

Perspectivas e Processos da Alfabetização

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Perspectivas e Processos da Alfabetização

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P467	Perspectivas e processos da alfabetização [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-856-4 DOI 10.22533/at.ed.564192312 1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Educação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 372.4
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

[...] é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (Bakhtin, 2004, p.112)

Como diz Clarice Lispector (1984, p.25), “escrever é difícil. É duro como quebrar rochas”. Entretanto, apesar de vivenciar essa dificuldade na escrita deste trabalho, aceito o desafio de ir quebrando rochas.

O processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas a aprendizagem da relação fonema grafema, de outro código, que tem, em relação ao código oral. O conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas durante muito tempo, a palavra alfabetização foi suficiente para designar a aprendizagem inicial da língua escrita, sendo que essa palavra sempre teve um significado consensual na área da educação, ou seja o processo de ensinar e/ou aprender. A escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos, sendo assim a sociedade atribui a escola a responsabilidade de prover as novas gerações.

As representações do ensino da língua escrita estão ligadas a elementos que direcionam o fazer docente. Sendo que os processos de alfabetizar e letrar avaliados na pesquisa consideram que o ensino da língua escrita precisa ser planejado de forma a atender necessidades dos alunos em relação à aprendizagem. Os estudos demonstram que, diante das mudanças educacionais no processo de ensino e aprendizagem de qualidade, é necessário desenvolver métodos para ensinar a ler e a escrever, que requerem diversas ações no âmbito da qualificação profissional diante do comprometimento nas avaliações internas e externas realizadas nesse processo com os alunos.

Configurando um conjunto de medidas associadas e planejadas que possam melhorar a visão dos educadores diante das dificuldades em relação ao domínio do código escrito, promovendo a interação entre os educadores e os alunos na educação básica. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir, de alguma forma, para todos aqueles que acreditam na educação de qualidade, diante das reflexões desenvolvidas, auxiliando nas mudanças nos processos de construção do ensino e aprendizagem, especialmente na compreensão da alfabetização e do letramento na aquisição do conhecimento.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CONSIDERAÇÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DO NÚMERO E DA LINGUAGEM NUMÉRICA	
Lidnei Ventura	
Klalter Bez Fontana Arndt	
DOI 10.22533/at.ed.5641923121	
CAPÍTULO 2	14
DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Margane Maria Lunelli	
Karen Esteves	
Lidnei Ventura	
DOI 10.22533/at.ed.5641923122	
CAPÍTULO 3	27
A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCSV) NO MUNICÍPIO DE TIBAU DO SUL / RN	
Alayne Fernanda da Costa Galvão	
Eciône Feliz de Lima	
Márcia Fernanda Lopes de Souza	
Nayana Marinho da Silva	
Yzynya Silva Rezende Machado	
DOI 10.22533/at.ed.5641923123	
CAPÍTULO 4	34
PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA: OBRIGAÇÃO OU PRAZER?	
Simone dos Santos França	
Ioneide Preusse Juliani	
DOI 10.22533/at.ed.5641923124	
CAPÍTULO 5	42
CRIANÇA COM DISLEXIA: LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Maria Regina Momesso	
Valquiria Nicola Bandeira	
Carlos Simão Coury Corrêa	
Andreza de Souza Fernandes	
Monica Soares	
Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.5641923125	
SOBRE A ORGANIZADORA	50
ÍNDICE REMISSIVO	51

CONSIDERAÇÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DO NÚMERO E DA LINGUAGEM NUMÉRICA

Lidnei Ventura

Centro de Educação a Distância - CEAD,
Departamento de Pedagogia

Santa Catarina

Klalter Bez Fontana Arndt

Centro de Educação a Distância - CEAD,
Departamento de Pedagogia

Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo discute o número como uma forma de linguagem explicativa da realidade social contemporânea quando esta depende de informações matemáticas. Apresenta os elementos constituintes da linguagem numérica – código e sentido – e argumenta contra as concepções de número que reduzem sua compreensão aos aspectos de ordem e quantidade. Afirma que tais reducionismos limitam as possibilidades de apropriação das relações humanas quando o sentido atribuído ao número extrapola sua condição ordinal e cardinal e exprime aspectos convencionados. A hipótese central do artigo consiste em considerar o código numérico e o sentido atribuído a ele como elementos reflexivos, interdependentes, que só podem ser compreendidos levando-se em conta a função social dessa forma de linguagem e os câmbios sociais que pressupõem o uso de tal ferramenta conceitual.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. Número. Linguagem numérica. Código e sentido.

ABSTRACT: This article discusses the number as a form of language explaining the contemporary social reality in which this information depends on mathematics. It presents the components of the numerical language- code and sense- and argues against the number of designs that reduce their understanding the points of order and quantity. It states that such reductionism limits the scope of ownership of human relations when the meaning attributed to the number extrapolates his ordinal and cardinal condition and expresses conventional aspects. The central hypothesis of this article is to consider the numerical code and the meaning assigned to it as reflective elements, interdependent, which can only be understood taking into account the social function of this language form and social exchange which require this tool conceptual use.

KEYWORDS: Mathematics. Number. Numerical language. Code and sense.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo contempla algumas reflexões a partir dos resultados obtido na pesquisa intitulada “O número numa perspectiva histórica”, desenvolvida no Programa de Pós-

Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Mestrado em Educação e Cultura). Embora tenha se passado mais de uma década dessa discussão, desde lá vimos defendendo que o ensino do número, sobretudo no âmbito do ensino fundamental, seja concebido como uma complexa forma de linguagem da qual as pessoas precisam urgentemente se apropriar, haja vista o fato de a sociedade atual se expressar majoritariamente de forma numérica. Exemplo disso são nossos contatos diários com caixas eletrônicos, sistema monetário, gráficos e tabelas em jornais, indicadores econômicos, rótulos de produtos etc. Enfim, vivemos imersos num mundo de informações numéricas que precisamos compreender, processar e operar para não sermos excluídos de importantes câmbios sociais do mundo contemporâneo.

O objetivo principal do artigo é argumentar quanto à necessidade de superação da concepção reducionista vigente acerca do número, atribuindo-lhe tão somente propriedades de quantificação e seriação, o que do nosso ponto de vista não dá conta de toda complexidade da linguagem numérica e da sua função social. Para tanto, desenvolvemos um estudo sobre os elementos que compõem a linguagem numérica e sua importância na socialização da ciência Matemática, ainda vilã quando se fala de indicadores educacionais e sucesso escolar no ensino fundamental e médio.

2 | PRESSUPOSTOS DA LINGUAGEM NUMÉRICA

Como toda forma de linguagem, a numérica responde às necessidades que os seres humanos foram criando ao longo de seu desenvolvimento histórico, enquanto produziam sua vida, e, neste caso, possibilitando a expressão matemática da sua realidade social. Segundo Caraça (1989, p. XIII), a linguagem numérica

[...] aparece-nos como um organismo vivo, impregnado de condição humana, com as grandes necessidades do homem na sua luta pelo entendimento e pela libertação; aparece-nos, enfim, como um grande capítulo da vida humana social.

Nessa mesma perspectiva Devlin (2004 apud AZERÊDO & RÊGO, 2016, p. 158) defende a tese de que o surgimento da linguagem numérica está atrelado diretamente ao surgimento das outras linguagens, ou seja,

a predisposição genética, hoje conquistada para a aquisição da linguagem, corresponderia às mesmas exigidas para lidar, aprender e ensinar Matemática [...] Segundo Devlin, a Matemática é apenas uma forma especializada de usar nossa capacidade para a linguagem.

A linguagem numérica se compõe de um determinado código ou signo e de um significado ou ideia a ser veiculada por meio deste código. Estes elementos de modo algum se separam ou se opõem, ao contrário, o nome do número e o que ele representa são como que reflexivos, já que não há utilização do número em que o signo numérico não expresse determinado conteúdo, dado pelas relações sociais que

envolvam elementos matemáticos. Assim, exposto o caráter convencional da linguagem numérica, determinado pelos seres humanos conforme as necessidades intrínsecas a cada tempo, a relação entre código e sentido não é arbitrada pelos interlocutores, mas sim, é regrada, ordenada por um sistema de numeração, que no hindu-arábico, é decimal. Isto quer dizer que não utilizamos o código numérico de qualquer jeito, a nosso bel prazer, mas sob o imperativo de uma lógica: o sistema de numeração, que nos obriga a respeitar uma dada forma de ordenar os números.

Os elementos que compõem a linguagem numérica, o código e o sentido, encontram-se reunidos, articulados na prática social, que, na verdade, é a própria razão de ser desta forma de linguagem. E é desta prática que resulta a utilização da linguagem numérica para as mais variadas finalidades de comunicação que dependam de recursos matemáticos.

Somente encarado como sendo uma forma de linguagem é que pode o número expressar o dinamismo das relações sociais contemporâneas. No entanto, é comum se atribuir ao número um prévio caráter ambivalente de quantidade e série. Isto decorre de uma compreensão parcial do uso social da linguagem numérica, reduzindo-se a sua aplicação. É claro que se o número for analisado em si mesmo, como numa explicação escolar, destituído de seu elemento histórico, há uma divisão formal do número em cardinais e ordinais. Entretanto, o exercício social da linguagem numérica organiza o código de modo a extrapolar esta formalidade e isto se dá por uma exigência do próprio conteúdo das relações sociais determinantes do uso do número.

Tentaremos exemplificar o quanto a estruturação do código numérico, no seu uso social, extrapola os aspectos cardinais e ordinais do número.

Num jogo de cartas, os números podem representar ordem e quantidade ou, dependendo dos jogadores e do tipo do jogo, podem ser ao mesmo tempo uma coisa e outra, assim como nenhuma das duas, já que a convenção do jogo estrutura o código de maneira a comunicar somente arbitrariedades, tais como o número de determinada carta virar coringa, tornando-se, assim, qualquer outro número. Nesta relação, o ÁS pode equivaler ao número UM, vinte um ou simultaneamente, estes dois números. Já o número que acende no elevador comunica tanto a ordem do andar quanto a quantidade de andares acima do térreo em que se está; mas um número de telefone é completamente arbitrário na sua representação, pois despreza o caráter formal do número e passa a representar o nome de um assinante. Nota-se que, neste caso, o número do telefone pode representar, para a companhia telefônica, uma determinada série de assinantes, o que no uso geral dos próprios assinantes tem um caráter bem diverso. Somente o uso social é que pode explicar a função de um determinado número. Vejamos este endereço: Av. Treze de maio, 140, sala 305. Não precisamos que nos digam em que andar do prédio fica esta sala, porque o número 305 refere-se tanto à sala quanto ao terceiro andar. O dado, terceiro andar, ficou subentendido na estruturação arbitrária do código. Poderíamos elencar uma infinidade de usos sociais onde o número não expressa ordem ou quantidade, devido àquele caráter arbitrário,

convencional da linguagem numérica, já mencionado.

Destes exemplos inferimos que sendo uma forma de linguagem, os números expressam mesmo o conteúdo de determinadas relações humanas, daí a necessidade de apropriação desta linguagem por parte dos indivíduos de modo a poderem compreender e atuar no mundo contemporâneo, no que dependa de uma leitura matemática. Isto demanda um pleno domínio do código, do sentido e do elemento de estruturação do código, isto é, a base de numeração; caso contrário, a referida leitura se torna fragmentada, ou resulta mesmo impossível.

Como sabemos, o conceito piagetiano do número concebe este como sendo uma relação mental que o indivíduo faz entre os objetos: é um conhecimento do tipo lógico-matemático, que o indivíduo constrói pondo objetos em relação. Por sua vez, este conhecimento é uma síntese entre o conhecimento social e o conhecimento físico ou empírico. No caso do número, o conhecimento social se refere ao código ou ao nome do número (o signo) e o conhecimento empírico se refere ao significado, ou seja, a quantidade ou série correspondente ao signo. Pondo objetos em relação, segundo a teoria piagetiana, o indivíduo constrói aquilo que chama de conservação numérica. De um lado apresenta-se o primado do sujeito (relações mentais), do outro, apresenta-se o primado do objeto (físico e social). Detectamos aqui, de maneira inequívoca, as concessões de Piaget às concepções inatistas e empiristas do conhecimento. Sendo o conhecimento definido como uma adaptação e pressupondo estes dois esquemas, um de assimilação e outro de acomodação, concede-se nestes próprios esquemas, a um só tempo, ao primado do sujeito e do objeto. Cremos que, antes de superar o debate, que vinha intensificando-se desde o século XV, entre inatismo e empirismo, o que Piaget faz é conciliar os dois primados, sujeito e ambiente, a princípio opostos, agregando-os sob o nome de adaptação. Assim ele esclarece, do ponto de vista biológico, como os aprioris podem ser conciliados:

[...] a acomodação é determinada pelo objeto, enquanto que a assimilação é determinada pelo indivíduo. Então, assim como não há acomodação sem assimilação, já que é sempre a acomodação de alguma coisa que é assimilada a um esquema de conduta qualquer, de igual modo não pode haver assimilação sem acomodação denunciando que o esquema de assimilação é geral e que é preciso sempre acomodá-lo às situações particulares (BRINGUIER, 1978, p.63).

Do mosaico epistemológico, que considera o número como a síntese entre o conhecimento social e empírico, resulta o questionamento não ontológico da possibilidade de existência de conhecimento do tipo não social; outro, decorrente deste, é que ao se manipular objetos empiricamente estes não estariam configurados pela sociedade, seja na sua forma ou no seu conteúdo. Analisaremos estes problemas em seguida, pois a questão que nos interessa de perto, agora, é saber da possibilidade de se separar o código do significado em se tratando de linguagem numérica.

Anteriormente, admitimos que há reflexividade entre código e sentido na

linguagem numérica, já que na prática social nos servimos do código para expressar ou interpretar de forma matemática determinada mensagem. Para que isso ocorra, há que se pressupor o domínio do sistema de numeração, que estrutura e organiza a linguagem numérica, senão não pode haver sentido no uso do código. É, então, pensando e pressupondo um sentido que eu me sirvo do código para me comunicar ou me apropriar da comunicação nesta forma de linguagem. Por isso, no estudo do número, advogamos a impossibilidade de fragmentação entre código e sentido; isto é possível somente considerando-se o número em si e não materializado na forma de linguagem. Quando falamos ou escrevemos 13, nunca o fazemos sem intenção, sem que haja uma implicação semântica. A recíproca é verdadeira, pois para nos expressarmos matematicamente só podemos fazê-lo levando em conta a estrutura do código numérico, aquilo que poderíamos chamar de sintaxe do número, isto é, as determinações próprias do sistema decimal para organização numérica. Mesmo se considerarmos o 13 como significando sorte ou azar (aspecto semântico), temos que respeitar o valor posicional de cada um desses números (aspecto sintático). Embora não sendo este segundo aspecto o que mais nos interessa, no momento, permanece fundamental. Esta imbricação entre código e sentido não é rígida, pelo contrário, precisa estar adequada às exigências das relações humanas que envolvam o uso de números. É no câmbio social, portanto, que se define qual aspecto (semântico ou sintático) será privilegiado. Por certo o médico, quando pede ao paciente que fale 33, não está preocupado com o código, mas com a sonoridade desta junção de números; a bebida de nome 51 não tem no código a sua razão, já que o número é o seu nome e poderia ser qualquer outro que o fabricante quisesse; mas o número um da cerveja é taxativo em dizer que o mais importante é seu lugar de primeira, dando ênfase na estruturação do código, no valor de posição. Somente no pensamento, de forma abstrata, é que podemos separar o código numérico do seu respectivo sentido. Nas situações objetivas de uso do número, que se realiza na forma de uma linguagem, o signo numérico (o código) e o sentido (a ideia) estão coarctados, são reflexivos, de modo que um não existe sem o outro na prática social.

Contrariamente à compreensão piagetiana, afirmamos que o indivíduo não se apropria unicamente do número em si, mas da linguagem numérica como um todo, extrapolando o sentido da conservação numérica, que aprisiona e cristaliza o uso social do número, indicando apenas ordem ou inclusão de classes. Decorre daí que a apropriação do número não pode residir na relação do indivíduo com o objeto ou pondo-se objetos em relação, como se fosse construção interna, muda; pelo contrário, ao se deparar com determinado objeto, o indivíduo, de antemão, já se depara com os determinantes sociais deste, configurados que estão por várias formas de linguagem e, dentre elas, a linguagem matemática. Mas para se admitir essa compreensão, é preciso encarar não somente a linguagem, mas o próprio indivíduo como produto social, como um ser que se faz somente em sociedade. A este respeito Marx elucida a relação entre indivíduo e sociedade:

Acima de tudo, é mister evitar conceber a “sociedade” uma vez mais como uma abstração com que se defronta o indivíduo. O indivíduo é o ser social. A manifestação da sua vida – mesmo quando não surge diretamente na forma de uma manifestação de vida comunitária, realizada em cooperação com os outros homens – constitui, pois, uma expressão e uma confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por muito que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais específica ou mais geral (MARX, 1979, p.119).

Sob este prisma, passamos a considerar os próprios objetos nunca em si, mas como objetos humanizados – humanidade objetiva – e não uma abstração de toda sociedade. É inconcebível uma relação, por assim dizer, original, adâmica, com determinado objeto sem que o corpo social tenha lhe configurado anteriormente o objeto e o tipo de relação a ser estabelecida. Admitir tal possibilidade significaria dizer que o indivíduo se produz a si mesmo, isolado do conjunto social. Contrariando esta compreensão, lembremos que no Livro do Jângal, Mogli só se humaniza em contato com os aldeões e que mesmo Robinson Crusóé, na sua ilha deserta, ao criar seus instrumentos de trabalho, artigos de fé etc., nada tem de original, mas ele os cria como um inglês do século XVII, como produto de sua época. Nosso Robinson não é senão síntese de múltiplas relações sociais, haja visto que o caráter social é o caráter universal de todo movimento; da mesma forma que a sociedade produz o homem como homem, também ela é produzida por ele (MARX, 1979, p.118).

Considerando o número como uma construção individual, como o faz Piaget, o caráter social do homem se transmuda por completo, dando lugar a uma visão humano-sincrética, cedendo lugar à espécie. O “homem em si” piagetiano só pode admitir uma relação sujeito-objeto abstrata; a um só tempo sujeito abstrato, original e objeto abstrato, incontaminado de sociedade, que deságua inevitavelmente numa certeza sensível abstraída do corpo social, desconsiderando que Mesmo os objetos da mais simples certeza sensível lhe são apenas dados por meio do desenvolvimento social, da indústria e do intercâmbio comercial (MARX, 1984, p. 27).

Sendo os objetos sínteses de relações humanas, a relação sujeito-objeto não é imediata; é relação sujeito-sujeitos-objeto; numa palavra, minha ação não se dá sobre um mundo qualquer, mas sobre um mundo-objeto humanizado. Essa última consideração inviabiliza uma compreensão abstrata do homem, solitária, individual, pois: Quando o homem se defronta consigo mesmo, também se está defrontando com outros homens. O que é verdadeiro quanto à relação do homem com o seu trabalho. Com o produto desse trabalho e consigo mesmo também o é quanto à sua relação com outros homens, como trabalho deles e com os objetos desse trabalho (MARX, 1979, p.97).

Em Piaget, não só há possibilidade de construção isolada do conhecimento, como há apologia desta. Num certo momento ele advoga que o indivíduo pode criar

seus símbolos independentes da sociedade, na sua relação como os objetos:

Esclareçamos ainda que, de acordo com um hábito dos linguistas útil de acompanhar-se em psicologia, um símbolo deve definir-se como implicando um vínculo de semelhança entre o significante e o significado, ao passo que o signo é “arbitrário” e repousa necessariamente numa convenção. O signo exige, pois, a vida social para se constituir, ao passo que o símbolo já pode ser elaborado pelo indivíduo sozinho (como no brinquedo das criancinhas) (PIAGET, 1983, p.128).

Nesta passagem, quando evoca a brincadeira infantil “fazer comidinha”, Piaget considera original, portanto, independente das convenções sociais, que as crianças utilizem, por exemplo, uma pedra para simbolizar uma guloseima. Vejamos mais de perto esse caso. Ora, simbolizar uma guloseima pressupõe, primeiro, uma convenção do que seja guloseima; segundo, pressupõe uma criança que goste de guloseima e que possa comê-la; terceiro, “fazer comidinha” já é em si um produto social, um produto do mundo adulto. Não é preciso ir muito além para se achar as determinações sociais do “ato simbólico” de considerar uma pedra como uma guloseima. Nesta pequena cena, nada tem origem no sujeito, nada há que já não tenha sido antes configurado para ele, pois as crianças não podem se relacionar a não ser com coisas que são, ao longo do tempo, humanizadas para elas. Não há, no mundo infantil, nem no mundo adulto, objetos, apenas. Tudo o que existe são objetos configurados pela mão do sujeito.

A conceituação ideal, abstrata do número, despreza o seu entendimento objetivado na forma de linguagem numérica, por meio da qual os homens se põem em relação uns com os outros, nomeando matematicamente os entes de sua realidade. Por desprezar o caráter social do homem, o construtivismo piagetiano é levado também a desprezar o caráter social das categorias conceituais que este produz.

Sendo o número entendido no campo da linguagem, onde a contribuição da Epistemologia Genética é vaga, pensamos ter dado a este uma conceituação que vai além do seu caráter lógico-matemático. O próprio Piaget esclarece a impossibilidade de o seu construtivismo explicar a aquisição de conhecimentos que não decorram de possíveis atividades do sujeito, de certa forma restringindo sobremaneira a aplicação deste referencial ao ensino. Assim ele admite:

Mas os problemas que persistem no caso das disciplinas propriamente literárias consistem na previsão de como conceder um lugar satisfatório, na formação atual e futura dos alunos, a estes dois componentes fundamentais da educação científica: uma “atividade” autêntica dos alunos chamados a reconstruir e em parte reinventar as verdades que é preciso assimilar, e sobretudo uma prática individual do espírito experimental e dos métodos que o mesmo comporta. De fato, não se reinventa o latim, tampouco a História, e ninguém se iria aventurar em experiências (“para ver”, portanto heurísticas, ou de controle das hipóteses explicativas) sobre a civilização grega. Por outro lado, se já começamos a conhecer as fases de formação das operações lógico-matemáticas ou de causalidade na inteligência dos alunos, em suas manifestações em parte espontâneas, nós não possuímos – ou ainda não – conhecimentos equivalentes no tocante aos mecanismos constitutivos que originam as estruturas linguísticas ou que determinam a compreensão dos fatos históricos. Do ponto de vista da pesquisa psicopedagógica, eis aí uma série de problemas

Nesta passagem, segundo entendemos, Piaget admite uma diferenciação entre conhecimento lógico-matemático e os que decorrem do que chama derivados de estruturas linguísticas do indivíduo. Numa palavra: ele admite não saber como os sujeitos aprendem, ou melhor, constroem, os fatos históricos, a literatura, as artes etc., pois não há possibilidade de ação sobre estes objetos do conhecimento. Como ele mesmo afirma, não é possível experimentar “a Grécia antiga”, “a Revolução Francesa” etc., daí não serem passíveis, estes conteúdos, de explicação por meio da ação construtiva, logo, não são passíveis de explicação pela Epistemologia Genética. A solução então apresentada para o impasse nos parece superficial (contrastando com a postura cientificista do autor), ou seja, a admissão hipotética de existência no sujeito de pseudo estruturas linguísticas. Como no âmbito das relações sociais os conhecimentos raramente derivam de possíveis ações construtivas, pensamos que tudo carece ainda de explicação, mesmo no caso do número que, sob o nosso enfoque, é deslocado para o campo da linguagem.

Por outro lado, compreendendo o número como uma forma de linguagem, vislumbramos a possibilidade de seu ensino e sua apropriação pelos alunos, pressupondo, por parte dos interlocutores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, competências quanto ao domínio do código - incluindo nele as regras da base de numeração decimal - e clareza quanto ao sentido ou ideia veiculada por este.

A fim de explicitar a linguagem numérica, passamos agora ao seu estudo de forma mais sistemática.

3 | ELEMENTOS QUE COMPÕEM A LINGUAGEM NUMÉRICA

Apesar de destacarmos aqui separadamente cada um dos elementos que compõem a linguagem numérica, isto serve apenas para uma melhor explicitação didática do assunto, pois, como dizíamos, código e sentido são reflexivos, formando as várias possibilidades de expressões numéricas da realidade humana.

A apropriação da linguagem matemática, na sua configuração atual, pressupõe não apenas o domínio do código numérico, isto é, o conhecimento dos numerais, é preciso também conhecer o seu emprego em diversos contextos semânticos. Por outro lado, para poder dar sentido ao uso deste código, é preciso apreensão de todos os princípios e implicações da base de numeração decimal.

Para que consideremos alguém competente quanto ao domínio da linguagem numérica, é preciso levar em conta seu conhecimento dos dois aspectos a que nos referíamos, ou seja, o aspecto sintático (numerais e base de numeração) e o semântico (expressão matemática de uma dada realidade).

3.1 O código

Assim como a escrita alfabética é composta por um dado conjunto de signos, a escrita dos números também possui o seu código. O domínio do código alfabético, pela quantidade de signos sonoros (letras) de que dispõe (mais os diacríticos, acentuação etc.), apresenta-se, segundo nosso ponto de vista, infinitamente mais complexo do que o código numérico. Se considerarmos apenas as sílabas formadas pela junção das consoantes (com exceção do H, Q, K, Y e W) às cinco vogais, isso resulta em mais ou menos 80 unidades. Já o código numérico, cremos que é extremamente mais simples, pois se compõe de apenas dez dígitos (do latim *digitus*: dedos) que, articulados, originam todas as expressões numéricas existentes. É claro que há outros elementos complicadores, como as propriedades aditiva e multiplicativa do sistema decimal, o valor posicional dos números etc. Considerando-se apenas os numerais, basta uma junção simples dos dez dígitos.

Ao analisarmos o código numérico, o primeiro dado a considerar é a correspondência entre o dígito (signo) e o nome dado a ele (numeral), pois se trata de uma convenção puramente arbitrária, que varia de língua para língua. Embora possamos encontrar similaridades entre os nomes dos números mesmo em línguas de troncos diferentes, cada uma determinou para os números um nome diferente: no inglês, o dígito 5 chama-se “five”, em português é “cinco” e em francês é “cinq”. É importante lembrar que nem sempre o nome do número corresponde à sua representação na forma do código, pois existem outras arbitrariedades. Vejamos: depois de formarmos uma dezena, ou seja, dez, o número seguinte deveria (considerando a propriedade aditiva do sistema) ser 10 e 1 (uma dezena mais uma unidade), chamando-se esse número “dezeum”, assim como o seu sucessor, “dez(e)dois” etc. Nota-se que isso só acontece após o número 15, isto é, o número 10 e 6, dez(e)sseis. No entanto, convencionou-se chamá-los de onze (11), doze (12), treze (13), quatorze (14) e quinze (15). Essa “ilogicidade” também aparece na formação dos múltiplos da base de numeração. Depois do dezenove, não chamamos seu sucessor de “dezedez”, mas sim duas dezenas, ou seja, vinte. Assim sucessivamente até chegar a dez dezenas, que chamamos de cem em vez de “noventaedez”, ou, mais além, mil em vez de “novecentos e noventaedez”. Essas arbitrariedades devem ser consideradas na representação atual do código, pois nelas está implícito o movimento desta forma de linguagem. As formas-numerais, que utilizamos hoje, nem sempre foram assim, mesmo para os numerais hindu arábicos. O zero, por exemplo, não faz muito tempo, entre os árabes, era representado por um ponto e não por um círculo pequeno e as representações gráficas dos numerais não obedeciam necessariamente à ordem atual.

Os princípios de ordenação do código numérico que usamos derivam da base de numeração decimal, de modo que para nos servirmos deste tipo de código devemos respeitar as regras de junção dos dez dígitos, ou seja, levar em conta o seu valor de posição, a ordem de inclusão, o uso do zero para representação do nada e outras. Em

qualquer ocasião de uso do número subentende-se a função organizadora da base de numeração decimal. Por exemplo, os números do chassi de um carro, que parecem ser arbitrários ou talvez um número de ordem de fabricação, obedecem ao rigor do valor posicional de cada número, neste caso o valor absoluto de cada um, ainda que sejam apenas demarcatórios e se misturem letras a eles. O uso do número mesmo como cabalístico pressupõe sua dependência da base de numeração, como no caso do número treze (13), que independentemente do que signifique esotericamente, só pode ser formado pela junção do um e do três (tredecim para os latinos), respeitando-se o valor posicional do um como uma dezena ou dez inclusões; o mesmo acontece com o número bíblico 666, que certamente não significa nem ordem, nem quantidade, mas com certeza, neste caso, o que importa não são os valores absolutos e sim relativos dos números seis, decorrendo daí que para se dizer que o número da besta apocalíptica é 666 (seiscentos e sessenta e seis) não há outro modo. Mesmo se este número for escrito em romano, há que se respeitar as regras daquele sistema de numeração, ficando assim: DCLXVI. Entretanto, para o registro gráfico, o sistema arábico é muito mais simples. Vejamos o ano de 1869: utilizando-se o sistema romano, teríamos MDCCCLXIX. A notação de lugar do número arábico facilita incomparavelmente este registro, reduzindo-se cinco inscrições do sistema romano, já que nele se usa para isso apenas quatro signos.

Passamos a algumas características fundamentais do sistema decimal:

QUANTO AOS NUMERAIS – Dez (10) dígitos para representação biunívoca da base de numeração: 1 a 9 e o zero para representação de nenhuma unidade.

VALOR DE POSIÇÃO – Atribui-se ao número um valor absoluto – número em si, e um valor relativo – o valor que ocupa na classe que representa. Por exemplo, 1869: o 9 possui valor absoluto 9 e valor relativo 9 (classe: unidades); o 6 possui valor absoluto 6 e valor relativo 60 (classe: dezenas); o 8 possui valor absoluto 8 e valor relativo 800 (classe: centenas) e o 1 possui valor absoluto 1 e valor relativo 1000 (classe: unidade de milhar).

NOME DOS NÚMEROS – Cada algarismo possui um nome. Há arbitrariedades na fala dos números quando da composição de unidades a partir da dezena.

PROPRIEDADE ADITIVA – Na sequência numérica temos sempre a inclusão de uma unidade à anterior.

PROPRIEDADE MULTIPLICATIVA – Facilidade de se trabalhar com os múltiplos da base de numeração por inclusão do zero: Por exemplo: 10, 20, 100, 1000 etc.

OPERAÇÕES ARITIMÉTICAS – Facilidade no cálculo gráfico pela operação com algoritmos.

3.2 O sentido

O uso do código numérico, assim como o de qualquer código, decorre da pressuposição de um sentido intrínseco ao uso social que fizermos do número. Além das quantificações e ordenações matemáticas do mundo, as ideias possíveis

de serem veiculadas pelo número vão muito além dessas operações, como já argumentamos. Variam ao infinito, em contextos semânticos completamente diversos e sua aplicabilidade, na sociedade contemporânea, parece não ter limites. Estando subentendido a convencionalidade do código numérico, com suas normas de organização, o sentido a ser veiculado por este é determinado apenas pela relação dos interlocutores envolvidos no processo comunicativo possibilitado pelo número. Certamente dois matemáticos conversando sobre determinado teorema vão dar um sentido técnico ao uso dos números em questão. Para exemplificarmos esse caso, recorreremos ao professor Paulos, que conta o seguinte caso bem-humorado de uso técnico dos números:

O matemático G.H. Hardy foi visitar o seu protegido – o matemático indiano Ramanujan – no hospital. À falta de melhor assunto, resolve observar que mil setecentos e vinte e nove, o número do táxi que o trouxera ao hospital, era um número deveras aborrecido. Ramanujan replicou imediatamente: “Não, Hardy, não! É um número interessantíssimo! É o número mais pequeno com que se pode exprimir, de duas maneiras diferentes, a soma de dois cubos (PAULOS, 1988, p.17).

Já uma dona de casa, ao seguir suas receitas, verá nos números tão somente a porção exata dos ingredientes. Um velocista, ao contrário, dá aos números o sentido altamente preciso, que escapa às pessoas comuns. É comum atribuir-se um sentido obscuro ao uso do código numérico, ideológico, por exemplo, na explicação de um “pacote econômico”. A versatilidade do sentido empregado ao código numérico, pela universalidade da linguagem numérica, estendida que está a todas as atividades humanas, pensamos que é ilimitada. Por isso, defendemos a ideia de que a apropriação do sentido de uso do número significa também apreensão das relações humanas que configuraram tal uso. Dominar a aplicação do código numérico, neste sentido, é poder adequar a representação numérica, socialmente aceita às mais variadas dimensões da vida humana. E esta possibilidade se torna viável quando consideramos o número como uma forma de linguagem e não apenas como um recurso lógico-matemático, pois o número é muito mais do que isso; é, sobretudo, uma linguagem explicativa da realidade, que é, acima de tudo, multifacetada, ou como disse Marx, síntese de múltiplas determinações. Poderíamos dizer que a realidade humana atual é uma realidade preta de números e a sua utilização, em muitos momentos, chega a se confundir com outras formas de linguagens, como a alfabética, a dos sinais de trânsito, a musical etc. Nas linguagens esotéricas, inclusive, o número, via de regra, é um elemento fundamental, e isso não acontece apenas na numerologia. Então, é bem possível que um esotérico atribua aos números um sentido especial, num dado momento, e no seguinte, viram apenas elementos contábeis. Conclui-se daí que o sentido de uso do código numérico vai depender das relações sociais em que está inserido e da possibilidade de expressão matemática de tal contexto, tendo em vista os objetivos dos interlocutores envolvidos.

Sendo o número fundamento da linguagem matemática, a partir da modernidade, a educação matemática deve considerar este conteúdo como sua própria espinha dorsal e voltar-se para o seu ensino, levando em conta que não se trata apenas de um conteúdo técnico e específico, mas se trata de uma forma específica de linguagem, cuja internalização por parte dos educandos é fundamental para que possam se apropriar do próprio modo de viver dos homens do nosso tempo, um modo de viver cada vez mais expresso numericamente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem matemática, sendo aqui entendida, como algo social e historicamente construído, evidencia a necessidade dessa discussão se fazer presente no ensino da matemática, em especial, nos trabalhos formativos de apreensão do conceito de número. Conforme sinaliza MORAES (2010, p. 09),

[...] se num primeiro momento a criança não tem ideia clara sobre a adição, ou se somente realiza comparações de forma direta e externa precisamos proporcionar atividades para que possa abstrair as bases do conceito e conhecer suas relações internas, isto é operar mentalmente.

Dessa forma, é necessário que os processos educativos voltados à apropriação do número e da linguagem numérica, sejam planejados e desenvolvidos considerando esse contexto histórico de apropriação da linguagem, de forma que tal apreensão faça sentido à sua mera existência.

O fazer docente deve ter como uma de suas preocupações esse rompimento com o aprendizado mecânico da linguagem numérica, trazendo consigo as sutilezas e a beleza de aprender os números a partir de um contexto rico em significados. Conforme exalta Moraes (2010), o trabalho pedagógico deve oferecer condições para que crianças e jovens possam realizar atividades matemáticas apoiadas em signos externos (cor, tamanho etc.) para, logo após, possam apoiar-se em signos internos, possibilitando assim a realização de operações mentais “apoiadas na memória, no pensamento e na abstração” (idem, pg. 09).

Com esse entendimento, torna-se necessário a ressignificação do processo pedagógico para o aprendizado da linguagem numérica. Os documentos legais que orientam o processo educacional para o aprendizado da Matemática já corrobora com essa ênfase sociocultural no aprendizado dos números. A exemplo disso, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que traz o seguinte encaminhamento na Unidade Temática referente aos Números:

No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de **situações significativas** (grifo nosso), sucessivas ampliações dos

campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações. (BRASIL, 2017, p. 268)

Nesse sentido, o aprendizado da linguagem numérica deve ser integrado ao aprendizado do seu conceito, não somente de uma forma abstrata, mas articulada ao contexto em que vive. Somente assim, poderemos oferecer às crianças condições de integrarem a linguagem matemática no seu cotidiano, não de forma mecânica ou isolada, mas sim, contextualizada às suas necessidades. O uso de situações corriqueiras, ações do nosso dia a dia podem ser ricas formas de evidenciar o quão importante é a linguagem numérica e o qual necessário se torna em nosso cotidiano. Isso evidencia a matemática, os números em especial, como produções culturais de nossa sociedade, que assim como as letras, como o alfabeto, são artefatos de nossa linguagem e necessárias à nossa constituição social.

REFERÊNCIAS

AZERÊDO, M. A. de; RÉGO, R. G. Linguagem e matemática: a importância dos diferentes registros semióticos. In: Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.25, Número Especial, p. 157-172, 2016.

BERNAL, J. D. **Ciência na história**. Lisboa: Livros Horizontes, 1975.

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

BRINGUIER, J. **Conversando com Piaget**. Rio de Janeiro/São Paulo: DIFEL, 1978.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais de matemática**. 9. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1989.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **O capital**. São Paulo: DIFEL, 1985.

MORAES, S. P. G de. **A apropriação da linguagem matemática nos primeiros anos de escolarização**. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática - Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador/ BA: 7 a 9 de julho de 2010.

PAULOS, J. A. **Inumerismo: o analfabetismo matemático e suas consequências**. Portugal: Europa-América, 1988.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Margane Maria Lunelli

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina e pós-graduada em alfabetização e letramento

Karen Esteves

Doutora e mestre em Administração pela Universidade de São Paulo

Lidnei Ventura

Centro de Educação a Distância – Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis - SC

RESUMO: Este artigo versará sobre os desafios relacionados à alfabetização e ao letramento no âmbito da educação infantil. Mesmo sem entrar nas polêmicas que tal temática suscita, realizar-se-á uma discussão acerca dos principais conceitos e autores que tratam do assunto para, então, apresentar um breve panorama acerca da educação infantil no país e as possibilidades de iniciar desde lá processos de letramento a partir do cotidiano da criança. De cunho bibliográfico, a pesquisa levanta os principais desafios apontados pelos artigos e monografias recortadas para fundamentação teórica do trabalho, sendo categorizados em três grupos: i) governo e políticas públicas, ii) formação de professores e iii) ludicidade. Conclusões preliminares dão conta de que os grupos apontados estão relacionados e que os desafios citados contribuem para ampliar o

estado da arte no campo da educação infantil, que ainda é escassa no que diz respeito à alfabetização e letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Alfabetização. Letramento.

LITERACY CHALLENGES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The purpose of this paper is to address the challenges related to literacy in the field of early childhood education. As we do not intend to discuss the controversies that such theme arouses, we will present the main concepts and researchers that deal with this specific subject. Then, we will present a brief overview about early childhood education in Brazil and the possibility to start the processes of literacy right in the beginning of the child's daily life. From a bibliographic approach, the research raises the main challenges pointed by the articles and researches, which were categorized into three groups: i) government and public policies, ii) teacher's training and iii) playfulness. Preliminary conclusions show that there is a relationship between the above-mentioned groups and that the challenges mentioned herein contribute to broaden the state of the art in the field of early childhood education, which is still scarce with regard to literacy.

KEYWORDS: Early childhood education. Literacy. Alphabetization.

1 | INTRODUÇÃO

Não é difícil constatar que o mundo vem se tornando cada vez mais competitivo, segundo o alarde sistemático da propaganda neoliberal. Com o crescente número de empresas, universidades e organizações sociais nas últimas décadas, todos são instados a se destacar para que possam conquistar um espaço no concorrido mercado de trabalho que, invariavelmente, é excludente e seletivo. Para tal, é reforçado o discurso de que as pessoas se tornem cada vez mais qualificadas para que possam realizar seu trabalho de forma satisfatória e com competência. Essa narrativa também pressiona as instituições escolares, desde a educação infantil.

Mas, onde tudo isso começa? Qual a origem dessa qualificação? Sabe-se que a educação é um dos principais pilares que sustentam a qualificação profissional dos indivíduos. Entretanto, tal educação está relacionada a qual grau escolar? Ao ensino básico? Universitário? Acredita-se que, na realidade, há uma forte correlação entre o sucesso profissional e o desenvolvimento escolar da criança já nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil, onde a criança começa a desenvolver de maneira organizada a capacidade de raciocinar, ler, escrever, e de estabelecer uma relação entre o mundo letrado e o mundo real (SANTANA, K. C., 2015, NIEDERAUER, M.; GRIGORI, P., n.d., UOL, 2013). Importante salientar aqui que a educação infantil é, de fato, a primeira etapa da educação básica. Espera-se que, com os primeiros passos rumo ao mundo da alfabetização e letramento, os alunos desenvolvam senso crítico, sendo capazes de interpretar e explorar o mundo que os cerca.

As questões que envolvem alfabetização e letramento não são, entretanto, simples. Essas questões envolvem muitos desafios, como a formação adequada de professores para a educação infantil básica, o conflito entre alfabetização e letramento, a situação financeira desfavorável da família dos alunos, entre outros. Em termos de alfabetização e letramento, cuja diferença será explorada nas seções seguintes, o Brasil indica que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito ao tema. De acordo com o Banco Mundial, por exemplo, o Brasil possuía em 2014 aproximadamente 9% de analfabetos [homens e mulheres de 15 aos de idade], número superior aos de dois vizinhos latino-americanos: Argentina com 2% e Chile com 3,7%, em 2013 (WORLD BANK, 2017).

Tais indicativos de analfabetismo podem indicar que pessoas que não conseguem ler e assimilar o conteúdo daquilo que estão lendo podem estar mais propensas a ter um desempenho ruim em diversas outras áreas. Daí a necessidade da discussão de temas que envolvam letramento e alfabetização para a realidade brasileira.

Logo, diante desse cenário, este artigo pretende explorar o universo da alfabetização e letramento infantil, apontando algumas características do processo de alfabetização e letramento, assim como também indicando seus principais desafios.

Pode-se afirmar, metodologicamente, que o enfoque qualitativo será adotado neste artigo, cujo processo indutivo implica, dentre outros, na interpretação contextual e questões de pesquisa. Este enfoque está relacionado a métodos de coleta de dados sem medição numérica, como descrições e observações (SAMPIERI et al., 2006). No caso, será realizada a revisão de documentos e artigos científicos que abordam o tema. Faz-se importante salientar que os estudos qualitativos não pretendem generalizar os resultados para populações mais amplas, indo do particular para o geral. O caráter do artigo também pode ser caracterizado como descritivo, visto que detalha situações, especificando características relevantes do assunto em questão.

2 | ORIGEM DOS TERMOS

Antes de explorar questões relevantes acerca dos desafios existentes no processo de alfabetização e letramento, é importante que se apresente um breve panorama que ilustre a origem da preocupação com tal temática, sobretudo no Brasil.

Kishimoto (2010) afirma que foi somente no final do século XIX que os primeiros sinais de preocupação com a alfabetização e educação infantil começaram a surgir. No século XX foi estabelecida a idade em torno de 6 anos e meio para a leitura e escrita; neste mesmo século, durante a segunda guerra mundial, ficou conhecido o conceito de analfabetismo funcional.

No final dos anos 70 e início dos 80, houve a emergência de crianças construindo hipóteses sobre a escrita sem saber ler e escrever. Lucas (2008) ainda salienta que durante esse período surgiram alguns problemas educacionais brasileiros referentes à educação infantil, ligados ao fracasso em alfabetizar e ensinar os alunos a compreender a leitura e a escrita. Por isso, diversos pesquisadores envolvidos em questões educacionais se propuseram a compreender tais problemas, buscando soluções e alternativas para que as escolas pudessem se tornar mais democráticas. Ainda é possível afirmar que, em meados dos anos 70, a educação infantil foi fortemente influenciada por diretrizes elaboradas pelo UNICEF e pela UNESCO. O atendimento a crianças pequenas ocorreu por meio de programas que buscavam prevenir e compensar déficits cognitivos, nutricionais e afetivos de crianças carentes, combatendo concomitantemente a pobreza e a marginalidade (LUCAS, 2008).

Nos anos 80, efetivamente, nota-se práticas de letramento das crianças antes do início da escola primária (KISHIMOTO, 2010). Lucas (2008) enfatiza que foi durante esta década que houve uma intensa participação da sociedade civil e de organismos governamentais na discussão e afirmação dos direitos da criança.

Por fim, dos anos 80 aos anos 2000, passaram a ser considerados aspectos sociais e culturais da criança durante a fase de alfabetização e letramento. Lucas (2008) relembra que, durante a década de 90, houve uma ênfase maior na eficiência do sistema educacional, o que contou com uma redução da máquina administrativa e o subsequente aumento da participação da iniciativa privada no mercado.

Mais especificamente no caso brasileiro, Lucas (2008) indica que o histórico da educação infantil no país tem mais de 150 anos; entretanto, as três últimas décadas são as que constituem a etapa mais crucial para a história educação. Ainda de acordo com a autora, neste período pôde-se observar avanços no processo de democratização da educação brasileira, o que culminou no acesso à educação oferecida de forma pública por diferentes instâncias governamentais. Como exemplo desses avanços na era governamental e legislativa, é possível citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

3 | ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO? EIS A QUESTÃO

Quando se depara com a literatura que engloba temas relacionados à educação infantil, é comum que surjam os termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’. Muitas vezes eles são tratados como sinônimos, mesmo havendo relevantes diferenças entre eles. Apesar de o intuito deste artigo não ser o de arguir acerca da origem e da diferenciação entre esses termos de forma extensa, considera-se necessário realizar uma breve descrição de ambos. Dessa forma, tornar-se-á possível compreender a necessidade e a indissociabilidade de ambos.

Machado (2011) é assertiva ao afirmar que alfabetização e letramento são conceitos ligados entre si. Mas, por qual motivo? A alfabetização é entendida como a aquisição de habilidades de decodificação e codificação da linguagem escrita, ou seja, é um processo de decifração da leitura e aquisição da escrita (MORTATTI, 2004 apud MACHADO, 2011). Já o letramento pode ser entendido como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever (SOARES, 2009 apud MACHADO, 2011). Mortatti (2009 apud MACHADO 2011) ainda afirma que saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as exigências sociais pode ser entendido como letramento.

Soares (2009 apud MACHADO, 2011) lembra que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, letrado é o que vive em estado de letramento, utilizando socialmente a leitura e a escrita. De tal afirmação, surge um termo que se ouve com frequência nos dias atuais, o analfabetismo funcional. De acordo com Kleiman (1995 apud ESPINOSA; SILVA, 2015), os analfabetos funcionais são aqueles que aprender a ler e a escrever, mas não são capazes de fazer o uso da literatura e da escrita. Esse é um dos desafios para o ensino infantil: enfatizar o letramento em salas de aula para que a criança seja capaz de fazer uso da leitura e da escrita em atividades cotidianas.

Basicamente, o que se pode compreender das explicações citadas acima é que enquanto a alfabetização se encontra mais relacionada com a aquisição da escrita, o letramento tende a direcionar seu foco em aspectos sociais e históricos da aquisição de um sistema escrito adotado por uma determinada sociedade (TFOUNI, 1998 apud MACHADO, 2011). Logo, pode-se inferir que o letramento se encontra além

do conceito de alfabetização, já que seu significado vai além da decifração do código escrito; ele envolve compreensão e interação entre diferentes comunicadores num determinado contexto social.

Importante lembrar, entretanto, que os processos de alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis (ESPINOSA; SILVA, 2015, LUCAS, 2008, SOARES, 2004); sendo assim, considerar letramento e alfabetização como um processo substituto do outro é um erro (LUCAS, 2008). Monteiro (2010) afirma que não respeitar a indissociabilidade desses conceitos pode ser prejudicial à aquisição da visão do mundo escrito para a criança, lembrando que as práticas de letramento têm que ocorrer concomitantemente com as atividades de alfabetização na educação infantil, dada a complementaridade dos conceitos.

Da mesma forma, Soares (2004) explica que dissociar alfabetização e letramento é um erro porque a entrada da criança, ou do adulto analfabeto, no mundo da escrita ocorre simultaneamente pela aquisição do sistema convencional da escrita (alfabetização) e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema nas atividades relacionadas à leitura e à escrita, ou seja, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (letramento).

O letramento poderá ser tido, assim, como uma base, pois a leitura e a escrita são meios de interação e comunicação; já a alfabetização deverá ser vista como um instrumento que possibilite as práticas e usos da língua escrita (MAIA, 2016). O que é mais importante na aprendizagem da escrita é o seu funcionamento - é necessário saber como se expressar por escrito, levando em consideração os diferentes contextos de comunicação, assim como a transição entre o oral e informal para o formal e escrito. As crianças também devem refletir sobre como se escreve, assim como as regras por trás do sistema da escrita.

4 | DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que se pudesse adentrar nas questões referentes aos desafios encontrados na educação infantil brasileira, se fez necessário debater os principais conceitos presentes neste tipo de educação: alfabetização e letramento. Considerando que esses conceitos estão também presentes em muitos dos desafios encontrados, o presente artigo não poderia ter sido elaborado sem uma breve explanação acerca deles.

Ao analisar os diversos artigos, notícias e monografias utilizadas aqui, verificou-se um interessante fato sobre os desafios da educação infantil. Percebeu-se, assim, que tais desafios podem ser alocados – em sua maioria – em três grupos: (i) governo e políticas públicas; (ii) formação de professores; e (iii) ludicidade. Esses três grupos serão abordados detalhadamente nos tópicos a seguir.

4.1 Governo e políticas públicas

Kishimoto (2010) e Souza (2006) afirmam que o processo de alfabetização e letramento não se constitui de fator isolado; ele é uma construção social que está relacionado com questões históricas, sociais, econômicas e políticas do país. Logo, a autora explica que os baixos índices brasileiros obtidos na avaliação de língua portuguesa não estão somente relacionados ao sistema escolar, mas sim a um grupo de fatores sociais e políticos.

Dados do PISA [Programa Internacional de Avaliação de Alunos, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)] de 2015 fortalecem tais afirmações ao afirmar que há uma disparidade entre o desempenho escolar dos alunos e seu status econômico, social e cultural. Assim, alunos provenientes de escolas particulares tendem a ter rendimento superior aos alunos de escolas públicas, o que denota a falta de equiparação dos alunos brasileiros, que acabam não tendo as mesmas oportunidades para alcançar seu potencial na vida social e econômica. Mortatti (2006) lembra que é possível notar uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças brasileiras, tal dificuldade é mais aparente, entretanto, na escola pública.

Kishimoto (2010) lembra que grande parte da população brasileira ainda vive em condições precárias, o que implica uma falta de acesso a tecnologias, mídias e materiais que possam estimular o letramento. A autora afirma que é possível notar um aumento nos problemas de letramento devido à falta de livros, materiais escolares, brinquedos, ao número excessivo de crianças em sala de aula e à inadequada proporção adulto-criança. Tais fatores, que estão mais ligados às diversas esferas de governo e políticas públicas, resultam em baixa qualidade da educação. Denota-se ainda uma falta de pesquisa científica sobre questões ligadas à alfabetização e ao letramento, junto com o desconhecimento de teorias e propostas para melhorias na educação infantil (KISHIMOTO, 2010).

De acordo com Mortatti (2010), não há dúvidas de que a educação é uma questão política e dever do Estado. A autora indica que a alfabetização, que, de acordo com ela, é um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial de escolarização, é um processo complexo e multifacetado que envolve ações políticas. Assim, a alfabetização é um dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Apesar de tal afirmação, a autora lembra que a alfabetização ainda representa a ambígua relação entre os deveres do Estado e os direitos do cidadão.

Em concordância com Kishimoto (2010), Batista afirma que um dos obstáculos para uma melhoria na educação infantil se dá devido ao número inadequado de alunos em sala de aula; este número é geralmente muito superior ao indicado para uma boa relação adulto-criança. Além disso, é necessário que haja um maior compromisso “da universidade e de pesquisadores com a construção de procedimentos didáticos e de

materiais que estabeleçam uma ponte entre os resultados abstratos de pesquisa e o contexto concreto da sala de aula” (BATISTA, 2011, p.31).

As políticas públicas brasileiras indicam que há dois desalinhamentos que se encontram diretamente relacionados: (i) as questões estruturais das escolas para receber crianças em idade de alfabetização e letramento e (ii) mudanças no plano curricular (KISHIMOTO et al., 2011). Os autores indicam que as condições dos espaços escolares e dos recursos materiais e humanos interfere nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças. A mudança curricular sugerida pelos autores diz respeito à implementação de um currículo que assegure a presença ativa dos principais atores do processo (professores, crianças, família e comunidade) na interlocução entre as intenções dos documentos legais e as realizações no contexto escolar. Pode-se entender, assim, que com o suporte de políticas públicas, o currículo pode ser responsável pelo desenvolvimento de diversas expressões e o aprendizado, mas pode auxiliar a formação do ser humano promovendo o bem-estar e a justiça social.

Todos os pontos citados aqui indicam que há condições de desigualdade de acesso à cultura letrada, o que ocorre devido à ausência de recursos econômicos (Kleiman, 2010). Talvez esse seja um dos principais entraves para melhorias no sistema educacional infantil brasileiro – englobando questões de alfabetização e letramento – visto que alunos provenientes de famílias de classes mais altas têm vantagens sobre alunos provenientes de famílias mais carentes.

Além do fato de que o analfabetismo e analfabetos funcionais são ainda problemas recorrentes no Brasil (KISHIMOTO, 2010), Lucas (2008) lembra que há altos índices de evasão e repetência – o que também pôde ser verificado pelos dados fornecidos pelo PISA (2015) –, principalmente da 1ª para a 2ª série do 1º grau.

4.2 Formação de professores

Nogueira et al. (2007) elaboraram um estudo realizado em uma escola do município de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro, que versa sobre o aspecto psicomotor na etapa de alfabetização infantil, lembrando que as habilidades corporais e motoras são essenciais para o desenvolvimento do ato gráfico e aquisição dos conceitos de leitura e escrita. As autoras afirmam que a formação profissional do professor é crucial para que sejam criadas estratégias e atividades para diagnosticar dificuldades decorrentes da alfabetização e letramento.

As autoras enfatizam a importância das habilidades psicomotoras para o desenvolvimento da linguagem, que se encontra diretamente relacionada ao processo de alfabetização e letramento. O que se evidencia, entretanto, é que nem os professores, tampouco as escolas, estão preparados para lidar com alunos que apresentam defasagens psicomotoras; a maioria das professoras lida com esse tipo de dificuldade partindo de estratégias muito tradicionais de ensino. A explicação para

tal é que os professores alegam que não têm formação adequada para diagnosticar e lidar com tais dificuldades. Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma melhor formação no processo de alfabetização e letramento, considerando a psicomotricidade e as dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, pode-se perceber que as autoras deste artigo defendem a ideia de que a formação adequada do professor é essencial para o processo de alfabetização e letramento dos alunos, visto que tal formação fará com que os professores criem estratégias e atividades para auxiliar os alunos no desenvolvimento psicomotor. Com um investimento adequado na profissionalização teórico-prática dos professores do ensino básico, os professores seriam capazes de realizar uma reeducação corporal com os alunos durante aulas de educação física ou durante intervalos, sem a necessidade de encaminhá-los para tratamentos psicoterápicos.

Machado (2011) também enfatiza a necessidade de uma formação continuada para professores envolvidos com alfabetização e letramento, mas sob a perspectiva da literatura. A autora, ao realizar um estudo em uma escola pública de Juiz de Fora, destaca o papel da literatura para a formação de futuros leitores e para uma aprendizagem mais significativa. O uso da literatura infantil em sala de aula pode ser útil tanto para a alfabetização quanto para o letramento, levando em conta aspectos gramaticais, ortográficos e estruturais do texto.

É importante mencionar que a autora afirma que o processo de aprendizagem da escrita e da leitura se inicia antes de a criança entrar na escola; por volta dos três anos de idade, a criança já é capaz de usar um vocabulário que expresse um conjunto de regras gramaticais que podem ser aperfeiçoadas na escola. O conhecimento que as crianças trazem de casa para a escola é muito importante durante os anos iniciais na vida escolar. Maia (2016) concorda com tais afirmações, pois esclarece que o processo de alfabetização se desenvolve mais facilmente quando as crianças chegam à escola tendo familiaridade com a escrita.

O que falta é um investimento – citado pela segunda vez neste tópico – voltado para cursos de formação de professores que estejam relacionados com literatura infantil e letramento literário (MACHADO, 2011). A autora acredita que a leitura literária na escola pode ser usada para desenvolver o letramento literário, definido por ela como um processo de letramento que ocorre por meio de textos literários. A formação continuada é, assim, necessária para que professores estejam envolvidos com letramento literário e para que possam ter as condições necessárias para trabalhar com esse tipo de letramento.

Espinosa e Silva (2015) mencionam que há uma falta de estímulo no que diz respeito a crianças vivenciarem práticas de uso da literatura e da escrita. Assim, é possível observar que as práticas de ensino parecem estar mais voltadas à alfabetização e não ao letramento.

Maia (2016) defende que o papel do professor é o de fazer com que o contato entre a criança e a escrita seja prazeroso e desafiador, fazendo com que a criança

queira aprender e escrever. O problema que alguns professores encaram ao tentar tornar o processo de alfabetização e letramento interessante para a criança pode estar associado a antigos métodos de alfabetização, voltados para exercícios repetitivos e coordenação motora. Este tipo de método enfatiza a decodificação da escrita, mas não explora a significação, a compreensão e a fruição da linguagem.

Dessa forma, mesmo compreendendo que há divergências metodológicas no que diz respeito à alfabetização e letramento, a autora afirma que a aprendizagem da língua escrita depende de processos de construção de conhecimentos ligados a oportunidades sociais que as crianças têm com a escrita. Não se defende, assim, nenhum método de alfabetização específico, mas uma abordagem que utilize práticas sociais de leitura e escrita, lidando com a complexidade da língua e não somente com a decodificação de sinais. Frade (2007) lembra que a escolha por apenas um tipo de metodologia tende a não trazer resultados positivos nem para os alunos, tampouco os professores. O que ocorre é uma forte influência de métodos de ensino mais rígidos e tradicionais – tais práticas conservadoras e ultrapassadas são observadas com frequência por ser uma forma conhecida e vivenciada na formação escolar de professores (ROCHA; ARRUDA, 2015).

Apesar de ficar claro o papel do professor quando realizando o contato dos alunos com a escrita, há vários entraves envolvidos na atuação dos professores na educação infantil. Batista (2011) cita, por exemplo, que as escolas de ensino básico infantil carecem de uma melhor formação docente, tanto inicial quanto continuada. Além disso, os professores muitas vezes se deparam com uma inexistência de tempo necessário para preparar aulas com mais zelo, enquanto reivindicam salários mais dignos e brigam para terem sua profissão mais valorizada (BATISTA, 2011).

De fato, muitas redes escolares não fornecem as condições de trabalho necessárias para que a alfabetização e o ensino de leitura em situações heterogêneas de ensino sejam uma prioridade e, ainda de acordo com Batista (2011), os professores muitas vezes não dispõem da formação inicial necessária para atuarem na área específica de alfabetização e letramento (BELINTANE, 2006). Como exemplo deste último caso, Belintane (2006) cita que na Universidade de São Paulo, sempre tida como referência na maior parte das áreas ensino e pesquisa, há apenas um semestre destinado à alfabetização. Sendo assim, a autora defende que a formação inicial e contínua do professor é, de fato, um dos maiores problemas no que diz respeito à alfabetização e letramento infantil. Rever e reformular a formação dos professores da educação infantil pode ser crucial para que se possa abolir os problemas relacionados à aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2004).

Sendo assim, a promoção de formações continuadas para professores não é necessária somente para que eles possam compreender as teorias envolvidas nas práticas alfabetizadoras, mas para que possam criar estratégias significativas para o ensino e aprendizagem (ROCHA; ARRUDA, 2015).

4.3 Ludicidade

Um aspecto que é muito citado quando se diz respeito à alfabetização e letramento infantil é a ludicidade. Diversos autores defendem a ideia de que a criação de um ambiente lúdico estimula as crianças a desenvolverem o interesse pela linguagem, enquanto aprendem de forma mais divertida e interessante.

Machado (2011), por exemplo, enfatiza que o processo de aprendizagem num ambiente escolar infantil deve ser um processo criativo, lúdico e de múltiplas consequências para as crianças. Nesse contexto, a autora indica que o uso da literatura pode auxiliar a criação de tal ambiente lúdico, enquanto formando futuros leitores e contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Complementarmente, um estudo realizado em uma escola municipal de educação infantil no município de Sapiranga, no Estado do Rio Grande do Sul, revelou a necessidade da existência de um ambiente lúdico e alfabetizador, o que faz com que as crianças podem aprender com maior entusiasmo (MONTEIRO, 2010). Assim, a autora defende que deve haver um espaço dedicado para a aquisição da leitura e da escrita dentro da sala de aula; assim, a ludicidade deve ser o ponto de partida para a aprendizagem, considerando que as crianças aprendem enquanto brincam (MAIA, 2016; MONTEIRO, 2010).

Pode-se notar, pelos fatores apontados anteriormente, que a criação de um ambiente alfabetizador, que leve em consideração a ludicidade, é essencial para o desenvolvimento escolar da criança; a criação desse tipo de ambiente faz com que a criança goste dos livros, pois depara-se com um mundo de ideias interessantes (KISHIMOTO, 2010). A interação entre letramento e brincadeira, além de ser muito importante, tem sido pesquisada com mais afinco nos últimos anos (IBID.).

Souza (2008) afirma que é importante trabalhar com a concepção de letramento com a criança a partir do momento em que esta chega à escola. Tal processo deve ser realizado estimulando a liberdade expressão e o experimento de diversas linguagens, como música, dança, literatura, jogos, brinquedos e brincadeiras.

Neste ponto do artigo, foram elencados os principais problemas enfrentados na área de alfabetização e letramento infantil e os respectivos grupos aos quais esses problemas pertencem. É importante salientar, entretanto, que os tópicos elaborados aqui não excluem a possibilidade da existência de outros problemas, que podem ter relação com os grupos citados aqui ou, até mesmo, ser provenientes de diferentes ordens. Podemos citar, no desfecho desta fundamentação teórica, fatores relacionados à influência da família e à cultura, que estão também relacionados à alfabetização e letramento.

Segundo Kishimoto (2010), um dos fatores que podem ampliar o letramento da criança é o trabalho conjunto entre a escola, a família e a cultura popular; assim, o letramento deverá ser encarado como uma prática social que envolve a identidade da

criança na aquisição da linguagem. Assim, quando a escola e as família partilham a compreensão de letramento da criança em diferentes ambientes, o desenvolvimento do letramento acaba sendo facilitado. Ainda de acordo com a autora, um dos problemas dessa abordagem é que, no Brasil, não se utilizam nas práticas de letramento a cultura popular; assim, os currículos padronizados continuam sendo priorizados na educação infantil.

Em linha com Kishimoto (2010), Souza (2006) reitera que a alfabetização é um processo histórico, político e social de formação, implicando que a cultura permeia todo esse processo. O diálogo e a cultura são aspectos complementares e inseparáveis para a educação infantil; logo, é possível afirmar que a criança aprende de forma mais significativa mediante sua participação em atividades conjuntas significativas, na qual haja diálogo entre ela e o professor, considerando suas culturas.

É possível observar, entretanto, que muitas vezes a alfabetização, numa metodologia mais tradicional, acaba se tornando um processo de ensino mecânico, repetitivo, sem significado e fora do contexto social, histórico e cultural da criança (SOUZA, 2008). É possível afirmar que, embora o aspecto cultural não tenha sido o que mais permeou nos estudos e achados científicos analisados neste artigo, a cultura é relevante no que diz respeito à alfabetização e letramento infantil.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste artigo foi o de trazer à tona questões relevantes ligadas à educação infantil; mais especificamente, assuntos relacionados à alfabetização e letramento infantis. Num primeiro momento, discutiu-se brevemente a diferença entre estes dois termos para, posteriormente, confirmar a indissociabilidade e complementaridade entre eles. Fez-se importante, também, realizar um breve panorama acerca do histórico da educação infantil, mais especificamente no Brasil, trecho no qual foram mencionadas algumas iniciativas governamentais para fortalecer a educação infantil no país.

Após a parte introdutória do artigo, foi possível realizar uma revisão de artigos e monografias relacionados à temática e, a partir disso, pôde-se estabelecer os principais desafios das práticas de letramento e alfabetização no país. Os desafios puderam ser distribuídos em três grupos diferentes: i) governo e políticas públicas, ii) formação de professores e iii) ludicidade. Não se ignora, entretanto, a existência de diferentes problemas daqueles citados aqui; da mesma forma, não é o intuito deste artigo afirmar que os três grupos mencionados são os únicos existentes para agrupar problemas relacionados à alfabetização e ao letramento. Assim, o motivo para agrupamento dos desafios nesses grupos se deu pela incidência encontrada nos artigos e monografias analisadas.

Apesar de não estar alocada em nenhum dos três grupos citados, dá-se atenção à questão da cultura para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos da educação básica. Assim, de acordo com os autores abordados aqui (KISHIMOTO,

2010; SOUZA, 2006; SOUZA, 2008), a cultura que a criança leva para a escola é muitas vezes ignorada devido ao fato de que as abordagens de ensino mais tradicionais não levam em consideração aspectos culturais em ambientes escolares.

Os desafios destacados neste estudo indicam alguns pontos principais que precisam de melhoria para que a educação infantil – sobretudo a alfabetização e letramento – possa ter um melhor desempenho no país. Os grupos apresentados não se encontram isolados; pelo contrário, há uma correlação entre eles, visto que é possível estabelecer relações entre os diferentes desafios elencados. A formação não adequada do professor, por exemplo, pode levá-lo a não considerar aspectos culturais durante a fase de letramento da criança, o que pode levar a dificuldades de aprendizagem.

Por fim, é importante citar que há uma escassez de pesquisas sobre o tema abordado (KISHIMOTO, 2010), assim, este trabalho contribui positivamente para os estudos na literatura sobre pedagogia que abrangem temas ligados à alfabetização e letramento na educação infantil. O intuito deste artigo é o de chamar atenção para os desafios envolvidos na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, n.12, p. 9-35, ago./dez. 2011.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006.

ESPINOSA, D. C.; SILVA, T. Alfabetização e letramento na educação infantil: analisando práticas na pré-escola. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 3, p. 09-18, 2015.

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

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 18-36, 2010.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.; MORGADO, R. F. C.; TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAIA, I. C. C. Q. **Alfabetização e letramento na educação infantil: uma perspectiva de aprendizagem**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação à Distância, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Martins, 2016.

- MACHADO, M. R. P. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos**: funções e usos da literatura infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2011.
- MONTEIRO, D. R. S. **Alfabetização e letramento na educação infantil**: oferecendo um espaço de acesso à leitura e escrita antes do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.
- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate** – MEC/SEB. Brasília: MEC-SEB, v. 1, p. 1-14, 2006.
- NIEDERAUER, M.; GRIGORI, P. **Formação para garantir a competitividade**, n.d. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/educacaoprofissional/desafios-educacao/>. Acesso em: 29 set. 2017.
- NOGUEIRA, L. A.; CARVALHO, L. A.; PESSANHA, F. C. L.; LIMA, S. C. T. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de alfabetização e letramento. **Perspectivas Online**, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 2, p. 9-28, 2007.
- ROCHA, C. R. C.; ARRUDA, M. L. O desenvolvimento do ensino da leitura e escrita: concepções e metodologias de alfabetização. **Revista Diálogos Interdisciplinares** (GEPFIP), Aquidauana, v. 1, n. 2, p. 100-115, out. 2015.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SANTANA, K. C. A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo. II **Congresso Nacional de Educação** (CONEDU), Campina Grande, 2015.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: a muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 51, n. 25, p. 5-17, 2004.
- SOUZA, C. **Círculos de cultura infantil**: o método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2006.
- SOUZA, R. A. M. Letramento na educação infantil: quem tem medo do lobo mau. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, p. 265-279, 2008.
- UOL. **Baixa qualidade da educação básica prejudica capacitação de profissionais**, 2013. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/10/28/baixa-qualidade-da-educacao-basica-prejudica-a-capacitacao-de-profissionais.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.
- WORLD BANK. **Education Statistics**. Disponível em: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=education-statistics-~all-indicators>. Acesso em: 21 set. 2017.

A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCSV) NO MUNICÍPIO DE TIBAU DO SUL / RN

Alayne Fernanda da Costa Galvão

Secretaria Mul. de Educação
educafernanda@hotmail.com

Eciône Feliz de Lima

Secretaria Mul. de Educação
ecionfelig@yahoo.com.br

Márcia Fernanda Lopes de Souza

Escola Dona Mariquinha
marcia_pib@hotmail.com

Nayana Marinho da Silva

Secretaria Mul. de Educação
nayanapsi@yahoo.com.br

Yzynyia Silva Rezende Machado

Secretaria Mul. de Educação
yzynyia@hotmail.com

RESUMO: Na sociedade contemporânea, observa-se que as práticas sociais que envolvem o ato de ler e escrever estão cada vez mais presentes na vida cotidiana; a partir do momento em que os alunos não fazem uso destas práticas encontraram dificuldades para se comunicar diante dos sujeitos que vivem em um ambiente letrado. Este artigo apresenta os resultados de uma proposta de trabalho, realizada no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCSV) do Município de Tibau do Sul, com crianças de faixa etária entre sete a quatorze anos. O referido estudo teve como objetivo criar um ambiente alfabetizador para que os

alunos interagissem com os diversos gêneros textuais e atividades de leitura e escrita. Para tanto, usamos como metodologia entrevistas, observações diárias, dinâmicas, agrupamento produtivo e pesquisa bibliográfica tendo como foco a análise de obras de alguns estudiosos no contexto abordado. Os resultados deste estudo evidenciaram que o professor deve proporcionar atividades que desenvolvam as capacidades de leitura e escrita dos alunos, como também propor alternativas pedagógicas para possibilitar uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de leitura e escrita, gêneros textuais, professor leitor.

1 | INTRODUÇÃO

“O homem é um ser essencialmente social e histórico que, na sua relação com outros, em uma atividade prática comum, intermediado pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito.”

(Bakhtin)

Vivemos em um contexto marcado pela rápida evolução das informações no que se refere à ciência e tecnologia, por este motivo, o presente artigo enfatiza que a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos relevantes para ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas

práticas sociais.

Neste sentido, ressaltamos que o presente artigo teve como objetivo criar um ambiente alfabetizador para que os alunos interagissem com os diversos gêneros textuais e atividades de leitura e escrita.

Convém mencionar que a prática pedagógica foi realizada no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCSV) do Município de Tibau do Sul- RN, com crianças de faixa etária entre sete a quatorze anos.

O referido documento em questão traz ainda uma discussão centrada sobre ato de ler e escrever mediante pressupostos teóricos abordados por Barbosa, Carvalho Martins, entre outros pensadores que contribuíram para a construção do conhecimento em relação ao assunto citado.

Para melhor entendimento acerca do contexto abordado, este trabalho apresenta as descrições e argumentos acerca das reuniões de sensibilização, observações da prática vivenciada e dos encontros de formação com as monitoras da instituição citada e se concluiu com as considerações significativas internalizadas durante a concretização desse estudo.

Portanto, o ensino de leitura e da escrita assume um papel fundamental, uma vez que o aluno deve ser preparado para o ato de ler, como também o professor tem a tarefa de despertar o interesse no mesmo, possibilitando assim uma atitude crítica diante da realidade. Assim, o processo de formação dos discentes só será assegurado se a instituição for um local de produção de conhecimento vinculado com a sociedade.

2 | PRÁTICA DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

2.1 Reuniões de sensibilização

O primeiro contato foi com a coordenação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCSV) para investigar quais eram as maiores dificuldades das crianças e assim elaboramos a proposta de trabalho para oferecer ao público alvo atividades que despertassem no mesmo o interesse pela leitura e pela escrita e momentos que permitissem vivências significativas, propícias à construção do próprio conhecimento.

Dentro deste contexto, cabe ressaltar que fizemos o primeiro contato com as monitoras, uma vez que solicitamos que expressassem suas limitações, dificuldades que afetam o desenvolvimento das crianças, como também o envolvimento da instituição. Os empecilhos apresentados foram: a falta de limite das crianças, ausência de atenção e concentração; déficit de aprendizagem sobre a leitura e escrita, e acompanhamento dos pais.

Após esse momento, pedimos às monitoras que selecionasse qual era dificuldade mais urgente ser minimizada; de imediato responderam que era déficit de aprendizagem em relação à aquisição da leitura e da escrita do público citado.

Acrescentaram também que mesmo estas crianças estarem matriculadas na escola regular, ainda não tinham se apropriado da linguagem escrita e da leitura de forma convencional. Conforme Móre (2000, p.71) reforça que

É importante que a criança tenha uma relação de consciência no seu processo de aprendizagem da língua escrita, para que ela possa internalizar, monitorar e transferir aprendizagem, e assim, conseguir alcançar um grau mais elevado no domínio da linguagem. A compreensão da língua escrita vai ocorrer em função da língua falada, que funciona como elo mediador e vai deixando de ter essa função quando a criança assume a escrita como prática discursiva. A dimensão discursiva se faz presente possibilitando a compreensão da escrita do outro, e é através do outro que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível; sem a presença do outro, a criança não se desenvolverá nos seus primeiros rabiscos.

Mediante essa evidência, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e dinâmica. Neste sentido, o agir discursivamente por meio de texto orais e escrito constitui eventos comunicativos entre o leitor e o autor, que tem em arte, com a produção, a transmissão de conhecimento que são expressos por meio de enunciados diversos, dependentes dos diferentes interlocutores e contextos e, muitas vezes independentemente dos processos formais de aquisição da escrita. Este entendimento se integra à concepção de oralidade e da escrita como as práticas sociais e historicamente atualizadas no uso efetivas da língua.

Dando continuidade, oportunizamos uma reflexão sobre as práticas cotidianas de alfabetização e sua devemos o que fazer na atuação na sala de aula. Enfatizamos que foi um momento que possibilitou contribuições relevantes, pois o aprendizado da leitura e da escrita se desenvolve por meio de uma prática direcionada e um ambiente alfabetizador.

2.2 Observações da prática

Diante das dificuldades relatadas pelas monitoras, foi pensado em realizar observações para levantamos juntos com o intuito de chegamos ao entendimento detalhado do contexto apresentado anteriormente. Durante alguns dias observamos sua rotina, como se dava o encaminhamento pedagógico permitido nas situações recomendadas no ambiente educativo. A esse respeito, Chizzotti (1998, p. 90) argumenta que,

A observação direta pode visar uma descrição “fina” dos componentes de uma situação: o sujeito em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e o comportamento diante da realidade.

Mediante esta confirmação, expressamos que para que as observações se tornassem um recurso eficiente de coleta de dados, fez-se necessário rever o

planejamento para averiguar de forma minuciosa o campo de pesquisa.

É preciso acentuar que o decorrer dessas observações, foi averiguado que as crianças tinham muita dificuldade na leitura e escrita, como também as atividades propostas não eram contextualizadas e na maioria das vezes os alunos não realizam por completas.

Conforme se pode constatar, ficou evidenciado que as monitoras não compreendiam como se dava o processo de aquisição da língua escrita; a lousa era preenchida com atividades que não contribuíam para elevar a aprendizagem do referido público. Dentre estas, copias de frases como: vovô viu a uva; a pata nada; como também um repertório controlado (bala/ bolo/ bebê/ babá; entretanto, o aluno apenas decifrava mecanicamente as leituras e seguia uma sequência: primeiro as vogais, segundo o alfabeto, após as famílias silábicas e por último a sua junção. Percebe-se que esse tipo de atividade representa um processo pedagógico em que lê é sinônimo de decodificar, escrever e copiar.

Por se tratar de uma necessidade, nos dias atuais, as práticas de alfabetização devem contemplar a contextualização da escrita com base nas situações reais de uso dessa tecnologia na sociedade, oferecendo condições para o letramento ao tempo que situam os gêneros textuais demarcando suas funções comunicativas. Segundo Soares (2004, p. 14),

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...].

A própria autora (1999, p. 69), acrescenta ainda que “[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores [...]”. Assim, podemos perceber que os alunos só irão apropriar da leitura e da escrita mediante as experiências significativas, bem como as condições para o letramento, a partir das marcas apresentadas para o ambiente alfabetizador.

Face ao exposto, percebemos ainda que as monitoras não tinham o hábito de ler para o público em questão, como também este não tinha contato direto com livros e/ ou textos. Diante de tal situação, Goodman (1995, p.54) ressalta que “(...) deve ser dado à criança algum livro fácil e agradável, adequado à sua capacidade, a fim de que o entretenimento que ela busca a motive e recompense. ”

Acrescentamos também que durante o desenvolvimento das atividades as crianças reclamavam, pois a aula era chata por motivo que fazia muitas copias; a falta de concentração destas levava a aula ficar tumultuada.

De forma geral, percebemos que existe um déficit na aprendizagem destas crianças, bem como um pouco de limites. Estas dificuldades estão vinculadas ao social,

político, a falta de estrutura disfuncional da família. No entanto, o mais agravante é a falta de formação por parte das monitoras.

No âmbito dessas discussões, iremos propiciar as monitoras oficinas pedagógicas com o intuito de possibilitar que é capaz de trabalhar a leitura e a escrita de uma forma que desperte nos alunos o interesse e contribua para o desenvolvimento das habilidades textuais, bem como proporcionar reflexões no que diz respeito à apropriação do código linguístico.

Sintetizando as etapas previstas, foi sugerido para as monitoras algumas propostas de atividade de escrita e leitura como: mural de leitura, listagem com semântica definida, leitura de textos que se sabe de cor (em voz alta e coletiva), calendário, bingo de letras, caça palavras com banco de dados, entre outras e também a aplicação dos questionários para compreendermos a situação por inteiro, para posteriormente tomar decisões e apresentar procedimentos pertinentes que atendam a realidade da clientela. Para sustentar tal proposição, Zilberman e Lajolo (1996, p.53) afirmam que

Através da leitura oral e da escrita a criança consegue estreitar os laços de afetividade com seus semelhantes, harmonizar os interesses e resolver os seus conflitos e se organizar num estágio atual da civilização. Dessa forma o homem se organizou politicamente. As leituras orais e a escrita aperfeiçoaram-se a tal ponto ser imprescindível a sua existência humana, na busca do conhecimento que tornou-se imperativa para novas conquistas e para o estabelecimento do homem como ser social, como centro de convergência de todos os outros interesses.

Neste contexto, podemos citar que a aprendizagem da escrita e da leitura deve ser trabalhada de forma integral e dinâmica; deve estar relacionada à reflexão que os alunos podem fazer sobre a sua funcionalidade. Além disso, para aprender a ler e a escrever convencionalmente, é preciso, portanto, planejar ações didáticas específicas.

Por todas estas ideias apresentadas, enfatizamos que o agir discursivamente por meio de textos orais e escritos constitui eventos comunicativos entre o leitor e o autor, uma vez que este entendimento se integra à concepção dos processos de oralidade e da escrita em situações significativas de ensino, proporcionando assim, uma aprendizagem bem-sucedida na apropriação da escrita, de modo que o aluno compreenda os usos e funções sociais desse produto cultural.

2.3 Sobre os encontros com as monitoras

A prática é de suma relevância para o aprimoramento profissional, pois possibilita a reflexão, a reordenação acerca do desenvolvimento da ação docente em relação ao ensino da língua escrita, como também a necessidade de utilizar em sala de aula experiências diversificadas a partir da interação com os diferentes contextos.

Na perspectiva de oferecer subsídios acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita para a prática das monitoras, promovemos dois encontros para sensibilizá-la a respeito do ensino e a aprendizagem do código, visto que se faz necessário que estejam permeados pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe

sentido e significado a partir de suas diferentes finalidades no contexto social.

Iniciamos o encontro de formação partindo das análises de alguns questionários aplicados com as monitoras e mediante o contexto apresentado, proporcionamos uma breve discursão, visto que tivemos a oportunidade de conhecer seus anseios em relação à atuação na prática educativa, em destaque, ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Considerando o contexto acima, Gil (2002, p.141), “propõe que a análise de interpretação de dados seja de natureza qualitativa, preservando a totalidade da unidade social.” Dessa maneira, podemos interpretar a realidade vivenciada em sala de aula.

Dando continuidade, enfatizamos que as atividades aplicadas deveriam ser planejadas de acordo com a realidade do público alvo; para os alunos que já tinham feito à aquisição da leitura e da escrita, realizassem agrupamento produtivo, como também tarefas que contribuísse para o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Outro aspecto abordado referiu-se a importância do professor ler para os alunos, pois estará proporcionando aos mesmos a chance de também serem leitores, mesmo que não seja da forma convencional. Segundo Lerner (2002, p.95),

[...] para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne em sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor.”

No âmbito dessas discursões, Silva (1994) reforça que é necessário que o hábito de ler livros seja especialmente mistificado, o educador tem que oferecer essas variedades a seus alunos, sendo a leitura uma ponte para o processo educacional eficiente que proporciona a formação integral do indivíduo. O próprio educador precisa superar a crise de leitura, pois para a maioria deles há uma ausência de leitura de textos e principalmente livros.

Num dos momentos de intervenção, falamos sobre a falta de uma rotina envolvendo a leitura e, o cantinho da leitura não serve apenas para enfeitar a sala de aula, precisava de uma funcionalidade.

Quanto aos resultados dos questionários aplicado com as crianças, explicamos para as monitoras que o nível de aprendizagem era preocupante e o papel da instituição enquanto espaço social era ajudar o público citado a aprender o domínio da língua leitura e da escrita, pois assim, iria ampliar horizontes e proporcionar, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o contexto em estudo, foi possível compreender que o hábito da leitura é fundamental para a prática de produção de texto, pois o fracasso e a desmotivação

nas aulas de produção de texto deve-se justamente ao fato de haver pouca leitura, porém faz-se necessário que o professor possibilite condições e incentive o aluno para que a prática de leitura e escrita no âmbito escolar se desenvolvam de modo eficiente e produtivo.

No tocante ao ensino e o aprendizado da leitura e escrita, percebe-se que são processos indissociáveis e complexos, entretanto utilizando recursos acessíveis estaremos contribuindo para a melhoria das condições de ensino em nossas escolas, como também para consolidar o aprendizado é importante trabalhar com os alunos os gêneros textuais que circulam no meio social, pois possibilitam compreender a sua estrutura e funcionalidade.

Com relação as monitoras sujeitas desta pesquisa, foi constatado que as práticas desenvolvidas edicanciaram pouco conhecimento como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita de forma convencional. Contudo, faz-se necessário uma formação, uma vez que é de suma relevância para aperfeiçoar seus conhecimentos e resultará em um mediador melhor qualificado, que certamente desempenhará com mais eficiência o seu papel e suas funções, delineando de maneira e explícita o alcance e os limites de sua atuação dentro e fora da escola.

Portanto, fica claro que realização do referido estudo possibilitou contribuições relevantes acerca das experiências de leitura e escrita, pois permitiu as monitoras uma nova visão sobre a atuação no âmbito escolar, voltada para ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o auto aprimoramento docente, a fim de que se possam acompanhar as mudanças e se adequar à modernidade. Dessa forma, será possível proporcionar a educação que se destina à classe discente, sem perder a essência que compõe a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

MORE, Sônia Maria Coelho. **O Mundo da Escrita e sua concepção sócio - histórica**. 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, M. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOODMAN, Y. (org.). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAJOLO, Maria & ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA: OBRIGAÇÃO OU PRAZER?

Simone dos Santos França
Ioneide Preusse Juliani

RESUMO: Discutir as práticas de ensino da leitura na Educação Infantil, ressaltando a necessidade de utilizar diversos gêneros textuais, como um processo constante, que se inicia em casa e se aperfeiçoa na escola, contribuindo quando os alunos estiverem nas classes de alfabetização. O papel do professor como mediador é imprescindível nas situações de leitura, precisa utilizar diversos recursos para se tornar uma atividade atrativa e significativa para o aluno. O ler é uma atividade bem mais complexa do que a simples interpretação de símbolos gráficos e de códigos, e o professor já não é mais um mero transmissor de conhecimentos, se não, a figura de um sujeito que lê criticamente o mundo. São várias as discussões referentes a estratégias para a efetiva prática de leitura. O objetivo do presente estudo foi apontar alguns direcionamentos referentes a estratégias para a efetiva prática de leitura. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica explicando o problema em questão a partir de referências teóricas. O enfoque é dado a importância de conquistar o aluno para que se torne um bom leitor, procurando evidenciar as inúmeras possibilidades que a leitura traz para o indivíduo, e o importante

papel não apenas do professor, mas da escola e também da família na formação de leitores na educação infantil. Os elementos elencados, nesta pesquisa, por si só, não têm o poder de transformar o aluno em um leitor (crítico, capaz de refletir e questionar, sentir prazer por meio da leitura), pois, muitos outros fatores influenciam o processo de formação de leitores, principalmente na educação infantil, como por exemplo, o incentivo e influência da família, porque o professor não é o único responsável pela transformação, mas com certeza, um dos mais importantes para esta formação.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Leitura. Formação de leitores. Educação infantil.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo representa o esforço de adquirir conhecimento e discutir sobre a importância da leitura, sua função e seu apoderamento de informações complementares. Ler diz respeito, portanto, em apropriar-se de forma consentida do conhecimento do outro de maneira que possa produzir sua própria concepção do tema tratado. Numa visão pedagógica, a leitura propicia ao aluno que possa desenvolver suas habilidades cognitivas. É preciso superar a dificuldade impostas pela leitura, manter um olhar crítico e produzir análise sobre a importância da leitura desde os início da civilização. O ensino

da leitura requer habilidades e competências que os anos de vida escolar tende a contribuir com o docente no desenvolvimento educacional. O professor, neste caso entra como interventor no ato de motivar e levar o estudante ao hábito do ler e, de preferência com prazer.

Esta proposta de trabalho nasceu das inquietações referentes à leitura na educação infantil e os aspectos que a cercam, tendo em vista, as diversas discussões e previsões de que as crianças e os jovens principalmente, não leem, gerando assim, uma imensurável preocupação por parte dos professores de que muitas vezes se sentem responsáveis por despertar o chamado “gosto pela leitura”. Tratar acerca do tema leitura é sempre um risco dada as inúmeras possibilidades e divergências de opiniões, no entanto se faz necessário visto que somente assim se pode buscar estratégias para mudar a situação atual no que se refere a leitura e a formação dos futuros leitores. Nesta pesquisa trataremos especificamente as práticas de leitura na educação infantil.

Assim sendo, o objetivo geral deste artigo foi discutir as práticas de ensino da leitura na Educação Infantil, ressaltando a necessidade de utilizar diversos gêneros textuais, como um processo constante, que se inicia em casa e se aperfeiçoa na escola, contribuindo quando os alunos estiverem nas classes de alfabetização. Para alcançar tal objetivo elenca-se os seguintes objetivos específicos: compreender o processo de ensino de leitura na educação infantil; estimular a prática de leitura de maneira prazerosa para os alunos da educação infantil.

2 | METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo foi utilizada o tipo de pesquisa bibliográfica. Pensando na escolha dos materiais a serem utilizados foi feita uma busca por materiais que tratassem da leitura na educação infantil, em bibliotecas virtuais sites relacionados a educação, letramento, leitura. Após a escolha dos materiais adequados a linha de pesquisa, foram feitas breves leituras dos livros e artigos, depois uma segunda leitura com a finalidade de selecionar as teorias que fariam parte do aporte teórico e justificasse a problemática proposta inicialmente. Enfim, foram considerados como referencial as teorias de Geraldi (1999); Lajolo (1997) e Brandão (2011).

A pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo (LAKATOS E MARCONI, 1987, p. 66).

Conforme citado acima, podemos afirmar que Revisão bibliográfica também chamada de Revisão de literatura ou até mesmo referencial teórico e embasamento teórico, formam uma coleção, leitura e estudo das fontes importantes sobre um tema.

3 | DESENVOLVIMENTO

A escrita é inerente em toda sociedade, em todo lugar e com uma grande diversidade informações e textos que necessitam da leitura para seu entendimento. Ler é a possibilidade de compreender, interpretando diversos tipos de textos com diferentes gêneros textuais contribuindo para a autonomia dos cidadãos. Em meio a uma sociedade em que as trocas sociais acontecem por intermédio da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual, é imprescindível uma formação que possibilite a inserção plena do indivíduo na cultura letrada. Lajolo (1993).

No entanto, alguns dos desafios na atualidade enfrentados pelas escolas é que seus alunos se tornem leitores competentes. Contudo, para isso, é preciso que todos os envolvidos no ensino escolar estejam convencidos que a leitura é de extrema importância para a vida do ser humano, tanto no âmbito social como cultural. Em face a isso, a leitura com início desde a Educação infantil deve ser estimulada para enriquecer o potencial linguístico, promovendo oportunidade mais eficaz de educação, desenvolvendo a linguagem e o desempenho intelectual das pessoas.

3.1 O que é leitura?

Existem diversos conceitos de leitura, no entanto, vamos apresentá-la neste artigo não apenas como decifração de códigos letras e, sim, como produção de sentido, sentido este que existe a partir das experiências pessoais de cada indivíduo. Vamos pensá-la aqui não somente como um passar de olhos pela escrita, ou transmitir por meio da oralidade o que está escrito. Como nos descreve Foucambert (1994, p. 32), “o ato de ler remete ao questionamento de si mesmo e do mundo, de forma que ao ler se pode encontrar respostas, construir respostas”.

Conforme Martins (1982, p 67), “a leitura apresenta três níveis que não aparecem separadamente, mas simultaneamente”.

São eles: a leitura sensorial, emocional e racional: a sensorial está ligada aos sentidos, a emocional a emoções e racional com a parte da intelectualidade, reflexão, dinâmica e questionamentos. São estas três responsáveis pelo entendimento de textos como eles se apresentam. Os níveis de leitura se inter-relacionam, e são imprescindíveis nas diversas situações do cotidiano dos alunos, seja no âmbito familiar ou escolar.

Para evidenciarmos a importância da leitura para a sociedade, incluindo a comunidade escolar, temos que lembrar que a leitura é uma forma de refúgio, ir para diversos lugares, viajar pelo espaço e pelo tempo, realizar todos os sonhos e permanecer fisicamente no mesmo ambiente. Na sociedade que vivemos atualmente para que o ser humano tenha um bom convívio com os demais membros da sociedade é preciso que ele faça uso dos códigos de comunicação entre eles a escrita que nos leva a leitura - suporte para entender o mundo. E conforme analisa Geraldi.

Ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente. (GERALDI, 1988 p. 80)

E, na relação do indivíduo com o mundo, nos parece que a leitura é a principal ferramenta para o exercício da cidadania para que sejam compreendidos, cumpridos e exigidos os direitos e deveres ou ainda como ferramenta capaz de possibilitar a atuação crítica do cidadão frente ao ambiente e os elementos que o cercam, como sugere o PCN de Língua Portuguesa (1997), em seus objetivos para o aprendizado do aluno do ensino fundamental nesta disciplina.

As investigações desenvolvidas no século XX, relacionadas ao ler e escrever indicam mudanças do papel da escola e por consequência da ação do professor frente ao ler e escrever. A sociologia da leitura as teorias referentes ao efeito da leitura e da emancipação do leitor e sua obrigação na edificação de seu conhecimento que estendem, inicialmente, o significado de ler (FILIPOUSKI apud CARVALHO e MENDONÇA, 2006). É importante ressaltar ainda, que:

Ler e escrever, como práticas sociais, estão condicionados ao repertório dos leitores/escritores, e lê melhor quem lê entre leitores, pois este possui mais intimidade com os diferentes tipos de texto, uma vez que já ouviu ler mais vezes; sobre a maneira de ler, pois entre as histórias que ouviu, muitas foram lidas; já aprendeu o valor da palavra escrita (FILIPOUSKI apud CARVALHO e MENDONÇA. 2006. p. 162).

A assertiva acima em toda sua significação mostra que é imprescindível a atuação docente comprometida e responsável, e assim a comunicação e o conhecimento da mesma forma que o hábito de ler, passa a ser motivo de colaboração entre alunos e com o professor. Assim:

1. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos.
2. A leitura é um processo interativo que não avança em uma sequência escrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa.
3. O sistema humano do processamento da informação é uma formação poderosa, embora limitada, que determina nossa capacidade de processamento textual. Sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcional automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível.
4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão. Está alerta às interrupções da compreensão, é seletivo ao dirigir sua atenção aos diferentes aspectos do texto e progressivamente torna mais precisa sua interpretação textual (HALL, 1989 apud COLOMER; CAMPS, 2002, p. 32).

A leitura tem a finalidade de levar o indivíduo a descobrir novos mundos, a

interpretar a escrita de forma sistematizada e conclusa. A leitura é imprescindível para a inserção do ser humano na sociedade. E, o incentivo à leitura começa desde a infância, onde a criança começa a descobrir o mundo da imaginação e descobertas. A pessoa que não busca por compreender a escrita, se fecha e se torna prisioneiro em si. No entanto, a leitura é libertadora, a partir do momento que a mesma passa a ser realizada de maneira reflexiva.

3.2 A leitura na Educação Infantil

A Educação Infantil atualmente não é mais concebida como abrigo forma vista antes, e não exerce mais um papel assistencialista. No entanto, sabemos que hoje as instituições passam por muitas dificuldades para oferecer um ambiente plenamente educativo, que propicie o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor da criança, envolvendo atividades que tem como objetivo o educar, atendendo as necessidades das crianças, não se limitando apenas ao cuidar (FERREIRA E DIAS, 2002).

O ensino da educação infantil não apresenta especificamente um caráter classificatório, mas o professor precisa estar atento, pois, o aluno pode desenvolver algumas competências nessa etapa. Diante disto, o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998b), dentro do eixo linguagem oral e escrita, tem como objetivos e conteúdos orientações didáticas para a Educação Infantil atendendo às expectativas esperadas nessa faixa etária ressaltando que o ensino da leitura e escrita fazem parte de um processo com participais em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 1998b, p. 123).

O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998b), dentro do eixo linguagem oral e escrita, tem como objetivos e conteúdos orientações didáticas para a Educação Infantil atendendo às expectativas esperadas nessa faixa etária ressaltando que o ensino da leitura e escrita fazem parte de um processo com participais em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 1998b, p. 123).

O conceito de leitura geralmente se relaciona com a decifração de códigos linguísticos, no entanto, também temos que considerar a capacidade do leitor, sua cultura, todo seu processo social. Ao realizar uma leitura, se relaciona tudo que já se sabe com aquilo que o livro traz de novo, reformulando significados a partir de novas ideias.

Quando os alunos não leem convencionalmente é importante realizar diversas situações de aprendizagem de leitura para anteceder e enriquecer a alfabetização. E como afirma Bamberger (1995, p. 24) “contar histórias em voz alta utilizando livros com gravuras é muito importante para a motivação da criança e o desenvolvimento de seu vocabulário”.

Quando há a identificação do leitor com o texto lido sobre sua vida, valores e desejos, a leitura passa a ter dupla função: transmissão de valores e sentidos de cultura. Uma prática muito relevante na Educação Infantil é o trabalho com a literatura

infantil, com roda de leitura realizada diariamente. Desta forma, é necessário que se utilize procedimentos “antes, durante e depois da leitura”, dando oportunidade para o sujeito falar transmitindo seus valores, sua cultura, relações sobre sua vida, conflitos cotidianos.

Existem dois fatores que contribuem para que a criança desperte o gosto pela leitura: interesse e motivação. A criança deve ler por prazer e não por obrigação, cabendo aos pais e a escola desenvolver esse hábito. Dentre esse contexto, considera-se que os bons livros infantis como: poesia, fábulas, histórias em quadrinhos, contos, etc, são fundamentais para o ensino da leitura. As crianças se interessam pelo destino dos personagens e o final da história.

Segundo Porcacchia e Barone (2011), quando lemos para uma criança a linguagem oral automaticamente se mistura com a escrita, mas quando a criança realiza a leitura, o contato com a leitura e escrita é bem maior, sendo indispensável para a formação do leitor. Através da prática de leitura, o indivíduo adquire o total domínio da palavra aprimorando seus conhecimentos, representando o ato de ler por meio da escrita, ampliação de vocabulários, o pensar, refletir e a participação social do leitor na cidadania.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, consta de forma sucinta a definição de leitura, como produção de sentido formada a partir de um contexto e experiências pessoais de cada indivíduo leitor, assim como, uma breve discussão sobre a leitura na educação infantil entre outros aspectos. Considerações estas, a fim de nortear o leitor desta pesquisa acerca do tema proposto. Além disso, buscou-se por meio de relatos e teorias presentes neste artigo alcançar os objetivos de elencados. Existem tantas divergentes teorias que giram em torno do tema leitura, começando pela definição de leitura que nos apresenta com diferentes enfoques, no entanto, os autores buscados como aporte teórico tem suas ideias em concordância quanto a leitura ser indispensável a sociedade, pois ela é a principal ferramenta do indivíduo para exercer sua cidadania, possibilita a atuação crítica do cidadão frente ao mundo ao qual pertence.

O processo de leitura muitas vezes tem início em casa com pais leitores que dão exemplo aos seus filhos, porém, quando essa prática não tem início no âmbito familiar, é na escola que esse contato com os livros acontecerá, para ser mais preciso, ao ingressar na pré-escola. Para aprender a ler e a escrever é preciso antes ser alfabetizado, processo que cabe diretamente a escola. A escola fica com a responsabilidade de incentivar, motivar ao hábito de leitura mostrar que o ato de ler e algo interessante. Segundo o PCN (1997, p.43) “[...] Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”.

E tendo em vista que o mundo atual está em processo de mudança, seja pela chegada das novas tecnologias, seja pela aquisição e inversão de novos valores, e

o professor como um ser social precisa buscar ferramentas para exercer seu papel de mediador e formador, independentemente de ser o professor de leitura ou o professor leitor, já que o professor de leitura precisa ser um leitor e o professor leitor tem embasamento que o auxilia como professor de leitura, pois é um indivíduo da leitura, possibilita a concretização do círculo da leitura e é capaz de incentivar seus alunos a lerem” dando o exemplo”.

Em suma, os elementos elencados, no entanto, por si só, não têm o poder de transformar o aluno em um leitor (crítico, capaz de refletir e questionar, sentir prazer por meio da leitura), pois, muitos outros fatores influenciam o processo de formação de leitores, principalmente na educação infantil, como por exemplo, o incentivo e influência da família, porque o professor não é o único responsável pela transformação, mas com certeza, um dos mais importantes para esta formação. Contudo é certo que o estímulo ao hábito de leitura deve começar desde cedo, para tal, a criança deve criar um vínculo afetivo com a leitura, vendo a prática de leitura como um momento de prazer, excluindo o paradigma de que ler não é legal, e somos nós os adultos que temos que incentivar o interesse e gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a, v. 2.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144 p.1997.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b, v. 3.
COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. São Paulo: Artmed, 2000.
FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A escola e o ensino da leitura: Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: . Acesso em: 7 março 2018.

FILIPOUSKI, Ana Mariza R. **Disseminação do Conhecimento e o Papel Formador do Professor da Escola Pública**. www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id-m=14 . Em 25/11/2010 às 10:05.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre; artes médicas 1994.

GERALDI, J. Wanderley. **A leitura da Sala de Aula as Muitas Faces de um Leitor**. Série idéias n 5 São Paulo: FDE, 1988,79-84.

_____. **O texto na sua sala de aula**. 4ª ed., São Paulo: Ática. 2006.

000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 3 abr. 2014.

LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para o Leitor do Mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, M; ZIRBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Àrtice 1999.

MARTINS, M. H. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PORCACCHIA, Sonia Saj; BARONE, Leda Maria Codeço. **Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura**. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 28, n.3, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_abstract&pid=S0103166X2011

PORCACCHIA, Sonia Saj; BARONE, Leda Maria Codeço. **Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura**. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 28, n.3, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_abstract&pid=S0103166X2011_000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 3 abr. 2014.

CRIANÇA COM DISLEXIA: LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Maria Regina Momesso

Valquiria Nicola Bandeira

Carlos Simão Coury Corrêa

Andreza de Souza Fernandes

Monica Soares

Vanessa Cristina Scaringi

RESUMO: O contato com obras de variados leitores, nos faz refletir sobre o importante processo de construção desta pesquisa que objetivou descrever a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização das crianças disléxica. Encontramos reais dificuldades para alfabetizar crianças na contemporaneidade. É através da leitura e da escrita que a criança inicia seu processo de alfabetização mediante ao trabalho do educador. A alfabetização para ela passa por processo lento, e a identificação das crianças quando existe a dislexia são desafiados no sentido de minimizar esta defasagem por não ser estimulado pelos pais e profissionais que juntos, não despertaram o hábito da leitura e passam a conviver com o sofrimento dos erros gritantes quando precisam por em prática a escrita. No entanto, a falta destas práticas em algumas escolas, faz com que muitas crianças em nível de alfabetização sofram estas e outras

consequências.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Escrita, Alfabetização, Dislexia.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou abordar os aspectos relacionados com a Leitura, Escrita, Linguagem, Língua e Fala no processo da alfabetização. Com objetivo de refletir formas de inserir a criança em contato com a leitura e a escrita durante a alfabetização. Além de descrever uma análise bibliográfica sobre os processos essenciais do desenvolvimento da criança em Língua Materna na alfabetização, em conjunto com a prática da língua(gem), visa entender qual é a importância da Leitura e da Escrita no durante da alfabetização, pois há diversas barreiras que educando e educador encontraram em sala de aula quando não se tem incentivos de leitura e escrita no ambiente familiar.

O professor, tem atribuição de independente da disciplina que for lecionar, deve estimular o gosto pela leitura de seus alunos e acompanhar o percurso do processo de sua formação leitora.

Ao identificar a realidade das crianças, o acesso a leitura, principalmente das crianças com defasagem na leitura e escrita. Dentro das escolas públicas encontramos uma grande

quantidade de alunos e que dependem de professores comprometidos com o processo ensino aprendizagem. A criança estimulada a ler em casa no início de sua alfabetização poderá tornar-se um leitor, embora a escola tenha um papel fundamental.

Sendo assim, foram realizadas leituras de pesquisas bibliográficas e artigos científicos que ressaltam a importância da Leitura e da Escrita no processo de alfabetização da criança com dislexia.

A CRIANÇA E A LÍNGUA MATERNA

A língua materna é a primeira língua desenvolvida em casa, a língua nativa da comunidade, antigamente a família e em especial as mães era estimulada e no do convívio social.

Observamos que nem todas as crianças possuem habilidade de fala, algumas no nascimento apresentam algum tipo de transtorno, outras aparecem com atraso no desenvolvimento da linguagem.

Para Soares, 1999, p 3, quando a criança entra em contato com o ambiente escolar, ela tem uma noção pré inicial da linguagem falada, não tem o domínio da escrita e não sabe ler e escrever, portanto, irá exercer as práticas sociais da leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive conjugando-as com práticas de interação oral. Para a autora o processo de letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as praticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

O letramento vai além do conceito de escolaridade e de alfabetização, indo além do mundo da escrita.

Para Faraco e Moura (1999), apontam que as primeiras civilizações usavam a linguagem de sinais por meio dos desenhos nas pedras das cavernas e por gestos corporais, sendo que estes eram e anda são uma forma de expressão. Como já era usada pelos povos antigos, a linguagem ficou conhecida como parte da cultura, uma das características da especial do ser humano, uma representação do mundo construído.

Aprender a ler e escrever é um grande desafio, os envolvidos no processo de alfabetizar, inclusive a família, precisam parar e refletir um pouco sobre tudo o que está envolvido no processo de alfabetização. São muitas as dificuldades das crianças no início do processo de aprendizagem da língua escrita, ainda que apresente um perfil normal de desenvolvimento. Segundo FERREIRO E TEBEROSKY (1986), a escrita não reflete uma exata correspondência com a fala. Ela representa por meio de letras, fonemas, mas nem sempre um fonema corresponde a uma letra; muitas vezes a palavra escrita tem mais letras do que os sons que pronunciamos (grafemas). Raramente usamos os fonemas isoladamente, sendo que, de início, a unidade mais facilmente aprendida pela criança é a sílaba, um dos motivos pelos quais, aliás, a

criança antes de chegar à fase alfabética se utiliza da representação silábica. Conforme FERREIRO E TEBEROSKY (1986), a divisão em sílabas se dá praticamente em todas as culturas. Segundo essas autoras, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de método. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz”, levantando, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores. O método sintético consiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita. Os métodos alfabéticos mais tradicionais abonam tal postura (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986). Sob a influência da linguística, desenvolve-se o método fonético, propondo que se parta do oral. A unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o a sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas, para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986). Como a ênfase está posta na análise auditiva para se separar os sons e estabelecer as correspondências grafema-fonema (isto é, letra-som), estabelecem-se duas questões como prévias: que a pronúncia seja correta para evitar confusões entre os fonemas e que as grafias de formas semelhantes sejam apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre as grafias. Outro dos importantes princípios para o método é ensinar um par fonema – grafema por vez, sem passar ao seguinte enquanto a associação não esteja bem fixada. Na aprendizagem, está em primeiro lugar a mecânica da leitura que, posteriormente, dará lugar à leitura inteligente (compreensão do texto lido), culminando com uma leitura expressiva, onde se junta a entonação. Segundo FERREIRO e TEBEROSKY (1986, p.19) a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Porque se concebe a escrita como transcrição gráfica da linguagem oral, ler equivale a decodificar o escrito em som. Nessa perspectiva, é evidente que o método será tanto mais eficaz quanto mais o sistema da escrita estiver de acordo com os princípios alfabéticos. Isto é, quanto mais perfeita seja a correspondência som-letra. Em nenhum sistema de escrita existe uma total coincidência entre a fala e a ortografia; segundo COLELLO (1995) recomenda-se começar com aqueles casos da ortografia regular, palavras onde a grafia coincida com a pronúncia. As cartilhas ou os livros de iniciação à leitura nada mais são do que a tentativa de conjugar todos esses princípios: evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por vez; e finalmente trabalhar com os casos de ortografia regular. As sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar som

da significação e, portanto, dissociar a leitura da fala. O processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p.20).

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

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

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

De acordo com Magda Soares, professora e pesquisadora da educação, a diferença está no domínio que o sujeito tem sobre a leitura e escrita.

O sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado a usar essas habilidades no seu cotidiano. Já o indivíduo letrado, possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais.

O que é o processo de alfabetização?

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

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

O que é o processo de letramento?

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

O letramento é o estado que um indivíduo ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, possuindo uma maior experiência para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos contextos sociais.

Um indivíduo letrado é capaz de se informar por meio de jornais, interagir, seguir receitas, criar discursos, interpretar textos, entre outros.

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

DISLEXIA – O QUE VEM A SER?

Epistemologicamente, Dislexia é uma alteração nos neurotransmissores cerebrais que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que as crianças da mesma faixa etária. Todo desenvolvimento da criança é normal, trata-se de um problema de base cognitiva que afeta as habilidades linguísticas associadas à leitura e à escrita (DROUET, 2003, p.137). A Dislexia vai emergir nos momentos iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita, é uma dificuldade específica nos processamentos da linguagem, para reconhecer, reproduzir, identificar, associar e ordenar os sons e as formas das letras. As causas da dislexia são neurobiológicas e genéticas. A dislexia é herdada, portanto, uma criança disléxica tem um pai, tio ou primo que também é disléxico e a incidência difere de acordo com o sexo: para cada três homens disléxicos há apenas uma mulher.

Segundo SELIKOWITZ (2001, p. 3), para melhor entender a causa da dislexia, é necessário conhecer, de forma geral, como funciona o cérebro. Diferentes partes do cérebro exercem funções específicas. A área esquerda do cérebro, por exemplo, está mais diretamente relacionada à linguagem; nela foram identificadas três sub-áreas distintas: uma delas processa fonemas, outra analisa palavras e a última reconhece palavras. Essas três subdivisões trabalham em conjunto, permitindo que o ser humano aprenda a ler e escrever. Uma criança aprende a ler ao reconhecer e processar fonemas, memorizando as letras e seus sons. Ela passa então a analisar as palavras, dividindo-as em sílabas e fonemas e relacionando as letras a seus respectivos sons. À medida que a criança adquire a habilidade de ler com mais facilidade, outra parte de seu cérebro passa a se desenvolver; sua função é a de construir uma memória permanente que imediatamente reconheça palavras que lhe são familiares. À medida que a criança progride no aprendizado da leitura, esta parte do cérebro passa a dominar o processo e, conseqüentemente, a leitura passa a exigir menos esforço. O cérebro de disléxicos, devido às falhas nas conexões cerebrais, não funciona desta forma. No processo de leitura, os disléxicos recorrem somente à área cerebral que processa fonemas. A consequência disso é que disléxicos têm dificuldade em diferenciar fonemas de sílabas, pois sua região cerebral responsável pela análise de palavras permanece inativa. Suas ligações cerebrais não incluem a área responsável pela identificação de palavras e, portanto, a criança disléxica não consegue reconhecer palavras que já tenha lido ou estudado. A leitura se torna um grande esforço para ela, pois toda palavra que ela lê aparenta ser nova e desconhecida (SELIKOWITZ, 2001, p. 4). No disléxico a idade de leitura pode ser até dois anos inferior à idade cronológica e esse déficit se traduz em

dificuldades e demora para ler, geralmente observa-se também grafia ruim e erros ortográficos ao escrever, assim como omissão de letras e espelhamento. A dislexia não tem cura, mas existem tratamentos que permitem que as pessoas aprendam estratégias para ler e entender. A maioria dos tratamentos enfatiza a assimilação de fonemas, o desenvolvimento do vocabulário, a melhoria da compreensão e fluência na leitura. Esses tratamentos ajudam os disléxicos a reconhecer sons, sílabas, palavras e, por fim, frases. Ajudar disléxicos a melhorar sua leitura é muito trabalhoso e exige muita atenção, mas toda criança disléxica necessita de apoio e paciência, pois essas crianças sofrem de falta de autoconfiança e baixa auto-estima, pois se sentem menos inteligentes que seus amigos (MARTINS, 2004).

A dificuldade específica de leitura ou Dislexia, é a mais conhecida e mais estudada forma de dificuldade específica de aprendizagem, conforme já afirmamos anteriormente. Para que o termo Dislexia tenha algum significado, ele deve ser utilizado somente para crianças que tenham consideráveis dificuldades para aprender a ler, que estejam fora da média (SELIKOWITZ, 2001,p.5).

A CRIANÇA COM DISLEXIA

De início, convém esclarecer que a dislexia tem sido tradicionalmente divulgada pela literatura nacional e internacional como um distúrbio de aprendizagem manifestado por um conjunto de alterações “patológicas” que se evidenciam na aprendizagem/ uso da escrita. Desde a sua primeira descrição - elaborada, em 1896, pelo médico inglês Pringle Morgan até os dias atuais, a dislexia vem sendo objeto de estudos e publicações em diferentes áreas: neurologia, genética, oftalmologia, psicologia, ciências cognitivas, fonoaudiologia, educação, entre outras.

Contudo, se o conceito de dislexia é impreciso, se as descrições sintomatológicas associadas a esse conceito apresentam-se desprovidas de uma investigação linguística, se as tarefas avaliativas usadas para diagnosticar esse dito distúrbio mostram-se inconsistentes pela concepção de linguagem que as direcionam, o tema em questão indica lacunas que merecem uma análise sistemática capaz de promover uma revisão da noção de dislexia relacionada aos processos de aprendizagem da escrita.

De acordo com o autor SELIKOWITZ (2001, p.6), a dificuldade na leitura foi a primeira forma de dificuldade específica de aprendizagem a ser descrita. Segundo o autor, em 1878, um médico alemão, Dr. Kussmaul descreveu um homem que era incapaz de aprender a ler. O homem possuía inteligência normal e havia recebido uma educação adequada. Dr. Kussmaul denominou este problema de cegueira da leitura. Nove anos depois, Dr. Berlin outro médico alemão, criou o termo dyslexia (do grego, “dificuldade com as palavras”) para esta condição: dus = difícil, dificuldade; lexis= palavra. O primeiro relato na Inglaterra de uma dificuldade específica de aprendizagem foi também de adultos com dificuldades de leitura. Um cirurgião oftalmologista escocês, Dr. James Hinshelwood, publicou um relatório em 1895 e denominou a

condição de cegueira da palavra. Sua dissertação propiciou a primeira descrição de dificuldade específica de leitura em uma criança, um ano mais tarde, quando o Dr. Pringle Morgan descreveu um garoto de 14 anos com dificuldade de leitura. O professor do garoto escreveu que “[ele] seria o rapaz mais inteligente da escola se as instruções fossem somente orais” (SELIKOWITZ, 2001, p.7). Durante o primeiro quarto do século XX continuou o interesse em focalizar a dificuldade específica da leitura. Segundo SELIKOWITZ (2001, p.8), em 1925, um neurologista americano, Dr. Samuel T. Orton, propôs a primeira teoria sobre como surgia a dificuldade específica da leitura. Ele concentrou grande ênfase no desenvolvimento do domínio de um lado do cérebro. Juntamente com sua assistente, Ana Gillingham, ele desenvolveu uma série de estratégias de ensino, alguma das quais ainda estão em uso. De acordo com SELIKOWITZ (2001, p. 8), outras formas de dificuldades específicas de aprendizagem foram também descritas neste período, mas não foram amplamente reconhecidas até 1939, quando Dr. Alfred Strauss e o Dr. Heinz Werner publicaram sua descrição de crianças com ampla faixa de dificuldades de aprendizagem. Eles enfatizaram a diversidade destes problemas e a importância da observação de cada criança individualmente para avaliar suas necessidades de Educação em particular. Foi este trabalho que deu impulso ao estabelecimento de serviços clínicos e educacionais para crianças com dificuldade específica de aprendizagem, primeiramente no Estados Unidos e, então, em outras partes do mundo. Conforme SELIKOWITZ (2001, p. 8), um marco foi alcançado em 1977, quando a Lei Pública 94-142 foi instaurada nos Estados Unidos, assegurando os direitos de avaliação adequada e orientação de seus problemas às crianças americanas com dificuldade específica em aprendizagem. Em 1981, a Inglaterra e a Escócia firmaram um Ato Educacional que determinava que a criança com dificuldades de todos os tipos de aprendizagem têm direito à avaliação adequada e à assistência, conforme suas necessidades específicas. As dificuldades específicas de aprendizagem recebem hoje em dia muito mais atenção do que em qualquer outra época.

Há uma série de razões para isto; na visão de SELIKOWITZ (2001, p. 9): No entanto, essa complexa constituição sucumbe à tradição assumida pela gramática normativa e, ao lado de uma série de interlocutores que os professores, muitas vezes, sequer desconfiam, dão sentido ao seu fazer pedagógico. Assim, mesmo não tendo plena consciência da concepção de língua que define esse fazer, os professores, ainda que tenham saberes diferenciados, optam por aquilo que acreditam dar certo em alfabetização. Não podemos deixar de destacar que o letramento, ao ser amplamente propagado nos vinte últimos anos, trouxe uma contribuição para se pensar o processo de apropriação da língua escrita pela criança. Seus pressupostos remetem-nos a pensar em algumas questões que nos parecem ser anteriores à inserção da denominação ‘letramento’ para compor o processo de alfabetização. E, como esta pesquisa mostrou, conhecer a constituição dos professores alfabetizadores e o que lhes faz sentido como linguagem é um caminho para revermos nossas concepções e

nossas práticas alfabetizadoras.

CONCLUSÃO

Na literatura brasileira existe uma variedade de programas de intervenção específicos para o trabalho com o aluno disléxico. O uso dessas intervenções com o aluno aumenta sua autoestima, a qual com os anos enfraquece devido ao choque do transtorno, organiza o desenvolvimento da criança criando estratégias, desfaz rótulos de alunos passivos, inadequados e ineficientes e contribui para melhorar prejuízos decorrentes. Embora existam programas de intervenção, conclui-se por meio dos resultados que os professores não aplicam tais programas na alfabetização de alunos disléxicos por falta de conhecimento e capacitação. Observa-se apenas o uso de estratégias voltadas para o ensino da leitura e da escrita, o que não atende às necessidades sensoriais e fonológicas dos alunos. É necessário oferecer aos professores um conhecimento específico e adequado às necessidades de alunos com dislexia, de forma a evitar a angústia desses professores em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, levando-os a não se alimentar de falsas expectativas quanto ao rendimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia. Alfabetização Hoje. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- COLELLO, Silvia M. Gasparin. Alfabetização em Questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução ° 2 – Institui diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília – D.F., 11/09/2001. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – Texto Promulgado em 05 de Outubro de 1988.
- CORDE. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de Ação – Sobre Necessidades Educativas Especiais. 2.ed. Brasília, 1997.
- DECRETO LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- DECRETO LEI Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. DECRETO LEI Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.
- DECRETO LEI Nº 9.131, de 25 de Novembro de 1996. <http://www.mec.gov.br>.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARTINS, Vicente. Quem Necessita de Educação Especial?
- SELIKOWITZ, Mark. Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2001.
- SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev./85

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Pedagoga, IFSP – Câmpus Araraquara. Doutoranda em Educação Escolar – UNESP- Araraquara. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 38, 42, 43, 45, 48, 49, 50

Apropriação 1, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 31, 48

C

Convivência 27, 28

Criança 7, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49

D

Desafios 14, 15, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 36

Dislexia 42, 43, 46, 47, 49

E

Educação Infantil 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 35, 36, 38, 39, 40

Escrita 9, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

Experiência 27, 28, 41, 45

F

Fortalecimento 27, 28

L

Leitura 4, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

Letramento 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 35, 43, 45, 46, 48

Linguagem 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 17, 20, 22, 23, 24, 27, 29, 32, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48

N

Numérica 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16

Número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 19

O

Obrigação 34, 37, 39

P

Prática de Leitura 27, 33, 34, 35, 39, 40

Prazer 3, 34, 35, 39, 40

Processo de Alfabetização 15, 16, 19, 20, 21, 22, 26, 42, 43, 45, 48

S

Sala de Aula 19, 20, 21, 23, 29, 31, 32, 34, 40, 42

Serviço 27, 28

V

Vínculos 27, 28

Vivenciada 22, 27, 28, 32

