolve a auto-regulação nos jogos de regras. O primeiro estágio, o qual é nosso foco de trabalho com as crianças que se encontram no Berçário II, o autor define como Estágio-Motor e Individual (0 a 18-24 meses). Nesse estágio de desenvolvimento aponta que: “A criança manipula objetos em função de seus próprios desejos e hábitos motores. Nesta ocasião,



estabelece esquemas mais ou menos ritualizados no contexto de um jogo individual. Neste estágio, só se pode falar de regras motoras”. (PIAGET, 1994, p. 33).

Já no aprendizado de conceitos matemáticos pelas crianças pequenas, Moreno (2010), ancorado em Piaget, destaca que nessa faixa etária as atividades predominantes são as que classificam e relacionam cores, tamanhos e formas como operações lógico-matemáticas.

As operações lógico-matemáticas se limitam a agrupar e organizar objetos 5 discretos ou descontínuos, sem considerar as relações de espaço e tempo envolvidas. Por exemplo, ao classificar os elementos de um conjunto de bolas coloridas, agrupo cada cor em um novo conjunto, uma a uma. São classificados como descontínuos ou discretos os conjuntos de objetos que se apresentam separados em unidades e que podem ser contados (MORENO, 2010, p. 28-29).

As atividades desenvolvidas seguiram esse padrão e respeitaram a rotina diária da turma onde trabalhamos, seguindo a elaboração e aplicação do plano de aula, estruturado em eixos norteadores, constando os objetivos e específicos gerais. Assim, escolhemos observar e avaliar as atividades voltadas para a alfabetização e letramento matemático, pois, como explica Farias, 2015:

O uso da matemática é constante em nossas vidas e a utilizamos em tudo, por exemplo: no supermercado, ao comprar uma roupa, ao preparar uma comida, até numa conversa entre crianças onde elas comparam o tamanho de um objeto ou entre adultos que questionam o aumento do dólar. As crianças vivenciam intensamente a matemática nas brincadeiras e nos jogos. As situações apresentadas se constituem em uso de matemática e, conseqüentemente, norteiam o dia a dia de uma pessoa sem que elas tomem consciência do seu uso (FARIAS, 2015, p. 10).

Nesse sentido, Farias (2015) ainda defende que atualmente falar em alfabetização e letramento não estão vinculados somente ao domínio da língua portuguesa, mas abarcando outras áreas de conhecimentos a exemplos dos conhecimentos matemáticos, remetendo-nos então a ideia do letramento matemático.

A luz da BNCC, o letramento matemático com as crianças do Berçário II pode ser trabalhado, observando o campo de experiência espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, com atividades que propiciem as seguintes possibilidades:

Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.



Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos (BRASIL, 2017, p. 43-50).

Partindo desse aporte teórico passamos para o relato das experiências e trabalhos desenvolvidos na instituição de educação infantil. Na segunda-feira, demos início aos trabalhos, seguindo a rotina e o planejamento, inserindo a primeira atividade, onde foram disponibilizadas garrafas do tipo Pet e canudinhos plásticos para as crianças. Cada uma recebeu uma garrafa e uma quantidade significativa de canudinhos para que os colocassem um a um dentro da garrafa.

Durante a execução, nós observamos a maneira como dispunham a garrafa, como pegavam e colocavam os canudinhos dentro dela, enquanto ressaltávamos as cores dos canudinhos (as primárias). Em seguida, demos início à contagem dos canudinhos e, para tanto, disponibilizamos uma quantidade menor para cada criança e fomos colocando e contando os canudinhos um a um.

Para Piaget, alguns conceitos lógicos, como classificação, seriação e conservação sustentam os conceitos matemáticos: Classificar significa apreender as propriedades de um grupo de objetos e, por meio desse conhecimento, decidir se um elemento pertence ou não a esse grupo; significa juntar por semelhanças e separar por diferenças (TANCREDI) 2005 apud MORENO, 2010 , p. 30).

Observamos que, apesar da pouca idade, todos estavam muito interessados na atividade, que durou em torno de 20 minutos, com todas as crianças participando ativamente.

Já na terça-feira, colamos sacolinhas nos berços e deixamos disponíveis várias bolinhas plásticas nas cores primárias dentro de baldes, separadas por cor. Foi colocada uma bolinha de cada cor em cada sacolinha transparente e, após organizar as crianças, explicamos que “cada bolinha tinha sua casinha”, seguindo a ordem das cores. Todos realizaram a atividade, de modo que cada criança teve uma atenção especial nesse percurso. Para Moreno (2010, p.30) “existem duas relações básicas na classificação: a relação de pertinência e a relação de inclusão.” Na relação de pertinência, ajustamos se um objeto pertence ou não a determinado conjunto e na inclusão, comparamos as partes com o todo, nesse caso a parte são as bolinhas de cores diversas e o todo o balde cheio delas.

Na quarta-feira, as crianças receberam uma caixa de sapatos com furos diversos, latas de leite adaptadas para receber objetos diversos, como palitos de picolé, cartas de baralho e canudos de refrigerante. As crianças deveriam identificar os objetos a serem colocados na caixa

de papelão e nas latas de acordo com a espessura, formato e tamanho. “Fiquei impressionada com a rapidez com que assimilaram a atividade. São muito pequenos, porém, demonstram muita esperteza e concentração!”. “Observamos que não esperaram que explicássemos como seria a atividade, foram colocando os canudinhos dentro das garrafas e alguns já falavam as cores, mostrando para nós! O mais incrível foi perceber que alguns já contavam até 10, um a um os canudinhos!”, apontaram as pesquisadoras 2 e 3 sobre a atividade proposta e o envolvimento e perspicácia dos alunos.

Figura 1- Atividade desenvolvida com materiais recicláveis



Fonte: - Arquivo pessoal das autoras

Por fim, na sexta-feira, a professora regente quis demonstrar como é possível trabalhar a alfabetização e o letramento matemático também nos cuidados higiênicos diários, haja vista que cuidar e educar são práticas intrinsecamente ligadas na educação infantil. Para tanto, escolheu aleatoriamente três crianças para dar um banho. No banheiro, a professora iniciou uma conversa com cada criança, mostrando objetos que estavam dispostos e que seriam utilizados no banho.

Ela começou a dar comandos, pedindo que pegassem o sabonete em cima da bancada, a bucha que estava ao lado, que tirassem o xampu de dentro da banheira e colocassem de fora, enfim, utilizou de termos para que as crianças demonstrassem seu conhecimento espacial (dentro, fora, em cima, embaixo). Todos os participantes demonstraram que já tinham esse conhecimento acomodado; e neste momento de cuidado e aprendizagem a professora regente



ressaltou que era a primeira vez que trabalhava com crianças daquela faixa etária, e como estava sendo uma experiência incrível perceber o desenvolvimento dos pequenos.

Avaliar consiste no pressuposto de conhecer a fundo as características de um determinado objeto ou assunto que se queira estudar, podendo assim valorar o objeto em questão, identificar as suas qualidades, seus pontos fortes e fracos, assim e possível executar ações que visem melhorias em sua eficiência e produtividade propondo alterações e melhorias nas possíveis falhas e pontos fracos encontrados.

A avaliação das atividades seguiu as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reza:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, 2010, p. 95).

Assim, a avaliação se deu utilizando a observação e registro, tanto individual quanto em grupo, sendo feitos por meio dos suportes fotográficos e descritivos.

Segundo Santos e Varela (2007) a necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pelo qual se baseie o modelo educacional, avaliar os conhecimentos do aluno é uma necessidade e essa avaliação não deve ser apenas uma ferramenta classificatória, mas sim uma ação que colabore com a melhora todo o processo educativo.

A avaliação foi ainda desenvolvida nas concepções formativa e diagnóstica, sendo realizada durante todo o processo de aprendizagem da criança e de desenvolvimento das atividades, podendo o educador intervir com mais eficiência e ajudar a proporcionar um melhor desenvolvimento e aprendizagem.

Diferente da avaliação somativa e classificatória que objetiva medir o que o aluno aprendeu ao final do processo educativo e, de forma quantitativa medir o que o aluno absorveu e aprendeu, para aprovar ou reprovar através das notas e médias que obteve nas provas e exames, a avaliação formativa e diagnóstica tem a finalidade de verificar a aprendizagem do aluno durante as atividades escolares, apontando para professores e alunos possíveis problemas, vindo assim possibilitar uma intervenção para sua correção. A avaliação diagnóstica se dá também na identificação dos conhecimentos anteriores do aluno, objetivando um planejamento para solucionar as dificuldades encontradas.



Conclusões: dificuldades e superações

Ao propor as atividades para um berçário, o intento era de contribuir com ações pedagógicas, embasadas em alguns aportes teóricos, para o processo de alfabetização e letramento matemático das crianças, através do lúdico presente nos jogos, brinquedos e brincadeiras.

A vivência das autoras, enquanto profissionais que trabalham com educação infantil, propiciou o reconhecimento da importância desse tipo de atividade no desenvolvimento integral das crianças e a possibilidade de se envolver o lúdico em todas as atividades do cotidiano escolar, haja vista a alegria e satisfação das crianças ao realizarem atividades prazerosas.

A oportunidade de pesquisar em outros autores possibilitou-nos um aprendizado muito importante para nossa vida profissional, além de um olhar diferenciado sob a educação da criança pequena.

A perspectiva de utilizar os termos alfabetizar e letrar na educação infantil ainda assusta a muitos profissionais que atuam na área, principalmente os mais antigos. Contudo, há que se pensar que as atividades desenvolvidas para essa faixa etária precisam ser prazerosas e também ter a intencionalidade pedagógica de alfabetização e letramento, para que o desenvolvimento integral da criança seja efetivo.

Com este relato das atividades e experiências vivenciadas, esperamos sensibilizar outras profissionais que atuam na educação infantil, no sentido da promoção, da elaboração de intervenções e atividades a serem planejadas e realizadas em oportunidades futuras.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 20 nov. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.



FARIAS; Ana Carla Dias de. **Alfabetização e letramento matemático no ambiente da Educação Infantil**. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba 2010. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17923_9722.pdf> Acesso em 20 nov. 2019.

MORENO. Heliete Martins Castilho. **O Mundo Social: O Pensamento Matemático I**. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá. 2010.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, n. 01, ago./dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf> Acesso em 20 de nov. de 2019.



CAPÍTULO 17

O TRABALHO COM MÚSICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Maria de Carvalho Manoel⁶⁰

Gisele Aparecida Cândida⁶¹

Introdução

No processo de aprendizagem, o trabalho pedagógico a partir da música é muito importante, ao unir a música com as brincadeiras, a criança evolui sua capacidade de associar símbolos, alcança seu desenvolvimento integral, colabora com a comunicação, tem acesso a informações culturais e de grande valia histórica e social, sem contar que beneficia a parte motora e suas habilidades com outras linguagens. Autores como Nogueira (2003), Lino (2010) e Loureiro (2003) discorrem que a música na Educação Infantil é um recurso muito importante, o aluno que convive com sons e melodias desde idade tenra além de ouvir, aprende brincando com a canção e tem despertados e estimulados em si o desenvolvimento pelo gosto musical, a convivência, socialização e a inclusão, fazendo com que a criança interaja com o mundo.

Trabalhar música na Educação infantil é despertar na criança essa capacidade de um modo interessante e ativo, fazendo da música também, um elemento em que desde cedo no contexto escolar das crianças ajuda de maneira lúdica e prazerosa o aprendizado. O presente trabalho foi organizado em formato teórico e prático culminando uma conclusão baseada no resultado da atividade prática refutando a fundamentação teórica.

A Base Nacional Curricular Comum e o ensino de música na Educação Infantil

A expansão do olhar mais sensível quanto a Educação Infantil no Brasil, possibilita a valorização de novos conhecimentos neste nível escolar, assim como a inserção da importância da música no processo de aprendizagem. Na sociedade atual, a música vem se tornando fundamental para o desenvolvimento cognitivo na educação. Desta forma, salientando a

⁶⁰ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera. E-mail: clacarmanoel@gmail.com

⁶¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera. E-mail: gisasilva1979@hotmail.com



necessidade de inserção ao mundo musical desde cedo. A iniciação musical para criança deve ser de forma sensível e atraente, considerando a ludicidade como meio de aprendizagem nesta fase.

A nova Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2019) para a Educação Infantil amplia a carga horária destinada aos campos de experiências, que envolve a Arte e suas linguagens, tendo a música como conteúdo obrigatório desde a infância. Neste sentido, as discussões em torno da formação dos professores para aplicação deste conhecimento cresce em torno da qualificação pedagógica para a utilização de métodos adequados à primeira infância.

De acordo com Oliveira e Fernandes (2013), a música é uma linguagem artística que deve fazer parte da expressão e formação da criança de forma integral, ampliando o repertório cultural. Possibilitar esse contato é estimular e potencializar o processo cognitivo e motor ainda na infância. Sabemos, ainda, que a criança aprende por meio da brincadeira, pois é como ela vê o mundo. Desta forma, a musicalização infantil relacionada às maneiras em que a criança aprende, torna a aprendizagem mais significativa.

Musicalizar significa ampliar o mundo sonoro e desenvolver um ouvinte sensível, oportunizando criação, fruição e contextualização sonora. Durante este processo, a criança aumenta a atenção, memória, concentração, coordenação motora, socialização, afetividade, linguagem musical, dentre outras habilidades e competências. A ludicidade faz parte deste desenvolvimento ainda na infância, estimulando a imaginação e o jogo simbólico.

O ato de ensinar deve estar associado aos sujeitos envolvidos, ou seja, deve ser significativo e ser adequado às pessoas envolvidas. Neste caso, a metodologia deve ser refletida buscando a readaptação da proposta e dos objetivos pretendidos. O conhecimento das diferentes metodologias e seus planejamentos possibilitam refletir sobre experiências já aplicadas, tendo assim a possibilidade de um estudo prévio sobre a prática, sendo esta flexível.

A educação musical não é somente uma forma de transferir conhecimento ou gerar sensibilização artística, mas de formar indivíduos a partir de um desenvolvimento global, levando em consideração o desenvolvimento integral (cognitivas, afetivas e psicomotoras). As mediações pedagógicas das mais variadas, oportuniza e amplia sua visão de mundo, sua visão social e de si mesmo.



O trabalho pedagógico por meio da música

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação da pedagogia e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades onde se relaciona objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita.

O estudo de autores e autoras como Nogueira (2003), Lino (2010) e Loureiro (2003) indicam que a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades lingüísticas nas crianças. Assim, é importante desenvolver atividades musicais que visem não à formação de músicos, mas sim, por meio de experiências, vivências e compreensão da linguagem do corpo musical, a abertura de canais sensoriais, a facilitação da expressão de emoções e a ampliação da cultura de um modo amplo e geral, contribuindo para a formação integral do ser.

A música, além de contribuir para deixar o ambiente escolar mais alegre, pode ser utilizada desde para criar uma atmosfera mais receptiva na chegada dos alunos, ou um momento mais relaxante direcionando a um efeito calmante, após atividades que exigiram ou que estimularam a agitação e os movimentos. Também, apresenta sua função na redução de

tensão em momentos de avaliação, frente a isso pode e deve ser usada como um recurso no aprendizado de diversas disciplinas, principalmente na alfabetização – o momento de interagir lúdico abstrato concreto. Barreto (2000, p.45), apresenta que:

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento. (BARRETO, 2000, p.45)

O educador deve ter a sensibilidade de perceber o momento e o tipo de música que deverá ser anexado aos trabalhos, para promover uma maior compreensão e agregação do conteúdo trabalhado, tornando a aula mais prazerosa, dinâmica, atrativa, e vai ajudar a construir e recordar as informações e conhecimento. Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto. Por isso, pode-se apresentar que aquela música foi produzida com uma finalidade e



por uma pessoa que passava por algum momento diferenciado em sua vida, ajuda as crianças a entenderem o porquê da sua utilização e reforça o reconhecimento de si e do outro na sociedade.

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça e promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, promovendo uma interação e comunicação social. Por meio da leitura das letras das canções, o aluno pode chegar à compreensão da funcionalidade da escrita, o que contribui para do seu processo de alfabetização. Tais atividades, promovem uma situação de letramento, em que deixa a criança fascinada pela leitura e escrita, desperta o interesse, em escrever e vivenciar, com maior plenitude, seus direitos e deveres de cidadão. Levar o aluno a buscar sua fonte de conhecimento, no caso, a música e a letras trabalhadas, é fundamental para que o aluno visualize os aspectos sociolinguísticos que o circunda.

É importante deixar ao alcance das crianças, os livros em que estão os poemas ou textos musicados, para que sejam manuseados após a roda de leitura e música, e também em outros momentos do dia. Esta situação estimula e reconstrói a ação desenvolvida e associa a um momento de busca livre pela aprendizagem.

Segundo Mársico (1982, p.148) “[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha”. Nesse sentido, é fundamental que o professor se preocupe com a estimulação do ambiente, por meio da utilização e diferentes materiais sonoros e de atividades propostas a partir da musicalidade, sem que fiquem totalmente voltadas para este fim.

Trabalhar a música na alfabetização não quer dizer que ela seja completamente voltada para essa finalidade, mas sim, ter o bom senso de utilizá-la de como ferramenta pedagógica, como mais um recurso auxiliador da prática e não como única fonte, fazendo dela, posteriormente, uma ação desgastada e já sem prazer. É fundamental, também que, a música seja apresentada e estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural, pois, o aluno tem direito de conhecer e construir uma visão sobre ela e, por meio dela, busca sua identificação e lugar na sociedade, já que muitas vezes, a música representa um grupo, um espaço de manifestação social.

A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico. E, ainda, trabalhar por meio da música diferentes sons e pedir para que os alunos identifiquem, produzam ou



descubram de que material é feito esse objeto que emite aquele som, ou até mesmo, como esse som foi produzido, além de trabalhar a memória auditiva, constrói um elo entre som e linguagem escrita ao relacionar que tudo, em todos os lugares, e a todo o momento temos som, ruídos, “música” ao nosso redor. Nesse sentido, levar o aluno a perceber que tudo favorece sua aprendizagem e compreensão sobre música e que isso pode relacionar-se com sua alfabetização, com sua leitura de mundo e proporcionar, assim, sua alfabetização, é o papel do professor, enquanto direcionador dessa compreensão de visão de música, de escrita e de mundo.

Relatando a experiência

O projeto “Cantar e Aprender” foi desenvolvido no período de agosto a outubro de 2019, com uma turma de Maternal II atendendo alunos e alunas na faixa etária de 3 anos. O projeto nasceu a partir de observações do comportamento das crianças ao assistirem o DVD da galinha pintadinha, com várias músicas e coreografias. As crianças se levantavam e imitavam os gestos na medida em que assistiam.

A partir daí começamos dar mais ênfase no fazer musical, buscando desenvolver nas crianças a sensibilidade, a percepção, a observação, a criatividade e a autoestima. Foi um trabalho permeado pelo fazer musical, envolvendo as crianças em atividades musicais, que melhoraram sua acuidade auditiva, aprimoraram e ampliaram a coordenação viso-motora, suas capacidades de compreensão, interpretação e raciocínio, descobriram sua relação com o meio em que vivem, desenvolveram a expressão corporal e a linguagem oral.

Utilizamos a música para trabalhar os conteúdos e conceitos de forma lúdica, permitindo a fantasia, momentos esses que as crianças curtem e gostam, fazendo com que a aprendizagem aconteça de uma forma muito mais prazerosa. No entanto, devido toda importância que o gênero musical tem é que se sente a necessidade de trabalhar em sala de aula.

As atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, uma vez que a musicalização foi feita por meio de atividades lúdicas visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da percepção auditiva, imaginação, coordenação motora, memorização, socialização, expressividade e percepção espacial.

Foram selecionadas as seguintes músicas infantis: “Pintinho amarelinho”; “Galinha pintadinha”; “Dona aranha”; “O sapo não lava o pé”, “Borboletinha”, “Se eu fosse um peixinho”, “O pescoço da girafa” e “O foguete”.

De acordo com cada música, nós escolhemos o livro de literatura infantil que tivesse o personagem da música, assim as crianças conheceram um pouco de cada o personagem, após a criança conhecer o personagem, colocamos a música para tocar em sala, outras vezes no pátio, na sala de vídeo, para que pudesse ser memorizada.

Conforme as crianças foram consolidando a aprendizagem da música, fomos trabalhando as cores de cada animal que representava a música. Também foram feitas aulas de pinturas, dobradura, textura e desenhos.



Imagem 1 - representação
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Imagem 2 - representação
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Conclusão

Ao iniciar este trabalho, verificamos que a música é um aparato importantíssimo nas aulas. É muito triste saber que não é utilizada de maneira a acrescentar algo nas aulas, seja como instrumento, ferramenta ou mesmo como disciplina. Desde muito nova, a criança tem contato com a música, que estimula sua percepção auditiva compreendendo a importância do som e do silêncio e, por essa percepção, a criança ao ser ensinada com o auxílio da música, consegue captar de maneira muito mais rápida o que está sendo ensinado. No transcorrer deste trabalho, fomos percebendo que a música está presente na vida da criança, que a recebe de maneira espontânea e que é possível explorar o universo da leitura e da escrita de modo prazeroso. Sabemos da grande importância da alfabetização na vida de qualquer pessoa e que ela se constitui a base de todo aprendizado.

Podemos constatar que quando realizada com utilização de recursos variados, alcança dimensões ainda maiores do que a que se era esperada no início. Quando se aprende ludicamente, o aprendizado se torna mais rápido e o que se aprende quase nunca é esquecido, além de ser algo que não é visto como obrigação, mas sim, como algo prazeroso, divertido,



que faz com que as crianças queiram aprender e esperem pelo momento do aprendizado.

A música permite aos professores o trabalho interdisciplinar, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos, unindo “o útil ao agradável”. A forma agradável e prazerosa de explorar o universo da música deve ocorrer por meio de brincadeiras, pois quando as crianças brincam, observa-se a satisfação que elas experimentam ao participarem das diversas atividades. Não são raros os sinais de alegria e os risos se mostram constantes. Neste processo lúdico, a criança consegue conjugar seu mundo de fantasia com a realidade, sem perceber que elas estão adquirindo, neste momento, vários conhecimentos. Na educação infantil a utilização da música faz com que a criança aprenda e amplie seu vocabulário, fazendo comparações com a sua realidade.

Baseado nesses dados podemos concluir que, em uma sociedade que a cada dia torna-se mais fundamentada na leitura e na escrita, o professor tem a incumbência de estimular e proporcionar ao educando essa aprendizagem. Acreditamos que a música, tornando-se uma linguagem pedagógica, traz consigo grande relevância. Além de trazer todas as vantagens citadas aqui, faz com que seja possível trabalhar conteúdos de letramento de forma inovadora, muito criativa e a aprendizagem não se torna cansativa. Dessa forma, esperamos que o trabalho com música seja um meio de aumentar as possibilidades de ensino e não seja vista pelos educadores como uma obrigação como algo que deva ser cumprido sem enxergar a imensidão de possibilidades que a obrigatoriedade da música no ensino carrega consegue.

Referências

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 28 ago. 2020.

LINO, D. L. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. São Paulo: Papirus, 2003.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Goiânia, v. 5, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html>. Acesso em: 24 set. 2016.



OLIVEIRA, Maria Eliza de; FERNANDES, Sueli Felicio; FARIA, Luciana Carolina Fernandes de. A musicalização, o lúdico e a afetividade na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, vol. 10, n. Especial, Jul./Dez, 2011.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita NELLE.



GIOVANNA RODRIGUES CABRAL

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, Coordenadora Adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e escrita (NELLE).

SOBRE AS ORGANIZADORAS



LUDMILA MAGALHÃES NAVES

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Pós-graduanda em Educação Especial Inclusiva, Bacharel em Administração e Graduanda em Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Cândida Quirino do Nascimento

Graduada em Pedagogia pela UNINTER; pós-graduada em: Supervisão, Orientação e Inspeção; Alfabetização e Letramento; Educação Especial e Inclusiva e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Psicologia da Educação. Professora na Rede Municipal de Ensino na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e responsável pelo Projeto de Astronomia (UFLA) no município em que atua.

Aline Fernandes Martins

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Especialista em Orientação Educacional pelo Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS/MG) e Pós-Graduada em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG/Campus Arcos). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva.

Aline Iracy Rodrigues Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras, possui especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade de São Luis, atualmente é mestranda em educação pela Universidade Federal de Lavras

Ana Carolina Moreira Lima

Licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS), no ano de 2004. Atua como professora de Língua Portuguesa e Inglesa. Atualmente leciona inglês para o Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Tiradentes.

Ana Paula Cardoso de Souza Barbosa

Graduada em Ciências/Biologia; Pedagogia pela UFJF; pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia. É professora efetiva do Ensino Fundamental I na Rede Municipal.

Anna Karla Salgado Zorkot

Graduada em Pedagogia pelo UNILAVRAS, Especialista em Neuropsicopedagogia pela IPEMIG. Já atuou na educação social e educação especial na APAE de Lavras e no Centro de Apoio às Necessidades Auditivas, Visuais e TEA, bem como as necessidades educacionais especiais.

Apolliane Xavier Moreira dos Santos

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) (2007), especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Vale do Piranga (FAVAPI) (2007) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) (2010). Professora do Núcleo de Educação da Infância (Nedi) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Integra o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (Nepi).

Archelize Fátima Juliaci

Graduada em Pedagogia pelo UNILAVRAS, Especialista em Gênero e Diversidade pela UFLA. Já atuou no administrativo escolar, participando também das rotinas de Coordenação e Supervisão. Como professora, atuou na educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Especial. Atualmente, atua em um centro de AEE que atende alunos (as) com deficiência (s) - auditivas, visuais e TEA -, bem como necessidades educacionais especiais.

Cláudia Maria de Carvalho Manoel

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhaguera, cursando especialização lato-sensu em educação infantil e anos iniciais pela UNINA. Trabalha na área educacional há 2 anos e 10 meses

Cláudia Roquini Nascimento

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras, possui especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade de São Luis, atualmente é mestranda em educação pela Universidade Federal de Lavras.

Deizimar Nazaré Silva Guedes

Graduada em Pedagogia (1990), Especialista em Educação Pré-escolar (1992), habilitada em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau (1985), Orientação Educacional (1990), Inspeção Escolar (1991) e Supervisão Escolar (1994). Discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Especialista de Educação Básica, atuando na função de vice-diretora na E.E. Licas de Lima em Nepomuceno-MG

Edna Aparecida Silva

Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Internacional-UNINTER. Atuou como Professora da Educação Básica.

Elizandra Simone dos Santos Silva

Formada em Magistério Normal. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Norte do Pará (Unopar). Estagiária do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras.

Franciane Sousa Ladeira Aires

Graduação em Pedagogia, em Filosofia e em Normal Superior. Possui especialização em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o Ensino Básico, em Mídias na Educação, em Educação Empreendedora, e em Psicopedagogia. Mestra em Educação. Professora do Núcleo de Educação da Infância da UFLA. Integra o Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico (GECDiP) da UFSJ e o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (Nepi) da UFLA.

Francislaine Ávila de Souza

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA/MG). Pós-graduada em Educação Especial e Tutoria em Educação a Distância (FACEL/PR). Graduada em Pedagogia (UFLA/MG). Graduanda em Letras/Português (UFLA/MG). Atualmente atua como professora da Educação Infantil na rede pública municipal de Educação de Nepomuceno/MG e desenvolve pesquisas na área de Educação.

Giovanna Rodrigues Cabral

Graduada em Direito (2000) e Pedagogia (2001). Especialista em Direito Educacional (2005) e Gestão da Educação pública municipal (2016). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2010) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Professora do Departamento de Educação, nas áreas de Políticas, avaliação e gestão da educação e do Mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras.

Gisele Aparecida Cândida Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhaguera. Atualmente não trabalha na área educacional. Está a dedicar-se a cursos de aperfeiçoamento para atuação futura.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de Campinas - UNICAMP. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA no curso de licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA).

Jaqueline Aparecida da Silva Costa

Licenciada em Normal Superior pela UNIPAC (Universidade Presidente Antônio Carlos, 2008). Atuando como Professora de Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil - Cemei D.Bida de Nepomuceno. Acadêmica do 1º período do curso de Engenharia Elétrica pelo CEFET-MG (Centro Federal Tecnológico de Nepomuceno- Campus IX), cursando pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial, Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar, e Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais pela FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante). Mestranda em Gestão, Planejamento e Ensino pela UNINCOR (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações).

Jéssica Marina Aparecida Silva Andrade

Graduanda do 8º período do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras-UFLA, Atuou como Assistente Educacional, na Educação Infantil.

Jussara Juliene Sales Antônio

Atualmente está cursando MBA em Gestão Educacional pelo Senac Minas – Unidade Lavras. Licenciada em Pedagogia pela Unilavras. Exerce o cargo de Assistente Educacional, na Educação Infantil.

Kátia Batista Martins

Graduação em Pedagogia para a Educação Infantil pela UFOP Especialista em Gênero e Diversidade na Escola e Mestra em Educação pela UFLA. Professora colaboradora no curso de Pedagogia (EaD) do DED/UFLA. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) da UFLA, e o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (Nepi) da UFLA.

Lílian Cristina Ferreira Marques dos Reis

Licenciada em Normal superior pela UNIPAC (Universidade Presidente Antônio Carlos,2006). Atua como Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil - Cemei D. Janice de Nepomuceno.

Ludmila Magalhães Naves

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte-Educação, Pós-graduanda em Educação Especial Inclusiva, Bacharel em Administração, Graduanda em Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA).

Marciano Renato Ribeiro

Licenciado em Pedagogia e Letras. Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). É membro do Grupo de Pesquisa Sonoridade e Interfaces – SONINTER (CNPq), vinculado ao Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras – DEL/UFLA, onde desenvolve estudos em fonética e fonologia, sociolinguística, aquisição da linguagem, alfabetização e letramento.

Maria Aparecida Azarias Nascimento

Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e em Magistério das Matérias Pedagógicas pela Unilavras. Pós-graduada em Educação Infantil e Educação Especial (FACIBRA). Atualmente atua como professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Nepomuceno/MG.

Maria Madalena de Carvalho.

Pós-Graduação em “Gênero e Diversidade na Escola” - Universidade Federal de Lavras; Pós-Graduação em Ciências Sociais - Faculdade Integrada Vale do Ribeira - Juiz de Fora; Graduada em Geografia - Instituto Presidente Tancredo de Almeida Neves- IPTAN; Graduada em Filosofia - Universidade Federal de São João Del Rei.

Marlon Ribeiro Souza

Licenciado em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Pós-Graduado em Gestão do Trabalho Pedagógico pela FAVENI. Pós Graduando em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Professor Educação Infantil da rede pública municipal de Bom Sucesso-MG.

Nilze Mara Brógio Liberato

Graduanda em Pedagogia pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos,2019). Atua como monitora da Educação Infantil no Centro de Educação Infantil- Cemei D. Janice de Nepomuceno.

Patrícia Aparecida Garcia Gouvea

Graduada em Pedagogia pelo UNIS (Centro Universitário do Sul de Minas); Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFLA) e pós-graduada em Psicopedagogia (UNINCOR). Atua na Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino e como Psicopedagoga Clínica em consultório particular.

Patrícia Kelly dos Santos

Mestra em Educação – Universidade Federal de Lavras; Graduada em Letras – Português e Espanhol/ Português e Inglês – Unifor – MG; Pós-graduada em Mídias na Educação – universidade Federal de São João Del Rei; Pós-graduação em Tecnologias da Informação do Ensino – Universidade Federal de Juiz de Fora

Rita Cássia Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialista em Educação e Mídias na Educação, Licenciada em Filosofia, Graduanda em Pedagogia. Professora da Educação Básica, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA).

Rosilene Aparecida da Silva Belo

Graduada em Pedagogia com ênfase na Educação Especial pelo Instituto Paulista São José de Ensino Superior. Graduada em Normal Superior pela UNIPAC. Especialista em Supervisão Escolar e Gestão de Projetos pela Universidade Candido Mendes. Atualmente atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Nepomuceno/MG.

Silmara Santos

Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora; Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras; Graduada em Letras – Português e Inglês - Universidade Federal de Lavras. Atualmente trabalha com os temas relacionados a: escrita, leitura, gênero, sexualidade, raça e etnia.

Taize Aparecida de Assis

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi integrante do Grupo de Pesquisa Sonoridade e Interfaces -SONINTER (CNPq) pertencente ao Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Nesse grupo, desenvolveu estudos em Fonética e Fonologia, aquisição da linguagem, alfabetização e letramento.

Vanda Aparecida Santos Batista

Graduando em Pedagogia pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos,2019). Atua como monitora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil- Cemei D. Janice de Nepomuceno.

Victória de Souza Silva

Possui curso normal em nível médio professor de educação infantil e atualmente é graduanda em Pedagogia pela Universidade de Franca SP.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

Entre ações e saberes

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral
Ludmila Magalhães Naves
Organizadoras



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

Entre ações e saberes

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral
Ludmila Magalhães Naves
Organizadoras



2021