

**Universidade Brasil
Curso de Pedagogia
Campus Descalvado**

**GABRIELA CAROLINA PAVANI
MAYARA ALVES**

PRÉ-ESCOLA: ALFABETIZAR OU LETRAR?

PRE SCHOOL: ALPHABETIZE OR LETRAR?

Descalvado, SP

2017

Gabriela Carolina Pavani

Mayara Alves

PRÉ-ESCOLA: ALFABETIZAR OU LETRAR?

Orientadora: Prof.^a Esp. Fernanda Garcia Scrocchio Lourenção

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Brasil, como complementação dos créditos necessários para obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Descalvado, SP

2017

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste TCC, por processos xerográficos ou eletrônico.

P363p Pavani, Gabriela Carolina
Pré-escola: alfabetizar ou letrar? / Gabriela Carolina Pavani, Mayara Alves. -- Descalvado: [s.n.], 2017.
65f. : il. ; 29,5cm.

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Brasil, como complementação dos créditos necessários para obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Orientadora: Prof^aEsp.Fernanda G. Scrocchio Lourenção

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Concepção de ensino. 4. Educação infantil. I. Alves, Mayara. II. Título.

CDD 372.4

Assinatura dos alunos:

Data: ____/____/____

Universidade Brasil
Curso de Pedagogia
Campus Descalvado

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Pré-Escola: alfabetizar ou letrar?

Autores: Gabriela Carolina Pavani

Mayara Alves

Orientador: Fernanda Garcia Scrocchio Lourenção

Esta monografia atendeu aos critérios de avaliação estabelecidos, sendo considerada suficiente para a obtenção do diploma do curso de Pedagogia pela Universidade Brasil.

Banca Examinadora:

Prof.^a Esp. Fernanda Garcia Scrocchio Lourenção

Prof.^a Esp. Rosa Maria Gasparini Nazar

Prof. Dr. Marco Antonio Pratta

Descalvado, SP

Data: ____/____/____.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente à Deus, que iluminou nossos caminhos durante esta caminhada. A professora Fernanda, pela paciência na orientação e pelo incentivo, se mostrando competente no pouco tempo que lhe coube, tornando possível a conclusão desta monografia. A professora e coordenadora do curso, Rosa, pelo convívio, apoio e compreensão, sempre que solicitada. A todos os professores do curso, que foram tão importantes na nossa vida acadêmica e na nossa evolução.

Agradecemos as nossas famílias por toda confiança depositada em nós, por acreditarem no nosso potencial e por sempre nos fazer acreditar nos nossos sonhos.

Por fim, mas não menos importante, agradecemos uma a outra por todo o apoio, companheirismo e dedicação. Desde o início, utilizamos todos os recursos para produzir o melhor trabalho possível, buscando forças e ânimo quando nos deparamos com momentos de dificuldade e desespero, mas satisfeitas, concluímos com enorme orgulho de nós mesmas.

“Letramento é sobretudo um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que pode ser.”

Magda Soares

PRÉ-ESCOLA: ALFABETIZAR OU LETRAR?

RESUMO

O presente trabalho consiste em trazer uma reflexão teórica sobre o processo de alfabetização e o letramento antes do Ensino Fundamental. Busca-se conceituar alfabetização, que com o passar do tempo sofreu modificações em relação aos seus métodos de aplicação e ainda entender sobre a história do letramento, que mudou o sentido e a função da alfabetização na escola, atendendo às novas demandas sociais. Os termos letrar e alfabetizar são indissociáveis, pois funcionam como complemento um do outro. Pode se oferecer para os alunos de 4 e 5 anos, pertencentes a Pré-Escola, um espaço alfabetizador, trazer a criança para um ambiente letrado, para que sinta interesse pela leitura e escrita, destacando que a aquisição da leitura, bem como da escrita podem ser feitos de maneira lúdica. O surgimento do letramento vem com o objetivo de ampliar o ato de alfabetizar, de inserir no ato educativo um sentido social de aprender a ler e a escrever. Diante dessa concepção, o processo de alfabetização está além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético, abrange o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais. A escola de Educação Infantil também é o espaço propício para esse trabalho, com o qual todo conhecimento adquirido será contextualizado e compreendido segundo a função que ocupa socialmente. O trabalho em questão realizará uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva. Os objetivos da pesquisa são analisar as práticas do letramento mesmo antes do Ensino Fundamental, identificar como as práticas do letramento podem contribuir para a oralidade e escrita dos alunos, perceber como as práticas do letramento podem despertar o desejo das crianças para ler e escrever e ainda apontar os benefícios de iniciar esse processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Pretende-se apresentar também algumas considerações sobre a prática do letramento na Educação Infantil; como a escola pode, através do processo de aprendizagem, inserir o letramento no ambiente da criança de maneira eficaz.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, concepção de ensino e educação infantil.

PRE-SCHOOL: LITERACY OR LETTER?

ABSTRACT

The present work consists of bringing a theoretical reflection on the process of literacy and literacy before elementary school. It seeks to conceptualize literacy, which over time has undergone changes in its methods of application and still understand the history of literacy, which changed the meaning and function of literacy in school, meeting the new social demands. The terms literacy and literacy are inseparable, as they complement one another. It can be offered to the pupils of 4 and 5 years old, belonging to the Pre-School, a literacy space, to bring the child to a literate environment, so that he may feel interested in reading and writing, noting that the acquisition of reading as well as writing can be done in a playful way. The emergence of literacy comes with the aim of expanding the act of literacy, of inserting in the educational act a social sense of learning to read and write. Given this conception, the literacy process is beyond teaching codification and decoding skills of the alphabetical system, it encompasses the domain of knowledge that allows the use of these skills in social practices. The nursery school is also the ideal place for this work, with which all knowledge acquired will be contextualized and understood according to the function it occupies socially. The work in question will carry out a bibliographical, qualitative, descriptive research. The objectives of the research are to analyze literacy practices even before elementary school, to identify how literacy practices can contribute to the oral and written learning of students, to understand how literacy practices can awaken children's desire to read and write and still to point out the benefits of starting this process of literacy and literacy in Early Childhood Education. It is also intended to present some considerations about the practice of literacy in Early Childhood Education; how the school can, through the process of learning insert the literacy in the child's environment effectively.

Keywords: literacy, literacy, conception of education and early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 1

Figura 1 - Escrita Hieroglífica: usada para textos religiosos.....	20
Figura 2 - Escrita Hierática: usada pela nobreza.....	20
Figura 3 - Alfabeto Fenício.....	21
Figura 4 - Alfabeto grego.....	23

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 2

Tabela 1 - População pesquisada por nível de alfabetismo de 15 a 64 anos (%).	36
Tabela 2 - População pesquisada por grupo de alfabetismo de 15 a 64 anos.....	36
Tabela 3 - Distribuição da população pesquisada por níveis de alfabetismo e escolaridade (% nos grupos).	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	15
BREVE HISTÓRICO DA ESCRITA, DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	15
1.1 Aquisição da língua escrita: alguns marcadores históricos.....	16
1.1.1 O mais antigo sistema de escrita	18
1.1.2 As escritas sagradas do Egito	19
1.1.3 A escrita alfabética.....	20
1.1.4 Alfabeto grego: a inovação das vogais.....	22
1.2 A evolução da escrita ante o processo de alfabetização	23
1.3 O Brasil Colonial e o ensino das primeiras letras	26
1.4 Letramento: uma nova concepção de ensino da língua	29
CAPÍTULO 2	32
PROFICIÊNCIA E NÍVEIS DE LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	32
2.1 Níveis de Letramento.....	34
2.2 O professor como agente letrador.....	39
2.3 A função Social e Pedagógica da Educação Infantil	43
CAPÍTULO 3	46
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA	46
3.1 Desenvolvimento da linguagem na criança de Educação Infantil	47
3.1.2 Desenvolvimento da Consciência Fonológica	48
3.2 Aquisição da Linguagem Oral na Educação Infantil: algumas considerações	49
3.2.1 Desenvolvimento da Linguagem Oral na infância.....	51
3.2.2 Estratégias de ensino da Linguagem Oral na Educação Infantil.....	52
3.3 Linguagem escrita: algumas considerações	54
3.3.1 Desenvolvimento da Linguagem Escrita.....	55
3.3.2 Algumas estratégias para o ensino da leitura e escrita na Educação Infantil.....	57
CONCLUSÃO.....	61

REFERÊNCIAS63

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa é refletir sobre a temática da alfabetização e do letramento na Pré-Escola. Pretende-se discutir e explicar que na formação educacional de crianças de 4 e 5 anos, pode-se oferecer um espaço alfabetizador e letrado, enfatizando que a aquisição da leitura, bem como da escrita, tem a possibilidade de serem realizadas de maneira lúdica, e ainda apresentar os benefícios de iniciar o processo de alfabetização e letramento já na Educação Infantil, mostrando as contribuições que serão úteis no processo de aprendizagem no Ensino fundamental.

Com as constantes mudanças sociais e a geração de novos conhecimentos, na década de 80, surge na educação uma nova palavra “letramento”, trazendo outra concepção de ensino. Esse termo surgiu com objetivo de ampliar a formação da criança no período da alfabetização, de inserir no âmbito educativo um sentido social ao ato de aprender ler e a escrever. Diante dessa concepção, o processo de alfabetizar está além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético de escrita, abrange o domínio dos conhecimentos que permitem que as pessoas saibam utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais. É importante lembrar que o letramento começa muito antes da criança pegar em um lápis ou conhecer as letras e a grafia.

A partir de suas vivências cotidianas com a família, na sociedade ou com seus pares, a criança participa dessa prática de maneira intensa, através de situações diversificadas e no contato com materiais escritos em lugares diversos e de variadas formas. A escola de Educação Infantil também é o espaço propício para esse trabalho, pois é nesse local que se pode ampliar e compreender os conhecimentos sobre o mundo da leitura e escrita, adquiridos em outros ambientes, sendo assim, todo conhecimento obtido será contextualizado e compreendido segundo a função que ocupa socialmente, para que dessa maneira todo conhecimento faça sentido.

Com as novas concepções de alfabetização e letramento, surgem alguns questionamentos, tais como: Qual a idade correta para iniciar a alfabetização? Qual é o método mais eficaz? Como letrar e alfabetizar a criança ao mesmo tempo? Cabe a pré-escola o processo de alfabetização ou não? Pretende-se, ao longo da pesquisa, responder todas essas questões, de acordo com a concepção atual do letramento, que traz consigo aspectos sociais e contextualizados. Tradicionalmente, o início do processo de alfabetização acontecia na antiga primeira série do Ensino Fundamental; perante isso, atualmente alguns educadores da pré-

escola, ainda possuem a dúvida se cabe a eles iniciar esse feito de alfabetizar ou não nessa fase da Educação Infantil. Essa dúvida por parte dos educadores surge muitas vezes, pois a Educação Infantil ficou rotulada de que utiliza apenas mecanismos lúdicos no desenvolvimento dos alunos, tendo a equivocada pretensão de que o processo de alfabetizar e letrar excluiriam a ludicidade, bem como o trabalho com as linguagens musicais, corporais e artísticas.

O letramento está presente na vida da maioria das crianças, até mesmo antes de ingressarem na escola, pois as crianças estão cercadas de estímulos, como livros, revistas, propagandas. O que falta, muitas vezes, é trabalhar o que é previsto para essa fase da Educação Infantil, relacionado a alfabetização, visto que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil RCNEI (BRASIL, 1998, p.117), diz que “[...] a Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças”.

A pesquisa em questão se baseia em uma análise qualitativa, sendo que esta modalidade de pesquisa, de acordo com LUDKE E ANDRÉ (1986) não se restringe a aplicação de uma teoria, de um paradigma, ou método, ao contrário, permite adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos, buscando interpretar questões. A abordagem qualitativa será interpretativa e descritiva, dando ênfase na análise de conteúdo, captando o entendimento de realidades variadas.

Além da abordagem qualitativa, a pesquisa será do tipo bibliográfica descritiva, cujo objetivo será observar, registrar, analisar, correlacionar e interpretar pensamentos, concepções e visões diferentes sobre alfabetização e letramento, com o objetivo de mostrar como o ambiente escolar na faixa etária de 4 e 5 anos pode ser benéfico e eficaz para a construção da linguagem.

A pesquisa bibliográfica descritiva qualitativa é a mais indicada para este estudo, pois busca encontrar e analisar teorias sobre alfabetização e letramento, baseando-se em autores conceituados no assunto. Com o estudo aprofundado dos referenciais teóricos, pretende-se apresentar metodologias relacionadas ao universo da alfabetização e do letramento, a fim de mostrar a importância de estimular o aluno no processo de aquisição da língua escrita, no período de escolarização denominado na pré-escola.

Inicialmente será feito um levantamento bibliográfico em livros, revistas científicas, artigos acadêmicos e sites da internet acadêmicos. Após a seleção do material necessário para o desenvolvimento do estudo, serão levantados referenciais teóricos que apresentem a importância de letrar na Pré-Escola, como se deve iniciar esse processo, bem como a

importância do professor na mediação da aquisição da língua escrita nesta etapa de ensino e os resultados positivos que esse processo pode trazer futuramente, para a formação do aluno.

Os objetivos dessa pesquisa são: conceituar alfabetização e letramento mostrando a evolução do processo de leitura e escrita desde a Antiguidade até os tempos atuais, identificar como as práticas pedagógicas referentes ao letramento podem contribuir para a aquisição da linguagem oral e escrita tornando esse processo significativo e prazeroso para os alunos, apontar os benefícios de iniciar o processo de letramento antes da alfabetização, ou seja, na Pré-Escola, a fim de se aproveitar o tempo e o espaço escolar para as práticas letradas e por fim, apresentar estratégias de ensino que contribuam para a aquisição da linguagem oral e escrita.

Sendo assim, para atender aos objetivos da pesquisa, a presente monografia está organizada em três capítulos, sendo o primeiro deles um resgate histórico do surgimento da escrita, os avanços da alfabetização até o surgimento do letramento; o segundo trata de uma discussão sobre os níveis de letramento e o papel do professor enquanto mediador da aprendizagem e no terceiro capítulo, contribuirá para a confirmação da hipótese levantada no trabalho.

Quanto a relevância acadêmica, esta contribuirá para a prática pedagógica dos professores que poderão se beneficiar diretamente com a pesquisa no sentido de utilizarem as estratégias apontadas como enriquecimento particular a fim de colocarem em uso todo estudo aqui apresentado, sendo assim, de forma indireta, alunos se beneficiarão no sentido de possuírem uma educação que vem ao encontro dos novos paradigmas da temática em questão levando em conta as necessidades da faixa etária que precede o período de alfabetização.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO DA ESCRITA, DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Para abordar os marcadores históricos da alfabetização, é preciso voltar o olhar à história da humanidade e compreender primeiramente como se deu o surgimento da escrita, como as pessoas se comunicavam, qual era a real necessidade da época e como ocorreu sua evolução através dos tempos. Segundo CAGLIARI (1999) de acordo com fatos comprovados historicamente a escrita surgiu da urgência das pessoas se comunicarem umas com as outras a qual auxiliou no desenvolvimento das sociedades. Desta forma, a escrita se apresenta como uma prática social, tendo uma história rica e seu nascimento atestado há mais de 5.000 anos a.C. como código de representação simbólica do pensamento e que gradualmente foi tornando-se símbolo de poder, sendo também responsável pelo “[...] aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial” (NUCCI, 2001, p. 48). A partir disso, percebeu-se que a compreensão de textos escritos só se daria com a aprendizagem dos códigos linguísticos, ou seja, a codificação, e, conseqüentemente, a sua decodificação, uma vez que esse processo permeia as regras da comunicação escrita, permitindo que os indivíduos decifrem o que está escrito.

A escrita é a contrapartida gráfica do discurso, é a fixação da linguagem falada numa forma permanente ou semipermanente. Por meio da escrita, a linguagem pode transcender as condições ordinárias de tempo e lugar. “[...] a mensagem escrita tem a condição de dar impulso a uma série de ondas concêntricas de reflexão, ampliadas e aprofundadas sucessivamente.” (BOTTÉRO, 1995, p 22). A escrita é, ao mesmo tempo, das coisas mais universais e mais inapreensíveis, já que sem a escrita, a cultura, definida como uma “inteligência transmissível”, não existiria, ou talvez existisse de forma rudimentar que mal se poderia reconhecer. A lei, a religião, o comércio, a poesia, filosofia e a história – todas as atividades que dependem de certo grau de permanência e de transmissão – seriam, se não impossíveis, bastante restritas.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização da junção de letras para se formar a sílaba, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. Hoje, tão importante quanto conhecer

o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica (TFOUNI, 1995).

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta apenas a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura, ou seja, codificar e decodificar. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita, não como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo *letramento* surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2008).

1.1 Aquisição da língua escrita: alguns marcadores históricos

Na Pré-História os primeiros registros sobre as atividades humanas eram feitos por meio de desenhos que visavam produzir de forma simplificada os conceitos ou coisas a serem representadas. Esse tipo de escrita é usualmente conhecido como escrita pictórica¹ ou hieroglífica². Dada a inexistência de organização e padronização nas representações gráficas das pinturas rupestres, estas não são consideradas exatamente escrita, mas criptografias aleatórias que pretendem transmitir sua mensagem, gravadas em um material da natureza. Sendo assim, é possível fazer uma analogia entre aquelas gravuras e a escrita: ambos os casos buscam registrar algo, de alguma forma, para determinado grupo, para aquele momento ou para a posteridade. A antropóloga Pires afirma:

Sobre a relação entre a linguagem simbólica – expressa através de símbolos abstratos pintados – e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc. Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações. O conjunto destes desenhos-escrita, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das escritas pictográficas, que no grego significam descrição da imagem, para servir de símbolo (2007, p. 04).

¹A palavra pictórica refere-se à pintura ou desenho em geral.

²Hieróglifo pode ser definido como uma escrita sagrada, e era dominada apenas por pessoas que tinham o poder sobre a população, como: sacerdotes, membros da realeza e escribas. Somente esses tinham o conhecimento de ler e escrever essa escrita sagrada.

As semelhanças entre as pinturas paleolíticas e a escrita também estão nos instrumentos e suportes para execução de ambas as técnicas, que trazem a mesma ideia principal, em dois momentos distantes entre si, cerca de milhares de anos: um objeto com o qual se vai desenhar ou escrever (utilizando para isso pedra, materiais inorgânicos e orgânicos à base de tintas vegetais e minerais, e pena, caneta ou lápis) e outro no qual será registrado o assunto pretendido (a rocha ou um papel). Com esses instrumentos, os homens das cavernas foram os primeiros a dispor de um tipo de registro usado até hoje, a ideografia³, cujo grande número de símbolos que a compõem permite que seja utilizada e interpretada em qualquer lugar onde seu significado seja correspondente.

A escrita causou uma revolução tão significativa nas comunicações, que os historiadores estabeleceram o encerramento da Pré-História, primeiramente no Oriente Próximo, com o surgimento da escrita ligado à evolução das primeiras civilizações urbanas, na região entre os rios Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, cerca de 40 séculos antes da Era Cristã (COULON; PEDRO, 1989) e o nascimento da História no período em que o homem começou a escrever. Mas essa passagem histórica não se deu ao mesmo tempo em todas as partes do nosso planeta. Somente muitos milênios depois a Pré-História findou na América, na África Central e na Austrália, com a conquista dessas regiões pelos europeus, a partir do século XV. Isso demonstra que por mais de cinco mil anos, a escrita manteve-se na vanguarda como um dos marcos iniciais da História.

Com efeito a essa reputação, a escrita adquiriu autonomia e independência, tornando-se objeto de necessidade de domínio mundial. A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou ideias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, ideias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida.

O desenvolvimento dos métodos de agricultura e do comércio e as distâncias entre as cidades entre as quais se estabeleciam relações de troca, são tidos como os responsáveis pelos primeiros registros escritos, ante a necessidade de controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar. Assim, a escrita teria sido criada primeiramente para

³Ideografia é a representação direta do sentido das palavras por sinais gráficos.

atender a uma necessidade prática de informação agrocomercial, em vários lugares. Apenas se conhecem épocas, povos e locais de onde se deram os primeiros registros escritos, os chamados cuneiformes, desenvolvidos pelos sumérios na Mesopotâmia, por volta de 4.000 a.C.

Com o passar do tempo os sistemas de escrita foram ganhando mais complexidade quando os símbolos passaram a representar sons. Usualmente, a ampliação do uso de sinais fonéticos foi criada a partir do momento em que se notava a semelhança dos sons empregados para coisas distintas. Na medida em que surgia a necessidade de criar símbolos distintivos para termos semelhantes, a escrita silábica começou a ser vista como uma maneira eficiente de definir a simbologia empregada nas palavras. Paralelamente, a necessidade de simplificação dos signos escritos foi tornando o sistema mais compacto e funcional.

1.1.1 O mais antigo sistema de escrita

O cuneiforme (do latim *cuneus* “cunha”, e *forma* “forma”) é o sistema mais antigo de escrita até hoje conhecido. Desde a sua decifração, no século XIX, tem sido submetido a profundo estudo e especulação, mas a sua origem permanece ainda obscura. Cerca de meados do quarto milênio a.C., um povo de que não se sabe nem a etnia nem a ascendência linguística, conhecido por Sumérios, invadiu a parte sul da Mesopotâmia e conquistou essa região aos seus habitantes primitivos, e durante 1500 anos o grupo cultural dominante no Oriente Médio, cultivando uma literatura bastante evoluída e deixando como recordação arquivos e documentos de um vasto e complexo sistema jurídico, administrativo, comercial e religioso. No decurso dos primeiros 500 anos da sua ocupação, a certa altura, os sumérios começaram a usar a escrita, que se desenvolveu depois em cuneiforme.

O principal uso da escrita cuneiforme foi na contabilidade e administração, como registro de bens, marcas de propriedade, cálculos e transações comerciais. Essas informações eram gravadas em tabletes de argila com estiletos. Mas outras atividades se estabeleceram auxiliadas pela escrita, como a Astronomia, o Direito e a Literatura. Textos sobre o movimento dos astros e calendários mesopotâmicos escritos entre 650 e 50 antes da nossa Era, chegaram até os dias atuais conservados em tábuas de argila. Consistem em diários sobre astronomia e constituem umas das primeiras observações de especialistas, escribas-astrônomos profissionais, que usavam um conjunto de 30 estrelas como referências para posições celestes. Seus diários detalhavam as localizações da lua e planetas com relação às estrelas.

Para Pozzer, a escrita cuneiforme:

É o resultado da incisão de um estilete, impressa na argila mole, com três dimensões (altura, largura e profundidade). A escrita cuneiforme foi utilizada para se gravar em paredes de rochedos, corpos de estátuas e grandes monumentos, sendo sempre as inscrições um decalque do texto escrito no tablete de argila. Lê-se um texto em escrita cuneiforme da esquerda para a direita e de cima para baixo, como em português. [...] o tablete de argila possui, em geral, 10 cm (a dimensão da palma da mão), mas pode variar de 3cm a mais de 50 cm (POZZER, 1998, p.41).

1.1.2 As escritas sagradas do Egito

Os egípcios, possivelmente, foram responsáveis por introduzir a primeira redefinição no suporte e formas da escrita em relação ao processo cuneiforme. Diferentemente dos sumérios que criavam suas inscrições de formas triangulares em tábuas de argila, os egípcios usavam a forma material do livro, com o uso do papiro⁴ em forma de rolo, o emprego da tinta e a utilização das ilustrações como complemento explicativo do texto. Eles possuíam duas formas de escrita: os hieróglifos, figuras entalhadas sagradas, a qual os escribas eram os únicos que conseguiam ler os sinais enigmáticos representados pelos hieróglifos (Figura 1), grafados da direita para a esquerda; e a escrita hierática (Figura 2), de uso mais fácil e mais corrente, que permitia fazer anotações rápidas.

Esta civilização costumava escrever em quase tudo que construíam, desde paredes, portas e colunas de tumbas e templos, a objetos de uso cotidiano. Os escribas aprendizes utilizavam-se geralmente de lascas de calcário ou fragmentos de cerâmica, chamados pelos gregos de *ostraca*, ou de tábulas de madeira em suas tarefas, por serem materiais mais baratos que o papiro. Este era um material caro, destinado apenas àqueles que já possuíam a experiência e conhecimentos necessários (LUCAS & HARRIS, 1999).

Na sociedade egípcia, porém, poucos sabiam ler e escrever os sinais hieroglíficos. Essa era uma função geralmente exercida por alguém muito prestigiado, que ostentava o título de escriba. A formação do escriba era difícil e demorada, até o completo domínio da língua, mas era necessária para a manutenção do Estado egípcio. Sobre o escriba, Araújo, (2000, pp. 222-223) diz: “[...] eis que não há profissão sem chefe, exceto a do escriba: ele é o chefe. Por isso,

⁴Esta planta, da família das cyperaceas, é muito comum nas margens de rios da África. No Egito Antigo, o papiro era encontrado nas margens do rio Nilo. As folhas eram sobrepostas e trabalhadas para serem transformadas numa espécie de papel, conhecido pelo mesmo nome da planta. Este papel era utilizado pelos escribas egípcios para escreverem textos e registrarem as contas do império.

se souberes escrever, esta será para ti melhor que as outras profissões que te descrevi em sua desdita.”



Figura 1 - Escrita Hieroglífica: usada para textos religiosos.

Fonte: <http://www.egipto.com.br/escrita-egipcia/>



Figura 2 - Escrita Hierática: usada pela nobreza.

Fonte: <http://www.egipto.com.br/escrita-egipcia/>

1.1.3 A escrita alfabética

O alfabeto é um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem. A palavra alfabeto vem do latim *alphabetum*, que por sua vez é composta pelo nome das duas primeiras letras do alfabeto grego: *alpha* e *beta*, já emprestadas das línguas semíticas. Os povos antigos não conheceram, durante muitos séculos, uma forma precisa para registrar por escrito as palavras faladas. Assim, existiram diversos sistemas de escrita, quase todos baseados na

ideografia, ou seja, na representação das ideias por meio de pinturas ou desenhos. A escrita cuneiforme e a escrita hieroglífica representam o desenvolvimento desses sistemas de escrita, culminando no uso de sinais com valor fonético.

O alfabeto fenício (Figura 3) apareceu pela primeira vez em Biblos⁵ e é considerado a origem dos alfabetos atuais. Apesar do pretense pioneirismo fenício, não há literatura ou registros escritos em materiais resistentes ao desgaste do tempo. O que se sabe da sua escrita provém de curtas inscrições em pedra. Com os dados que se apresentam hoje, pode-se entender que a construção das palavras, assim como o alfabeto árabe e o hebraico, não tinham símbolos para representar sons de vogais.



Figura 3 - Alfabeto Fenício.

Fonte: <http://tipografos.net/escrita/letra-fenicios-1.html>

Neste alfabeto, cada símbolo representava uma consoante, e as vogais precisavam ser deduzidas no contexto da palavra; também apresentava 22 sinais gráficos e foi utilizado por volta do final do século XII antes da Era Cristã. Seu traçado consistia em sinais com precisão de formas, que dispostas ordenadamente em determinada combinação representavam graficamente, cada um, o respectivo som dos fonemas de uma linguagem oral. Por essas qualidades, muitos historiadores consideram que este alfabeto, composto de vinte e duas consoantes, chegou próximo da perfeição.

⁵Biblos é o nome grego da cidade portuária fenícia de Gubla. Era conhecida pelos antigos egípcios como Kbn e, mais tarde, Kpn.

1.1.4 Alfabeto grego: a inovação das vogais

De qualquer forma, o mais famoso resultado desse processo é o alfabeto grego, em grande parte devedora da invenção fenícia. Segundo Rubem Alves, os filósofos gregos foram os pioneiros a perceber realidade imbricada à linguagem de palavras:

A realidade, para ser vista em sua maravilhosa nudez, só pode ser vista –pasmem! – com o auxílio de palavras. As palavras são os olhos da ciência. “Teorias” e “hipóteses”: esses são os nomes que esses olhos comumente recebem [...] A ciência, assim, pode ser descrita como um *strip-tease* da realidade por meio de palavras. E o que é que a gente vê, ao final do *strip-tease*? A gente vê uma linguagem.... Quem percebeu isso em primeiro lugar foram os filósofos gregos[...] (ALVES, 1999, p.101, grifo do autor).

Embora os fenícios sejam considerados os principais precursores do alfabeto grego, há indícios de que os gregos tiveram a origem da sua escrita no Oriente Próximo antes do tempo dos fenícios. Os gregos foram um dos primeiros povos a representar graficamente não ideias, nem sílabas, mas os próprios sons das letras, a menor parte decomposta de uma palavra.

Com os desenhos dessa decomposição, houve um incremento significativo do alfabeto grego (Figura 4) em si mesmo e para as escritas dele derivadas, a inclusão das vogais. Junto às consoantes, as vogais compunham ao todo 24 letras. HIGOUNET (2003, p. 89)⁶ chama atenção para este fato, comentando que “o modo como se fez a notação das vogais merece um pouco mais de atenção, pois foi com essa inovação que o alfabeto grego se tornou o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos”.

⁶HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 10. ed. São Paulo, 2003. p. 89.

Maiuscula	Minuscula	Nome	Transliteração	Valor latim
A	α	άλφα	alpha	a
B	β	βητα	bêta	b
Γ	γ	γάμμα	gamma	g
Δ	δ	δέλτα	delta	d
E	ε	έ ψιλόν	epsilon	e
Z	ζ	ζήτα	dzêta	dz
H	η	ήτα	êta	ê
Θ	θ	θητα	thêta	th
I	ι	ιώτα	iota	i
K	κ	κάππα	kappa	k
Λ	λ	λάμβδα	lambda	l
M	μ	μυ	mu	m
N	ν	νυ	nu	n
Ξ	ξ	ξι	xi	x
O	ο	ό μικρόν	omicron	o
Π	π	πι	pi	p
P	ρ	ῥώ	rhô	r
Σ	σ, ς	σίγμα	sigma	s
T	τ	ταυ	tau	t
Υ	υ	ύ ψιλόν	upsilon	u
Φ	φ, ϕ	φι	phi	ph
X	χ	χι	chi (khi)	Ch (kh)
Ψ	ψ	ψι	psi	ps
Ω	ω	ώ μεγα	oméga	ô

Figura 4 - Alfabeto grego.

Fonte: <http://aulaslatimegrego.com.br/wp-content/uploads/2015/11/alfabeto-grego.jpg>

Este alfabeto tem importância singular para a civilização ocidental atual. A inclusão das vogais é apenas um item no currículo deste alfabeto, que transmitiu para outros povos os conhecimentos da cultura grega, a mais rica da Antiguidade, bem como de seus mitos e filosofia; permitiu a difusão do Novo Testamento no mundo até então conhecido, que depois foi traduzido para outras línguas; a Grécia estendeu a produção e comércio de livros, generalizando-se a leitura individual, reforçada com a existência de bibliotecas públicas e privadas; e esse alfabeto “[...] foi também o intermediário ocidental entre o alfabeto semítico e o alfabeto latino, intermediário não apenas histórico, geográfico e gráfico, mas estrutural, pois foram os gregos os primeiros a terem a ideia da notação integral e rigorosa das vogais” (HIGOUNET).

1.2 A evolução da escrita ante o processo de alfabetização

Com a transição da economia agrária para a industrial, a aprendizagem da escrita tornou-se necessária. Assim que o sistema de escrita e, conseqüentemente, as necessidades da alfabetização foram sendo disseminadas, demonstrando uma crescente procura da mesma no contexto social, uma vez que com a escrita as pessoas iriam não somente se comunicarem umas com as outras, como também desenvolverem seus trabalhos e negócios com êxito.

Segundo Araújo (1996), a história da alfabetização pode ser analisada em três períodos: o primeiro abarca a Antiguidade e a Idade Média, quando preponderou o método da soletração; o segundo se distinguiu pelas reações ao processo da soletração e concepção de novos métodos sintéticos e analíticos, compreende os séculos XVI a XVIII, e que se alargou até a década de 60; e o terceiro período, o contemporâneo caracterizado pelo questionamento da necessidade de agregar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler.

Na Antiguidade foi instituído o alfabeto e o primeiro método de ensino: a soletração, também chamado alfabético. Conforme MARROU (1969), alfabetização acontecia por um processo lento e complicado, começava pela aprendizagem de 24 letras do alfabeto e as crianças tinham que decorar os nomes das letras, primeiro na ordem, depois em sentido inverso. Apenas depois de decorar era exibida a forma gráfica. A tarefa seguinte era integrar o valor sonoro à respectiva representação gráfica. As primeiras letras exibidas eram as maiúsculas, distribuídas em colunas, depois vinham as minúsculas, quando os aprendizes haviam memorizado a associação das letras às formas, processos semelhantes eram feitos com as famílias silábicas. Assim, muitos estudiosos designaram a soletração como a “maior tortura do espírito”.

Muitos eram os estratagemas empregados na Idade Média para promover o alcance da leitura pelas crianças. Examinando peças de museus, foi possível descobrir suportes de textos usados na época, como alfabetos de couro, tecido e até mesmo em ouro. Porém, acredita-se que as crianças das famílias de baixo poder aquisitivo também tinham acesso à aprendizagem da leitura e da escrita (ARAÚJO, 1996).

Um dos grandes marcos para a história da alfabetização é o ano de 1789, início da Idade Contemporânea, Com a Revolução Francesa e, mais tarde, com a Revolução Industrial, a alfabetização passa a ser considerada como habilidade que deveria ser ensinada igualmente a todos, numa escola laica e gratuita. Entretanto, é possível observar que esse domínio tinha algo além de ter acesso aos bens culturais. A escola, agora sob o controle do Estado burguês, era pensada como uma forma de controle social, somente para a industrialização.

Em virtude da demanda por crescente mão de obra escolarizada no século XIX, fez-se necessário um alargamento da base social da alfabetização, porém este processo estava voltado ao interesse da classe dominante, ou seja, a elite divulgava uma melhoria de vida através do saber ler e escrever. E estes novos valores começaram a serem disseminados e seguidos pelo povo que almejava uma vida econômica mais promissora, assim concordavam e seguiam os então valores transmitidos pela nova classe dominante. Conforme o ideário dos burgueses, a partir da aquisição do código escrito o povo seria disciplinado e nomeado como cidadãos, assim iniciando um modo que viesse a atender os objetivos da classe que mantinha-se no poder.

Araújo completa essa ideia quando expõe que

Ao incorporar os princípios liberais como valores, a Declaração busca garantir os direitos de igualdade, liberdade e propriedade, atribuindo à educação um papel redentor na conquista da cidadania. Embora a participação política estivesse vinculada ao direito de propriedade e ao enriquecimento pessoal, a universalização da alfabetização era entendida como condição fundamental para sua conquista. Se, do ponto de vista formal, prevaleceu a formulação de que a alfabetização reside na capacidade de o indivíduo ler, escrever e realizar operações matemáticas elementares, do ponto de vista político, a revolução liberal-burguesa ampliou o conceito de alfabetização ao associá-lo à conquista da cidadania: o indivíduo alfabetizado é um indivíduo instruído, um cidadão capaz de cumprir seus deveres e lutar por seus direitos (ARAÚJO, 2009, p. 20).

Era de interesse da classe dominante por sua vez manipular os trabalhadores com o intuito de instruí-los até certo ponto para o acúmulo de capital, ou seja, ensinar para posteriormente usar a mão-de-obra barata nas grandes indústrias. Com a escolarização, a escrita passou a ser privilegiada como uma forma de padronização e não de liberação e desenvolvimento do sujeito, uma vez que a escola preparava o indivíduo basicamente para o mercado de trabalho. Essa ideia surge a partir da disciplina escolar como forma de modelar os trabalhadores a cumprirem regras, treinar para o trabalho e, conseqüentemente, aumentar a produtividade.

Já no século XX, ocorreram grandes transformações, principalmente por mudanças de mentalidade e de comportamento. Com a educação não foi diferente, e junto com todos os outros segmentos, buscando a construção de outros valores e paradigmas.

De maneira geral, as propostas educacionais do século anterior reafirmam no século XX a necessidade da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. E essa necessidade é reforçada com a implantação e expansão da indústria e do comércio que exigiam cada vez mais profissionais especializados e capacitados. Para CAMBI (1999), a Escola Nova⁷ no século XX, juntamente com suas propostas radicais de transformação, rompia com aquele antigo ideário de educação formal, disciplinar, pautada na filosofia positivista⁸. A esta nova concepção de educar deu-se o nome de pedagogia ativista, que detinha este propósito liberal. As novas práticas educativas diante da dialética do mundo, se renovam projetando processos de socialização, a partir de interações comunicativas, pontos de apoio, para integrar o indivíduo ao meio social, ajudando-o a crescer e se desenvolver na capacidade física, intelectual e/ou moral.

⁷A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

⁸ Termo escolhido para designar a corrente filosófica que tinha o culto da ciência e os métodos científicos como seus pilares principais. Guiado pela ciência e pela técnica, o positivismo crê no progresso do sistema capitalista e nos benefícios gerados pela industrialização.

Ainda na visão de Cambi (1999), a difusão deste modelo escolar se deu de forma predominante na Europa ocidental e nos Estados Unidos, que se basearam, a priori, na criança para reformar os métodos e técnicas utilizados pelos professores nas escolas, além disso, o estabelecimento de ideais, com os quais as crianças são instruídas está muito além da instituição e do ambiente familiar. Colocando assim, mudanças no aprendizado que deve ter contato com o meio social, práticas intelectuais (conhecimento/teorias/fundamento), fazendo disso uma simbiose para o melhor sistema de aprendizado.

Atualmente, a proposta da educação está voltada para o desenvolvimento integral do aluno, visto como um indivíduo ativo, diferentemente do século passado. Neste momento o objetivo é criar cidadãos críticos e autônomos no que diz respeito a aquisição de conhecimento e no preparo para o exercício da cidadania, tendo a equipe gestora e professores como instrumentos de apoio e mediadores desse processo. A alfabetização está agora, vinculada ao letramento⁹, tendo como intuito não apenas ensinar a codificar e decodificar o sistema de escrita alfabética, mas também formar o aluno para estar apto a atuar na sociedade letrada em que vivemos, sabendo lidar com os diferentes meios de comunicação, com a tecnologia e os diversos tipos de escrita encontrados no cotidiano.

1.3 O Brasil Colonial e o ensino das primeiras letras

Por ser o foco da presente pesquisa o processo de alfabetização e letramento, torna-se indispensável analisar como se deu essa evolução na educação brasileira.

No prelúdio do século XVI, após a posse do Brasil por Portugal, inicia-se o processo de colonização juntamente com a vinda dos jesuítas em 1549, momento em que é instituído o ensino das primeiras letras, dos nativos e dos filhos dos colonos. Com a educação jesuítica, a preocupação era estabelecer escolas e ensinar as crianças a ler, escrever, a contar e a cantar.

O objetivo da alfabetização dos jesuítas era catequizar os índios e promover o processo de aculturação dos mesmos, impondo sobre estes a cultura europeia e a religião cristã. Estes tiveram o monopólio da educação colonial durante 210 anos, difundindo a fé entre os pagãos através da alfabetização.

Posteriormente, segundo Paiva (2000), a certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas a julgam desnecessária, e os colégios se voltam para os filhos dos colonos, sendo os jesuítas responsáveis pela educação das elites da colônia durante os dois séculos seguintes.

⁹Letramento apresenta-se como um processo em que o ensino da leitura e da escrita acontece dentro de um contexto social e que essa aprendizagem faça parte da vida dos alunos efetivamente. Aprofundamento no Capítulo 2.

Mesmo que os jesuítas tenham concentrado sua política educacional na educação de uma elite religiosa, eles iniciaram com a alfabetização dos filhos dos índios e dos colonos. Dessas atividades surgiram dois tipos de escolas: a escola de ler e escrever e o colégio. A escola de ler e escrever limitava-se a ensinar aos meninos boas maneiras e a técnica da leitura e da escrita. O colégio era o seminário, e ensinava-se principalmente Moral, Filosofia e Línguas Clássicas. Depois, podia-se estudar Teologia, Direito ou Medicina na Universidade de Coimbra, dirigida pelos jesuítas.

Berger (1972), diz que essa orientação do sistema educacional destinava-se a oferecer aos filhos das famílias influentes uma educação clássica, humanística, acadêmica e abstrata, que era o ideal para aquela época. O financiamento e a administração do sistema escolar eram feitos pelos jesuítas, segundo a Ordem. As diretrizes pedagógicas baseavam-se nas prescrições ortodoxas do *Ratio Studiorum*¹⁰.

As reformas do marquês de Pombal, que governou Portugal no século XVIII, foram o estopim para muitas mudanças na educação brasileira. A expulsão dos jesuítas de todo o império português em 1759, que incluía o Brasil, foi uma delas. Tal ato pretendia reduzir a influência do grupo, então a parte mais poderosa da Igreja em Portugal. A medida teve enorme repercussão por aqui. No ano da expulsão, os 670 membros da Companhia de Jesus que viviam aqui comandavam as principais instituições educacionais da colônia: os colégios jesuíticos.

Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. Como bem colocou Niskier:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34, grifo do autor).

No século XVIII, a Educação que ainda não era responsabilidade do governo, fica sob o seu encargo, então coube ao Estado fazer leis sobre o ensino, cobrar impostos e fazer estatísticas voltadas a garantir o funcionamento das escolas. A regra era abolir a influência da Companhia de Jesus, sendo uma das primeiras decisões a criação das aulas régias¹¹ ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do *Diretor Geral dos Estudos*, para nomear e fiscalizar a ação dos professores.

¹⁰Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

¹¹As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja, foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. Assim sendo, o novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente).

Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados. Com a implantação do subsídio literário, imposto colonial para custear o ensino, houve um aumento no número de aulas régias, porém ainda muito precário devido à escassez de recursos, de docentes preparados e da falta de um currículo regular. Ademais, de acordo com AMARAL E SECO, ([s.d]), vemos uma continuidade na escolarização baseada na formação clássica, ornamental e jesuítica, que era fundamentada na educação ministrada na Europa, isto porque a base da pedagogia jesuítica permaneceu a mesma, pois os padres missionários, além de terem cuidado da manutenção dos colégios destinados à formação dos seus sacerdotes, criaram seminários para um clero secular, constituído por *tios-padres* e *capelães de engenho*, ou os chamadas *padres-mestres*. Estes, dando continuidade à sua ação pedagógica, mantiveram sua metodologia e seu programa de estudos, que deixava de fora, além das ciências naturais, as línguas e literaturas modernas, em oposição ao que acontecia na Metrópole, onde as principais inovações de Pombal no campo da educação como o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional já se faziam presentes. Por isso, se para Portugal as reformas no campo da educação, que levaram a laicização do ensino representaram um avanço, para o Brasil, tais reformas significaram um retrocesso na educação escolar com o desmantelamento completo da educação brasileira oferecida pelo antigo sistema de educação jesuítica, melhor estruturado do que as aulas régias puderam oferecer.

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa (ZOTTI, 2004, p. 32).

Sobre a terminologia de instrução de alfabetização, no decorrer de todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o termo mais comum para designar o ensino das primeiras letras, como também todo o processo de escolarização, era instrução. Esta atende aos princípios da instrução primária, proposta no século XIX, visto que o verbete não significa nem discrimina quais os conhecimentos e a habilidades a serem adquiridas pelos alunos, inferindo, portanto,

que na concepção de instrução estava implícita a alfabetização como uma das habilidades a serem adquiridas.

A história da alfabetização no Brasil concentra-se no registro sobre os altos índices de analfabetismo, no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de focalizar a avaliação dos métodos de ensino da leitura e da escrita.

Conforme Mortatti (2000), o transcurso da história da alfabetização no século XX é marcado por disputas entre os métodos tradicionais e os modernos enfatizados pelas orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita no combate ao analfabetismo. A discussão em torno dos paradigmas da alfabetização articula-se aos estudos e análises sobre os diferentes métodos do ensino da língua escrita.

Atualmente, os métodos tradicionais são alvos de críticas quanto ao seu aspecto mecânico e positivista, por enfatizarem apenas os processos de codificação e decodificação, utilizando a língua escrita como ferramenta didático-pedagógica. Neste cenário de discussões sobre alfabetizar existem conflitos entre diferentes tipos de métodos. Com o advento dos estudos de FERREIRO E TEBEROSKY (1999) sobre a psicogênese da língua escrita¹², essas diferenças se fortaleceram fundadas em críticas ao construtivismo e *desmetodologização* do ensino da língua escrita. Por exemplo, no contexto escolar, em diferentes regiões do Brasil, o método fônico tem ganhado espaço. Entendemos que as discussões sobre métodos de alfabetização devem ter como eixo os métodos analíticos e sintéticos. Esses dois métodos assentam-se em pressupostos diferentes, notadamente no que concerne ao ponto de partida para o processo de alfabetização.

1.4 Letramento: uma nova concepção de ensino da língua

O processo de alfabetização, ao longo do tempo, sofreu transformações em relação a concepção e aos procedimentos didático metodológicos. Na década de 1980 do século passado surgiu uma nova concepção de leitura e de escrita denominada letramento, que mudou o sentido e a importância da alfabetização na escola, atendendo às novas demandas sociais, porém mesmo sendo duas concepções distintas, a alfabetização e o letramento são indissociáveis, pois as duas se completam no processo de aquisição da língua escrita.

A palavra letramento surgiu na década de 80 com as constantes mudanças sociais e a geração de novos conhecimentos. Esse termo vem com objetivo de ampliar o ato de alfabetizar,

¹²Psicogênese da Escrita é um livro escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, este traz questões sobre o processo de aprendizado da criança.

de inserir no ato educativo um sentido social de aprender a leitura e a escrita. Diante dessa concepção, o processo de alfabetizar está além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do sistema de escrita, abrangendo o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais (SOARES, 2008).

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente para o indivíduo interagir com a sociedade atual. Tornou-se objetivo da escola ampliar o trabalho com a de leitura e a escrita voltada para as práticas sociais, pois tornou-se insatisfatório para a formação da criança a habilidade de codificar e decodificar o sistema de escrita. Para tal, é necessário mais do que apresentar para os alunos as letras e sua relação com os sons, as palavras e as frases. É preciso trabalhar com textos reais estimulando a leitura e a escrita dos diversos gêneros textuais para que aprendam a diferenciá-los e a perceber a funcionalidade de cada um dos textos (para que eles servem) e as diversas finalidades da leitura e da escrita (para que lemos e escrevemos).

Na realidade atual, existem diversos meios de comunicação e expressão, com isso, viu-se a necessidade de se viver em uma sociedade letrada onde todas as relações constituídas são mediadas pela linguagem falada e escrita, porém, muitos professores não se dão conta da importância que o letramento tem na formação social do aluno. Pertencer a essa sociedade de cultura escrita requer muito mais que saber ler e escrever, requer o domínio e o uso da escrita nas atividades mais cotidianas e simples.

Muitas vezes o resultado encontrado decorrente do processo de alfabetização sem o letramento é a formação de pessoas, que chegam a idade adulta, sem saber interpretar um manual de instruções, uma bula, uma manchete, e até mesmo se enrola todo quando tem que deixar um bilhete para alguém, ou expressar suas ideias num papel e ainda, muitas vezes, sem saber se comunicar oralmente, por isso é importante que escola leve aos alunos a real função da escrita. Dessa forma, com a utilização correta das práticas letradas, o indivíduo sairá da escola, pronto para atuar na sociedade de forma crítica utilizando as práticas sociais que a escola o ensinou a fim de se beneficiar socialmente estando preparado para os desafios presente na sociedade quanto a questões de comunicação escrita e oral.

Um dos objetivos do trabalho da alfabetização com as práticas do letramento, é formar leitores proficientes, de acordo com (SOARES, 2009), é aquele indivíduo capaz de compreender e elaborar textos de diferentes tipos, como mensagem, descrição ou argumentação, além de conseguir opinar sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. Também é apto a interpretar tabelas e gráficos e compreende, por exemplo, que tendências aponta ou que projeções podem ser feitas a partir desses dados. Outra competência que o leitor

proficiente tem é resolver situações de diferentes tipos, sendo capaz de desenvolver planejamento, controle e elaboração.

Uma pesquisa conduzida pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa em 2016 entrevistou pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país e com essa pesquisa foi possível perceber que há 5 níveis de alfabetismo funcional, segundo relatório (Alfabetismo e mundo do trabalho): analfabeto 4%, rudimentar 23%, elementar 42%, intermediário 23% e proficiente 8%.

Os resultados dessa pesquisa apontam que ainda há um caminho longo a ser percorrido para que esses índices apresentem melhores resultados, e isso está diretamente ligado a formação dos professores em relação a aprendizagem dos alunos, aprendizagem essa que precisa da inserção de práticas letradas que são fundamentais para formar leitores proficientes.

Por fim ao analisar os fatores históricos desde o surgimento da escrita, até a chegada do letramento, pode-se observar que a aquisição da leitura e escrita deixa de ser um propósito de desejo pessoal e passa a ser uma necessidade para acompanhar os avanços e exigências encontradas no cotidiano das pessoas. A escola, por sua vez, também sofreu modificações em relação a educação que era oferecida, pois constatou que para formar cidadãos dominadores das variáveis funções que a escrita apresenta na sociedade, era preciso trabalhar de uma forma que apresentassem aos alunos todas essas possibilidades que fazem parte do contexto social de cada um a fim de formá-los integralmente e criticamente.

O Letramento surge justamente com essa proposta, de aproximar a escola à realidade social, para que os conteúdos sejam voltados as práticas que serão exercidas ao término da vida escolar dos, trazendo um sentido novo, no qual o aluno é preparado para a vida. No capítulo subsequente, serão abordadas todas as características do Letramento, os níveis que o compõe e ainda qual é o papel do professor nessa nova concepção de ensino, que se torna peça chave para proporcionar ao aluno autonomia no processo de aquisição e sistematização dos conhecimentos.

CAPÍTULO 2

PROFICIÊNCIA E NÍVEIS DE LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desde o Brasil Colônia e, ao longo dos séculos, o país enfrenta problemas na alfabetização das pessoas, devido ao ensino na época da colonização ter como objetivo a catequização dos índios e posteriormente servir ao poder vigente e a elite, tendo assim por muitos anos um alto índice de analfabetismo e, conseqüentemente, o distanciamento entre as classes sociais. Em todas as sociedades, à medida que o analfabetismo vai sendo superado e, concomitantemente, a coletividade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica¹³, um novo fenômeno se evidencia, o letramento. Nesse sentido, além de aprender a decodificar o sistema de escrita, é também necessário que as pessoas saibam utilizar a leitura e a escrita para se comunicarem com autonomia e proficiência nas práticas sociais. O letramento é um fenômeno de cunho social e salienta as características sociohistóricas da aquisição de um sistema de escrita por um grupo social. Assim, de acordo com Soares (2004, p. 97):

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto.

Muitos questionam as semelhanças e divergências entre a alfabetização e o letramento, sendo assim é importante esclarecer que estes termos dizem respeito a coisas distintas, porém inseparáveis, sendo a alfabetização ligada a aquisição da leitura e da escrita, enquanto o letramento se refere as competências e habilidades no uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, desse modo, o fundamental seria que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Ainda que se preze pelo trabalho em conjunto de alfabetizar e letrar, é importante salientar que o indivíduo pode ser alfabetizado sem ser letrado, ou vice-versa, levando em consideração que o letramento envolve dois fenômenos distintos: a leitura e a escrita, que

¹³ Escrita como centro. Contato com a leitura e escrita mesmo antes de entrar na escola.

segundo Soares (2009), ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras, até ler um livro mais complexo. Desta forma, uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal. Assim, ler é um conjunto de capacidades, comportamentos e conhecimentos, que compõe um longo e complexo caminho a ser percorrido. Logo, escrever também é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado; assim, uma pessoa pode ser capaz de escrever uma carta ou um bilhete, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista.

Para entrar no mundo letrado, Soares (2008) diz ser preciso que haja, primeiramente, escolarização real e efetiva, com a formação voltada à criticidade do aluno garantindo autonomia, ou seja, que este saiba utilizar todo conhecimento adquirido na escola no decorrer da sua vida e, em segundo lugar, deveria haver disponibilidade de material de leitura, com amplo acesso a livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas.

No mundo atual, não basta dar aos indivíduos acesso ao sistema linguístico, de modo que eles possam decifrar as palavras, é preciso ir além e letrar, visto que isto é feito em harmonia com propostas pedagógicas que levem em conta os diferentes textos que circulam na sociedade, com procedimentos metodológicos definidos e adequados.

Sabe-se que o fenômeno do letramento é complexo, pois abrange uma gama de conhecimentos, capacidades, valores, usos e funções sociais, ancorado em duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual o letramento é visto como um atributo do indivíduo, um conjunto de habilidades as quais ele lança mão para ler e escrever. Desta forma, é “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (WAGNER¹⁴, 1983, p. 5, *apud* SOARES, 2006, p.66).

Já a dimensão social compreende o letramento não somente como um atributo pessoal, mas como uma prática social que está relacionada ao contexto histórico e social dos indivíduos. Pode-se dizer que é aquilo que as pessoas fazem ou como utilizam a leitura e a escrita no ambiente em que vivem, no seu dia a dia.

Assim, nesta perspectiva, a dimensão social do letramento divide-se em duas versões, a versão fraca ou liberal, aquela que compreende as habilidades e conhecimentos que os indivíduos adquirem como necessárias para funcionarem adequadamente em determinado contexto social, sendo aptos para atender as exigências encontradas em seu meio. Já na versão forte, as competências leitora e escritora, não são vistas como

¹⁴WAGNER, D.A. Ethno-graphies: an introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, v.42, 1983, p. 5-8.

neutras, mas como um conjunto de práticas socialmente desenvolvidas que levam o indivíduo a reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes na sociedade [...] um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la (SOARES, 2008, p.36).

Compreende-se, portanto, que letramento é um fenômeno que envolve saberes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita. Portanto, o fato do indivíduo não saber ler e escrever, não significa que ele não utilize práticas subjacentes à leitura e à escrita, pois um adulto analfabeto, ao ditar uma carta ou ao pedir que alguém leia uma carta para ele, conhece as funções, as convenções e as estruturas textuais próprias da leitura e da escrita. Este indivíduo não é alfabetizado, mas possui um nível de letramento capaz de atender a sua demanda, no seu contexto social.

Isto posto, decorre a noção de que não se tem apenas um modo de letramento, mas sim, um letramento plural, ou seja, níveis de letramento, que percorre todos os extratos sociais.

2.1 Níveis de Letramento

O Indicador de Alfabetismo¹⁵ Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, apoiada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos, avaliando as habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática, aplicadas ao cotidiano.

De acordo com este indicador, é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O principal objetivo do Inaf é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas mensuradas, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. A população pertencente a faixa etária pesquisada, engloba residentes das zonas urbanas e rurais em todas as regiões do Brasil, quer estejam estudando ou não, que passam por entrevistas domiciliares, onde são aplicados questionários e testes práticos. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais para mais ou para menos sobre os resultados

¹⁵ Termo utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho.

encontrados no total da amostra. A definição de amostras, a coleta de dados e seu processamento são feitos por especialistas do IBOPE Inteligência que, com o mesmo rigor com que realiza seus demais trabalhos, oferece esses serviços gratuitamente em apoio à ação social realizada pelo Instituto Paulo Montenegro.

A partir de 2007 foi adotada a Teoria da Resposta ao Item (TRI) como metodologia estatística, que propõe modelos teóricos que representam o comportamento das respostas atribuídas a cada uma das questões como uma função da habilidade do indivíduo. Cada questão do teste tem seu grau de dificuldade definido a priori e a pontuação (proficiência ou escore) de cada indivíduo respondente varia de acordo com o grau de dificuldade das questões que foi capaz de responder corretamente.

Segundo a escala Inaf, o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática demonstrado pelos participantes do estudo permitem a identificação de dois grupos, sendo os de Analfabetos Funcionais e os de Funcionalmente Alfabetizados (Tabela 1).

O primeiro grupo também está subdividido em analfabeto, que corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.), e rudimentar, relacionado à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), além de ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Os funcionalmente alfabetizados, pertencem ao segundo grupo, sendo dividido até 2011 nos níveis Básico e Pleno e a partir de 2015, buscando aprimorar a interpretação dos resultados, os respondentes passaram a ser classificados em 3 níveis, sendo:

- Elementar, direcionado aos funcionalmente alfabetizados que leem e compreendem textos de média extensão, ou seja, conseguem localizar informações no texto, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares e compreendem gráficos ou tabelas simples;
- Intermediário, é a fatia da população que localiza informações em diversos tipos de texto, interpreta e elabora sínteses de textos diversos e reconhece figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto. Em matemática, resolve problemas envolvendo percentagem, proporções e selecionam informações em relação a elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução;
- Proficiente, são classificadas neste nível as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais, uma vez que leem

textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções (INAF, 2016, p. 7).

Tabela 1 - População pesquisada por nível de alfabetismo de 15 a 64 anos (%).

Nível	%	Nº de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002

Fonte: Inaf (2016, p. 7)¹⁶.

Juntando-se os dois grupos (Tabela 2), tem-se uma visão geral de como está o alfabetismo no Brasil, sendo que um quarto da população entre 15 e 64 anos encontra-se no grupo dos analfabetos funcionais, estando uma pequena parcela ainda analfabeta e os demais, mesmo capacitados a decodificarem minimamente letras, frases, sentenças, textos curtos e números, não interpretam textos e/ou fazem operações matemáticas.

Tabela 2 - População pesquisada por grupo de alfabetismo de 15 a 64 anos.

Grupo	%	Nº de respondentes
Analfabeto e rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, Intermediário e Proficiente: Alfabetizados funcionalmente	73%	1457

Fonte: Inaf ¹⁷

¹⁶ SÃO PAULO, INAF, indicador de alfabetismo funcional. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.

¹⁷ Ibid., p. 7.

Esses resultados evidenciam que o Brasil já avançou, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. Ainda segundo o Inaf, boa parte destes avanços é devida à universalização do acesso à escola e do aumento do número de anos de estudo, assim, os resultados mostram que:

[...] a quantidade de pessoas com idade entre 15 e 64 anos nessa condição se mantém estável na comparação com os resultados obtidos em 2011 na última edição do Inaf Brasil, que utilizou o mesmo corte utilizado neste estudo (menos de 95 pontos na escala Inaf). Do mesmo modo, a quantidade de pessoas classificadas como alfabetizadas funcionalmente alcança 73% da população investigada, o que também revela a manutenção do resultado obtido em 2011 no Inaf Brasil, que utilizou o mesmo corte para esse grupo (95 ou mais pontos na escala Inaf) (INAF, 2016, p. 7).

Assim, como indicam outros estudos que utilizaram a escala do Inaf, o nível de escolaridade (Tabela 3) revela-se como o principal fator na determinação dos níveis de alfabetismo. Há uma clara evolução do nível de alfabetismo conforme avança a escolaridade. Entretanto, observa-se também que este avanço não ocorre de maneira uniforme, fazendo com que significativos contingentes permaneçam em níveis inferiores ao esperado tendo em conta a sua escolaridade.

Tabela 3 - Distribuição da população pesquisada por níveis de alfabetismo e escolaridade (% nos grupos).

	Total	Analfabetos	Rudimentares	Elementares	Intermediários	Proficientes	
Base	2002	88	457	843	453	161	
Nenhuma	97	5%	59%	8%	1%	0%	0%
Ens. Fund. - séries iniciais	320	16%	30%	37%	12%	4%	2%
Ens. Fund. - séries finais	459	23%	10%	32%	29%	11%	7%
Ens. Médio	795	40%	1%	20%	45%	55%	45%
Ens. Superior ou mais	331	17%	0%	3%	13%	31%	45%
	2.002	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Inaf (2016, p. 8).

Sobre o nível de alfabetismo por escolaridade, o estudo destaca que entre as pessoas que não frequentaram a escola ou têm no máximo quatro anos de escolaridade, mais de dois terços

(68%) permanecem nos níveis do Analfabetismo Funcional, com 49% chegando ao nível Rudimentar. O nível Elementar é alcançado por 27% deste segmento; 4% chegam ao Intermediário e 1% atinge o nível Proficiente.

Ainda com base nos dados, a maior parte dos indivíduos que ingressaram ou concluíram o segundo ciclo do Ensino Fundamental atinge o nível Elementar de alfabetismo (53%). Vale notar, no entanto, que mais de um terço das pessoas com essa escolaridade (34%) podem ser classificadas como Analfabetas Funcionais.

Já entre as pessoas que cursaram até o Ensino Médio, registra-se que 48% estão no nível Elementar, 31% no Intermediário e apenas 9% demonstraram o domínio pleno nas habilidades de leitura, escrita e matemática e a maioria de quem chegou ou concluiu o superior permanece nos níveis Elementar (32%) e Intermediário (42%). Somente 22% situam-se no nível pleno de alfabetismo.

Desta forma, de acordo com a pesquisa realizada pelo Inaf, percebe-se que, apesar dos avanços, tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo. Nesse sentido, este parece ser um dos grandes desafios brasileiros para a próxima década.

Em relação a chegada de novos extratos sociais às etapas educacionais mais elevadas, os dados mostram que muitas vezes, estes vêm acompanhados da falta de condições adequadas para que esta faixa da população alcance os níveis mais altos de alfabetismo, o que reforça a necessidade da garantia da permanência na escola vinculada ao ensino de qualidade, em especial nos sistemas públicos de ensino.

De acordo com os indicadores, essa qualidade não envolve somente a quantidade de horas de estudo ou a ampliação da quantidade de conteúdo ensinado, mas também a fatores como a adequação das escolas e dos currículos a políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas e a criação de modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus estudos quando desejar, em diferentes momentos da vida.

De acordo com o Inaf, ao longo desta década consolidou-se a tendência de ampliação das oportunidades educacionais para todos os brasileiros, com avanços importantes nas regiões e grupos sociais com menor renda. Por outro lado, evidenciou-se a preocupação com os níveis insuficientes de aprendizagem revelada pelas avaliações em larga escala do desempenho escolar, como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros de âmbito estadual e municipal. Nesse contexto, muitas iniciativas, em âmbito governamental e não-governamental, têm sido postas em marcha para transformar o direito de acesso à escola no efetivo direito a aprender, não só na escola como ao longo de toda a vida.

Os resultados da pesquisa mostram o quão importante o letramento é na formação integral de cada indivíduo, visto que concluir a Educação Básica não significa que essa pessoa consiga atender as demandas que a sociedade pede, e sem isso, dificilmente será possível um avanço tanto no aspecto pessoal quanto no profissional.

A fim de solucionar esse problema e fazer com que o indivíduo possa atuar integralmente na sociedade, é necessário que exista uma mediação efetiva, voltada para a inserção do letramento na vida do aluno desde a Educação Infantil. O professor tem um papel fundamental, visto que ele é a ponte entre o objeto de conhecimento e o aluno, intervindo e propondo situações voltadas as práticas sociais que levem “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 01).

2.2 O professor como agente letrador

Com a concepção do letramento, a perspectiva da educação se altera, pois, os conteúdos produzidos apenas para comporem os materiais didáticos, chamados de textos escolares, cedem espaço aos textos pertencentes as práticas sociais, posto que o indivíduo faz uso da língua oral e escrita nas situações cotidianas e não apenas no âmbito escolar.

Ante a esta questão, houve a necessidade de se investir na formação do professor, pois é ele que planeja os procedimentos didáticos metodológicos e faz as intervenções durante o processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, o professor deve se torna um agente letrador, ou seja, aquele que promove de forma significativa e efetiva as práticas de leitura e de escrita tornando-as relevantes para a formação do cidadão que por meio da língua interagem na recepção e produção de textos, orais e escritos, de forma dialógica e contextualizada.

Para que o professor seja um agente letrador, de acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, (2010, p. 16), este deve ter algumas habilidades, pois “[...] todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Dentre as habilidades colocadas pelos autores, algumas se fazem destacar, pois podemos considerá-las como fundamentais e como uma espécie de *apoio* para desenvolver recursos que facilitem a integração entre os conhecimentos relativos a língua oral que os alunos trazem para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender, atentando para a transição que existe entre os modos de falar para os modos de ler e de escrever. Assim sendo, é preciso reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna

que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno, aproveitando a biblioteca escolar e as salas de leitura como um apoio para executar o trabalho pedagógico.

Quanto a formação do professor, esta se faz necessária para que ele não apenas reproduza a forma como foi ensinado. Neste sentido, ele deve saber como identificar as especificidades culturais de seus alunos, adequando-as aos diferentes contextos da realidade escolar.

Durante a formação, o docente deve ser ver como um agente letrador e assumir o papel de mediador de ensino durante suas aulas, deve ter consciência da importância da sua atuação para a formação dos seus alunos, pois como afirma Kleiman (2008, p.17) “[...] é necessária uma formação teórica do professor na área de leitura.”, para que este, além de considerar sua importância, não perpetue as práticas de ensino que são desmotivadoras tanto para os alunos, como para os professores.

O professor, ao desenvolver suas aulas, deve criar estratégias de ensino voltadas a oferecer materiais que se remetam aos diferentes gêneros textuais encontrados no cotidiano, para que seus alunos tenham acesso a uma cultura de letramento diversificada. (BORTONIRICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2010). As conhecidas práticas desmotivadoras que (KLEIMAN, 2008) cita, que são aqueles primeiros contatos frustrantes que o aluno tem com a escrita, por exemplo, a atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, cópias de textos muito longos, tudo sem apresentar sentido algum, que provêm de uma concepção errada sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Isso resulta em uma educação desmotivadora e sem sentido para o aluno, que não forma nem leitores e tampouco sujeitos letrados.

As estratégias do letramento contribuirão para que os alunos que estão em processo de alfabetização, além de usarem socialmente a língua escrita, possam desenvolver sua consciência fonológica¹⁸, além de corresponder letra/ som inicial/ figura, distinguir regras variáveis, reconhecer o padrão acentual e outros. “Em sua prática cotidiana, o professor deve assegurar demonstrações de leituras adequadas às crianças” (BARBOSA, 1994, p.138).

Como dizem Freitas e Costa (2002, p.21) a má atuação do educador como agente letrador “[...] provêm de uma concepção da professora como mero instrumento de alfabetismo.” O professor que faz uso do letramento compreende que o seu papel não é apenas alfabetizar seus alunos, esta é apenas a primeira parte do trabalho. No processo de letramento, o aluno vai

¹⁸ Capacidade de segmentar de modo consciente as palavras em suas menores unidades, em sílabas e em fonemas.

construindo também um conhecimento sobre a sua língua materna, que para ele passa a ter sentido, quando percebe que pode usá-la com desenvoltura nas relações cotidianas.

A mediação do professor começa a acontecer, antes mesmo de o aluno aprender a decodificar os textos, já que esta inicia-se na Educação Infantil, no momento em que se intensifica o contato do aluno com a escrita e a oralidade dentro do ensino regular. Quando a criança já consegue codificar e decodificar a língua, a interação passa a ocorrer de forma mais dinâmica, e o professor enquanto mediador desse processo, passa a ajudar o novo leitor a utilizar os conhecimentos reais e proximais na realização das atividades propostas. Transformar o aluno em leitor ativo significa que este deve conseguir compreender o texto e utilizá-lo para desenvolver outras potencialidades, passando desta forma a ser um leitor ativo.

No Brasil, de 1890 a 1980, aproximadamente, a discussão a respeito da alfabetização limitava-se aos métodos e sua eficácia; a concepção tradicional de ensino empregava que uma boa educação estava ligada a quantidade de informações que o professor passava para seus alunos, ou seja, quanto mais conteúdo o aluno recebia, mais ele iria aprender, esse processo ficou conhecido por Paulo Freire como *educação bancária*, distante portanto, de um ensino dialógico. Ainda, de acordo com Brasil (1997, p. 19):

O conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar — o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de prontidão. Pensava-se que aos alunos que fracassavam devia faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender.

Segundo Meier e Garcia (2007), o professor como detentor do poder e das informações, depositava o conhecimento no aluno, que desempenhava o papel de receptor passivo em que a aprendizagem ocorria pelo *depósito de saberes*, além da memorização e dos exercícios de prontidão¹⁹. A alfabetização apoiava-se na concepção tradicional de ensino, centrada no professor e sendo norteadas pelos seguintes questionamentos: como se ensina e a quem se ensina; até então, o como se aprende, não era objeto de estudo por parte dos educadores e pesquisadores.

Diferentemente da concepção de ensino tradicional, a partir da década de 80 do século passado, surge uma nova perspectiva na qual a criança é vista como um sujeito cognoscente, ou seja, aquele que busca adquirir conhecimento.

Assim, por intermédio de:

¹⁹ Conjunto de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. Essas atividades, conhecidas como “prontidão para alfabetização”, costumavam ocupar o primeiro bimestre da primeira série, pois acreditava-se que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever.

[...] educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em como se ensina” e buscavam descrever — como se aprende —. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita (BRASIL, 1997, p.20).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991, p.26)²⁰, a criança é “[...] um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”.

Nessa perspectiva, entende-se que é por meio da participação e da convivência em um *ambiente alfabetizador*, com toda espécie de materiais escritos, que as crianças poderão compreender e perceber o significado da escrita. Além disso, criam-se oportunidades para que os alunos possam escrever espontaneamente, elaborando hipóteses, sem a intensa preocupação com a correção ortográfica, isto porque os erros são considerados construtivos e indicativos dos níveis de conceitualização das crianças.

Esse processo é o que se denomina *construção do conhecimento*, que visa o incentivo da autonomia do aluno em relação a sua aquisição de conhecimento. Essa construção se deriva da mediação feita pelo professor, ele provoca, incentiva e possibilita ao aluno a própria construção do conhecimento, a própria aprendizagem, tornando o conhecimento mais significativo para o aprendiz.

Se o professor compreender a importância dessa concepção de ensino e souber utilizá-la, poderá interagir com o aluno de acordo com suas particularidades, sendo assim para a construção pessoal do conhecimento, a mediação deve trazer consigo algumas mudanças na ação do professor, posturas não mediadoras precisam ser revistas, integradas e contextualizadas para garantir a autonomia do aluno.

Com isso, nota-se a importância do letramento no desenvolvimento do aluno, evidenciando que uma formação significativa, considera o contexto social de cada indivíduo, trabalhando a leitura, oralidade e escrita, de uma maneira significativa e prazerosa, a fim de motivar o aluno e despertar nele o interesse pelo ler e colocar em prática as habilidades adquiridas.

Com isso, é preciso que desde a pré-escola o letramento atue, pois a Educação Infantil atualmente se orienta por uma função pedagógica, nesse contexto, entende-se que essa etapa da

²⁰ Pesquisadoras e autoras de diversos livros, dentre os quais, *A psicogênese da língua escrita*, que mostra o resultado da pesquisa sobre quais ideias (ou hipóteses) as crianças constroem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la.

educação básica desempenha papel fundamental no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças. Isso porque esse é um processo de construção de conhecimento inerente à infância, não podendo ser ignorado pela instituição escolar. A posteriori serão apresentadas estratégias de ensino sobre a linguagem na pré-escola, evidenciando o letramento e que poderão servir de apoio para a execução de um trabalho bem-sucedido, embasados na legislação e nas competências que precisam ser cumpridas nessa etapa escolar.

2.3 A função Social e Pedagógica da Educação Infantil

Quando se fala em Educação Infantil e práticas de alfabetização e letramento, percebe-se um vasto campo de debate no meio escolar, sendo uma das questões levantadas, o fato de inserir ou não as crianças em atividades que levem a aquisição da linguagem escrita e por consequência alfabetizem.

Se for levar em conta a organização da sociedade atual, de como se dão as relações sociais e como estão distribuídas as coisas no espaço, pode-se verificar que a presença da linguagem escrita toma proporções bem maiores do que se imagina. Pertencer a essa sociedade de cultura escrita requer muito mais que saber ler e escrever, requer o domínio e o uso da escrita nas atividades mais cotidianas e simples. É indiscutível a atuação do educador infantil de modo a contribuir para a formação de sujeitos que saibam ler e escrever com autonomia, isto é, capazes de fazer o uso competente dessas habilidades de acordo com as demandas sociais.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394, de 1996, a Educação Infantil (creche e pré-escola) passou a compor a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais propondo um elo entre o educar e o cuidar. Isso significa que não apenas a sociedade e o Estado assumem responsabilidades diante das crianças pequenas, mas também reconhecem essa etapa de ensino como parte integrante da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira.

A abrangência da Educação Infantil reduziu-se às crianças de até cinco anos de idade após a promulgação da Lei n. 11.114, de maio de 2005, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental e ampliando-o, obrigatoriamente, para nove anos de duração a todos os brasileiros (BRASIL, 2005); mantendo as crianças de até 3 anos na creche e as de 4 e 5 anos na pré-escola. Com essa mudança, nota-se que as crianças de 6 anos passam a ser alfabetizadas, abrindo-se assim, a discussão sobre a necessidade de se iniciar a alfabetização no último ano da pré-escola, ou se pautar num trabalho que respeite os direitos de

aprendizagem e desenvolvimento, considerando a importância de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)²¹.

De acordo com Abramovay e Kramer (1987), a pré-escola apresentou algumas funções, ao longo de sua história. Inicialmente, no século XVIII ela assumiu a função de guardiã, com o objetivo apenas de guardar as crianças órfãs e filhas de mães trabalhadoras. Pouco depois, no século XIX, a pré-escola adotou uma função preparatória. Isto é, cabia à pré-escola compensar as *carências e deficiências* culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das camadas populares”, preparando-as para o sucesso escolar.

Ainda segundo as autoras, na tentativa de contrapor a essa função da pré-escola, após as críticas feitas aos pressupostos da educação compensatória²², inclusive no Brasil, tendo em vista que foi essa concepção de pré-escola que chegou ao nosso país na década de 1970 e que atribuiu a pré-escola uma função pedagógica. Assim, surgiu a pré-escola com o objetivo de promover o desenvolvimento global e harmônico das crianças sem, contudo, definir critérios mínimos de qualidade para o atendimento nas instituições públicas das crianças das camadas populares.

Além de levantar essa questão, as autoras apresentam uma função pedagógica para a pré-escola, defendendo além da formação de hábitos, o incentivo à criatividade e à espontaneidade e o desenvolvimento de um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, ampliando-os através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, assegura a aquisição de novos conhecimentos. Sob essa perspectiva, o trabalho desenvolvido na pré-escola deve ser sistemático e intencional, direcionado à construção de novos conhecimentos, além de ser permeado por condições que eleve a qualidade da educação.

Sendo assim, alfabetização e letramento são processos que vão ao encontro do desenvolvimento integral do sujeito, quando se pensa num sujeito ativo na sociedade, que quando alfabetizado compreende o funcionamento do sistema da escrita alfabética e quando letrado é inserido e passa a agir com proficiência no mundo da cultura mediada pela escrita.

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

²² A educação compensatória, termo originado durante a Revolução Industrial, usada em geral na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental, é definida como conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social.

Dessa forma, entende-se que práticas educativas de alfabetização e letramento podem ter seu espaço na Educação Infantil. Pensando nas necessidades e contextos das crianças, inúmeras são as possibilidades de se trabalhar com a linguagem escrita com os pequenos, desde que se respeite o processo de desenvolvimento e maturação individual. Assim, busca-se evidenciar e conhecer as inúmeras contribuições da Educação Infantil, como antecessora do processo de alfabetização e letramento da criança, no momento em que ela deixa a educação infantil e ingressa nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para que essas contribuições sejam favoráveis a continuidade do desenvolvimento do aluno, é preciso que haja na Educação Infantil um trabalho voltado a contemplar de forma eficiente todos os eixos dessa etapa, principalmente o que se refere a oralidade e a escrita, que trabalham o desenvolvimento da linguagem, juntamente com o letramento, que serão abordados a posteriori.

CAPÍTULO 3

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

O trabalho desenvolvido na Educação Infantil precisa ser realizado de modo que a criança se desenvolva integralmente nos aspectos físico, afetivo, social e cognitivo; nessa perspectiva e, em atendimento as metas proposta pelo Plano nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014²³, homologou-se recentemente no Brasil uma nova diretriz pedagógica que veio complementar as anteriores²⁴, com o objetivo de nortear a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da Educação Básica. Tal documento, denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁵ diz que na Educação Infantil:

As creches e Pré-Escolas ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BRASIL, 2016, p.32).

Assim, é necessário que o trabalho contemple algumas especificidades que precisam ser desenvolvidas nessa faixa etária, dessa forma todo conhecimento que o aluno já traz de casa será sistematizado, ampliado e assim direcionado. Para nortear o professor, as DCNEI (2010) definem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa, que são: as interações e as brincadeiras, desenvolvidas por meio de experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A BNCC ainda estrutura a Educação Infantil em cinco Campos de experiência no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para o trabalho ser completo, é necessário que o aluno saia dessa etapa com todas essas áreas eficazmente contempladas, pois se completam e essas aquisições serão necessárias para a obtenção de aprendizagens futuras.

²³ BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

²⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEIs); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs – para todos os níveis de ensino).

²⁵ Apesar de nortear a Educação Básica, a BNCC só abarca a Educação Infantil e Educação Fundamental. A versão consolidada da parte da Base que contempla Ensino Médio ainda será divulgada este ano.

Dentre estas competências, a da Oralidade e Escrita apresentam habilidades a serem desenvolvidas que se relacionam com a alfabetização e o letramento, perante isso, esse capítulo tem por finalidade apresentar o processo de aquisição da língua oral e escrita na Educação Infantil, as estratégias de ensino que poderão auxiliar o trabalho dos docentes e como elas se desenvolvem.

Ainda, em relação a língua que se fala e que se escreve, importa destacar esta será referenciada no trabalho como Linguagem Oral e Escrita, visto que o RCNEI a trata com esta terminologia, diferente do PCN de Língua Portuguesa que se refere a ela como Língua Oral e Escrita.

3.1 Desenvolvimento da linguagem na criança de Educação Infantil

A linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e a aprendizagem. A língua oral é uma base linguística indispensável para que as habilidades de leitura e escrita se estabeleçam. Para Vygotsky²⁶(2001), inicialmente a criança aparenta usar a linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de um certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança. O autor ressalta que todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São na verdade, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar.

Para entender a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, é necessário considerar dois aspectos: a linguagem e a cognição. Quando a linguagem se desenvolve a interação se intensifica e a criança aos poucos vai ampliando sua oralidade, bem como a memória, a atenção e a percepção que podem ter ganhos qualitativos com ela. Com a linguagem é possível se comunicar de diversas formas, através de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros. A estruturação da linguagem permite lançar mão de recursos mais sofisticados afim de aprimorar

²⁶ Lev Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, capital da Bielo-Rússia, e morreu em 1934. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia – área em que ganhou destaque, graças ao seu pensamento inovador sobre o desenvolvimento e o aprendizado de crianças, com ênfase na importância dos usos da linguagem na esfera social como vetor de constituição do sujeito e da cultura.

as possibilidades de comunicativas. Nesse sentido, Vygotsky (2000, p. 130) diz que através da compreensão do pensamento do outro durante uma interlocução, é possível entender a sua fala, porém “[...] nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano”.

É possível dividir didaticamente a linguagem, considerando sua forma, seu conteúdo e seu uso. O desenvolvimento desta costuma acontecer concomitantemente sendo que a forma, engloba a produção dos sons, como se emite o fonema e também a estrutura da frase, se esta tem todos os componentes e se a ordem é aceitável pela língua. Já o conteúdo diz respeito aos significados que podem estar na palavra, na frase ou no discurso mais amplo. E o uso refere-se ao uso social da língua; não basta emitir sons, estruturar uma frase e saber o significado, tem que adequar tudo isso ao contexto em que está sendo empregado.

De acordo com Mora (p.139, [s.d.]): “[...] os primeiros cinco ou seis anos de vida são críticos para o aprendizado da língua. Existem capacidades, como a construção gramatical e a distinção fonológica, que são mais sensíveis nessa etapa”. Em face disso, é necessário que haja um trabalho na pré-escola envolvendo a Consciência Fonológica que implicará na aquisição de conhecimentos e habilidades linguísticos que serão indispensáveis para os futuros anos escolares, principalmente no processo de alfabetização.

3.1.2 Desenvolvimento da Consciência Fonológica

O desempenho das crianças em Consciência Fonológica aumenta de acordo com o nível de escolaridade, e essa habilidade é desenvolvida gradativamente conforme ela experimenta situações lúdicas como cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras e também quando é instruída formalmente em atividades grafo-fonêmicas. É importante ressaltar que essas atividades devem estar relacionadas ao cotidiano dos alunos, tendo em vista que eles precisam conhecer a função social do que foi aprendido para que futuramente possam colocar em prática em sua comunidade. Contudo, o nível de Consciência Fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal pode desempenhar um papel facilitador para o processo de alfabetização (BARRERA; MALUF, 2003).

Nesse sentido, a consciência da estrutura sonora da fala pode e deve ser estimulada através de atividades específicas, principalmente nas séries da Educação Infantil, com o objetivo de proporcionar situações em que a criança *pense e reflita* sobre os sons da fala para posteriormente poder relacioná-los com as letras e representá-los de forma gráfica. Quando o

professor tem melhores informações sobre o desenvolvimento normal da linguagem, fala e habilidades auditivas, por exemplo, consegue propor estratégias que auxiliam a aprendizagem. Além disso, pode mais facilmente identificar distúrbios reais e ajudar na orientação para o acompanhamento de profissionais da saúde (terapeutas), quando necessário.

3.2 Aquisição da Linguagem Oral na Educação Infantil: algumas considerações

A oralidade é entendida como uma atividade verbal presente nas mais diferentes situações sociais em que o indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida, é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana.

A linguagem humana é o único sistema de signos composto de elementos denominados fonemas, sons que são transformados posteriormente em palavras, ou seja, signos linguísticos. Vale ressaltar que os signos linguísticos só ganham sentido no contexto de uso de uma determinada língua. Assim, na passagem dos sons de uma língua, transformados pela criança em palavras e frases plenas de sentido, vão sendo inscritos os códigos da cultura, ou seja, os valores que regem as relações sociais entre as pessoas.

De acordo com Bakhtin²⁷ (1981), a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal. A língua, para o autor, é inseparável do fluxo da comunicação verbal, portanto não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. Ressalta-se nessa compreensão de linguagem, que as crianças não recebem a língua materna pronta para ser usada, mas, ao nascer, penetram na corrente da comunicação verbal, e é nela e por meio dela que ocorre o despertar de sua consciência para os usos da linguagem.

A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. De acordo com o RCNEI,

[...] em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescindindo-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem (BRASIL, 1998, p.119).

²⁷ Mikhail Bakhtin, filósofo e teórico da linguagem de nacionalidade russa, nasceu em 17 de novembro de 1895, em Oriol, e faleceu em 7 de março de 1975, em Moscou. É considerado um dos mais importantes teóricos da cultura e das artes. Como pesquisador da linguagem humana, seus trabalhos inspiraram estudiosos de diferentes áreas das ciências humanas e de diversas tradições teóricas. Esse autor consolidou, com suas obras, o debate sobre a dimensão ética e estética nos estudos da linguagem e suas contribuições para as ciências humanas.

Ainda segundo o RCNEI aprender a falar não consiste apenas em memorização de palavras, mas também em ações, reflexões sobre seus atos, sentimentos e desejos. Aproximadamente a partir de um ano de idade as crianças selecionam os sons dirigidos a elas, mesmo antes de começarem a falar as crianças podem se fazer compreender e compreendem o outro, pois as competências linguísticas abrangem tanto as capacidades de compreensão como as capacidades de se fazer entender.

Para Roncato e Lacerda (2005), a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas e o adulto ou o professor tem uma função importante nesse processo no âmbito escolar, podendo promover uma série de atividades para essa evolução.

A necessidade que as crianças têm de utilizar a fala acontece através de experiências vivenciadas que fazem o uso da linguagem oral no cotidiano, não apenas em casa, mas também nas instituições de Educação Infantil que é o lugar em que a criança passa a maior parte do dia, tendo contato com outras crianças e adultos, com isso:

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante (BRASIL, 1998, p. 134)²⁸.

O professor é de grande importância nesse processo, pois pode utilizar de meios e possibilidades para fazer com que as crianças falem mais e melhor, organizando suas práticas de forma a promover grandes capacidades. “É importante que o professor converse com bebês e crianças, ajudando-os a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam, etc.” (BRASIL)²⁹. Cabe ao professor o uso de práticas para o desenvolvimento da oralidade, conversando com as crianças, propondo brincadeiras com palavras e narrativas, ler e contar histórias. De acordo com o Referencial Curricular Para a Educação Infantil,

[...] quanto mais às crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL).³⁰

²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*. v.1-3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

²⁹ Ibid., p. 134.

³⁰ Ibid., p. 121.

3.2.1 Desenvolvimento da Linguagem Oral na infância

As crianças, desde que nascem, dispõem de uma inteligência própria que orienta suas ações no mundo, inteligência esta que vai se modificando a partir das interações estabelecidas com o outro, este que dá significados as suas expressões, gestos, sons, fazendo com que tenham uma participação ativa no mundo. A partir dessa interação e do diálogo com outras pessoas, a criança desenvolve uma inteligência denominada verbal; essa inteligência é guiada pela linguagem agindo sobre as ideias. A criança começa a comparar, classificar, inferir, deduzir etc., criando modalidades de memória e imaginação indicando situações de desejo e objetos do mundo externo, as crianças utilizam palavras que especifica características próprias, servindo de instrumento para o diálogo e para o pensamento discursivo.

Segundo Oliveira, Mello e Vitória (2011), a interação da criança desde o nascimento, quando ela se comunica, dialoga com a mãe transforma-se interiormente possibilitando uma nova forma de pensar. As crianças são frequentemente colocadas em um mundo de diálogos, e a maneira como se dirigem a outras pessoas é seguindo uma estrutura de diálogos já vivenciados.

Muito cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros. Os adultos e crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido a comunicação dos bebês. A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se. Ao falar com os bebês, os adultos, principalmente, tendem a usar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação (BRASIL, 1998, p. 125)³¹.

A criança com suas experiências e vivências aprende a olhar de diferentes maneiras as situações ocorridas no cotidiano, e o outro tem papel significativo indicando certas ações e a criança deverá considerá-las. Ao se observar a interação da criança com o adulto na etapa da Educação Infantil, tem-se por exemplo uma demonstração de que a criança já aponta diferenciações de papéis colocando-se no lugar do outro. Oliveira, Mello e Vitória (2011, p. 48), afirmam que “seu pensamento torna-se mais complexo à medida que ela interage com seu meio, ampliando seus recursos de linguagem e de coordenação de suas ações com as de seus parceiros”.

Sendo assim, posterior a cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão dependa substancialmente da interação do ouvinte

³¹ Ibid., p. 125.

com a base afetiva e emocional que existe em cada indivíduo. A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre pessoas.

3.2.2 Estratégias de ensino da Linguagem Oral na Educação Infantil

O trabalho com a oralidade tem como objetivo desenvolver as habilidades linguísticas de falar e escutar, e nesse caso, escutar não significa apenas demonstrar respeito pelo interlocutor, mas também observar a argumentação, o encadeamento de ideias e até proporcionar-se a lógica por ela utilizada, se por necessário uma contra argumentação.

A habilidade oral só se desenvolve se houver meios, ou seja, atividades interativas que envolvam os participantes, pois oralidade envolve ouvir/escutar. Assim o ouvinte enriquece seus conhecimentos podendo dialogar, trocar ideias e cada vez mais ampliar seus conhecimentos através da interação que a linguagem oral proporciona. Segundo Tazaki (2002), o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visão de mundo, produz conhecimento. Dessa forma é que a escola tem a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

O autor ainda diz que expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa do que se sente, do que se é, assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade.

No livro *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações* de BRASIL (2016), são apresentadas discussões e propostas de trabalho para os professores de Educação Infantil, relacionados à Oralidade e Escrita e quanto a preparação das atividades dizem que:

São muitas as atividades possíveis de serem planejadas e desenvolvidas com as crianças! E as crianças também podem participar do planejamento, ajudar a definir encaminhamentos e outras ações. Conversar, ouvir e fazer relatos, levar e trazer recados orais. Ouvir leituras de contos e poesias, aprender a recitar (BRASIL, 2016, p. 69).

De acordo com as questões abordadas, serão apresentadas atividades que estimulam a linguagem oral na fase pré-escolar nas seguintes áreas: desenvolvimento do sistema fonológico e desenvolvimento do vocabulário. O primeiro é perceptível quando a criança entra na escola e não consegue pronunciar adequadamente os fonemas de seu idioma. Para que ela desenvolva a Consciência Fonológica, algumas atividades auxiliam a reconhecer e reproduzir sons e ruídos que correspondem aos fonemas da linguagem. Dentre as atividades pode-se trabalhar com palavras que:

- Imitam onomatopéias de objetos conhecidos como o tic-tac do relógio, o ruído de uma ambulância, o alarme de um carro e os sons dos animais;
- Nomeiam objetos que aparecem numa figura; pedir às crianças que prestem muita atenção ao som inicial. Depois pedir que digam outras palavras que comecem com o mesmo som. Este exercício pode ser ampliado: apresentar às crianças uma figura onde apareçam vários objetos que comecem com ‘a’, colocar ênfase sobre o som. Procurar outras palavras que comecem com o mesmo som, dentre outras;
- Repetir, oralmente, as palavras que terminam com o mesmo som, começando por palavras monossílabas, depois dissílabas e ir aumentando uma sílaba. É importante que os alunos já tenham aprendido a marcar a quantidade de sílabas das palavras (batendo palmas, contando nos dedos, com materiais como tampinhas, ábaco de bolinhas ou outros que tiverem disponíveis na sala de aula. Exemplo de palavras: mar, dar, par, lar, amar; dão, mão, pão, cão, balão, mamão, coração, etc. (MORA, [s.d.]

Essas atividades permitem que os alunos compreendam, através do lúdico, que toda letra tem um som que a representa além de aos poucos aprenderem a ouvir o som e grafar a letra, além de perceberem qual letra ou sílaba é, pelo som inicial e final que apresentam. Futuramente quando estiverem na etapa de alfabetização propriamente dita (primeiro ano do Ensino Fundamental), esse procedimento os auxiliará na escolha de quais e quantas letras usar, ou seja, na “[...] análise, tanto quantitativa como qualitativa, da correspondência entre segmentos falados e escritos” (BRASIL, 1997, p. 56).

Quanto ao desenvolvimento do vocabulário infantil, o trabalho deve ser voltado à expressão oral e percepção auditiva, sendo que, a melhor forma de potencializar o desenvolvimento da linguagem é permitir que a criança fale com total liberdade; dessa forma,

é importante levar a criança a unir o significante com o significado, ou seja, unir os sons verbais³² com o conceito³³. São exemplos de atividades lúdicas que ampliam o vocabulário:

- Jogos criativos: as crianças pequenas costumam falar enquanto brincam, gostam de jogos de imitação, por exemplo. O professor pode estimular este tipo de jogo apresentando matérias adequados, como fantasias, diferentes tipos de utensílios, etc. O professor pode participar dessas atividades, não apenas como observador, mas como mediador da brincadeira, estimulando e orientando a expressão oral.

- Experiências planejadas: o professor e os pais têm uma gama muito ampla de atividades que podem ser utilizadas para fomentar o uso da linguagem e a busca de novas palavras que a criança pode incorporar, o importante é que a criança observe, participe e fale por exemplo: fazer biscoitos; plantar sementes ou plantas; utilizar lentes de aumento; etc. O importante é que a criança participe de todas as etapas da vida cotidiana familiar ou escolar, cabendo ao adulto mediar este processo narrando as atividades que irão realizar e descrevendo as características. Por mais simples que pareça, elas levam ao conhecimento de novos objetos e conseqüentemente novas palavras.

- Narrações: É preciso selecionar histórias adequadas a faixa etária da criança e os conteúdos devem servir para que as crianças aprendam sobre novos ambientes, outros costumes, outros estilos de vida, outra cultura. Devem ser divertidas com um vocabulário adequado, mas não simplista; o professor deve interagir com os alunos, permitindo que eles falem sobre a história, sem fazer correções, ou uma ‘avaliação’ da história (MORA, [s.d.]).

A possibilidade de atividades é infinita, os exemplos mostraram que o importante é escolher atividades que sejam divertidas, permitindo que a criança envolva-se, aprenda a se expressar e compreenda a relação entre a fala e a escrita de maneira natural e prazerosa. O professor e a família deve promover a expressão oral além de oferecer à criança novos modelos, novas palavras, novas situações que ampliem a comunicação (saber falar e saber ouvir) bem como o vocabulário.

3.3 Linguagem escrita: algumas considerações

Até mesmo na atualidade, é possível encontrar comunidades onde a escrita está pouco presente na vida das pessoas, onde as conversas na calçada ou na porta da prefeitura, o repique

³² Significante, cadeias de sons que geram a palavra (aspecto material).

³³ Significado, conceito mental do que se fala (aspecto conceitual).

dos sinos para avisar o horário da missa, o anúncio no megafone para convocar para o culto ou o falecimento de alguém e a aprendizagem por meio do olhar atento e da imitação são modos de se comunicar muito mais importantes para esses grupos, do que as várias formas de comunicação escrita. Nesses lugares, mais relevante do que saber ler e escrever pode ser, por exemplo, conhecer profundamente os saberes tradicionais e operacionalizá-los em situações ritualísticas ou cotidianas, que transmitem o conhecimento consolidado por gerações de forma natural e espontânea, porém importantíssima no aspecto sociocomunicativo seja ele oral ou escrito, visto que, conforme descreve Brasil (2016, p. 59, grifos do autor):

As atividades humanas, no seu conjunto, costumam ser vistas ocorrendo em dois eixos principais: o da ação sobre as coisas, pela qual o homem transforma a natureza (eixo da “produção”), e o da ação sobre os outros homens, criadora das relações intersubjetivas, ou seja, entre sujeitos, fundadoras da sociedade (eixo da “comunicação”).

Assim, diferente da comunicação marcada pela oralidade como numa comunidade indígena, há locais onde é quase impensável a vida sem a presença do escrito, como acontece nas grandes cidades de qualquer país do mundo. Nos outdoors, no letreiro dos ônibus, na tela dos telefones celulares, nas revistas, nos livros, nas placas de sinalização, nos caixas eletrônicos: o escrito está presente em quase todas as situações da vida cotidiana; dos adultos e das crianças; das elites, das classes médias e das camadas populares. Mesmo aqueles que não sabem ler e escrever estão, nesses casos, imersos em um mundo em que o escrito ocupa um lugar fundamental nas formas de comunicação, de socialização, de registro, de lazer.

Em uma sociedade letrada como a que vivemos, a criança pode encontrar-se muito cedo com a escrita. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nessa fase é necessário garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcada por sons, imagens, falas e escritas. Assim sendo, “[...] A linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentam formalmente. (BRASIL, 2013, p.93).”

3.3.1 Desenvolvimento da Linguagem Escrita

Relativamente muitas crianças de 4 a 6 anos de idade ainda não sabem escrever, mas, ao escrever, percebem que na sua escrita há um valor sonoro convencional das palavras, mesmo

não compreendendo este sistema. As crianças começam a desenvolver sua escrita antes mesmo da fase escolar ou alguém colocar um lápis em sua mão. Através das produções espontâneas realizam e compreendem o que é a natureza da escrita, acreditando que deveriam ou poderiam escrever certo conjunto de palavras. Ao entrar na escola a criança já adquiriu habilidades para escrever em um tempo relativamente curto, tendo a ideia de que há uma relação estreita entre a escrita e a fala representada em um papel sob a forma de grafismo (BRASIL, 1998).

Antes da criança atingir sua idade escolar ela já adquiriu habilidades motoras que se fará presente em toda a sua vida, desde pequena a criança tem acesso à escrita a partir do ambiente que ela convive, dependendo da situação a qual se encontra. A criança, que tem contato desde cedo com livros, revistas, tenta escrever ou desenhar, adquire informações sobre a linguagem escrita, onde geralmente fazem por conta própria um caminho para a sua alfabetização. O processo de aprendizagem da escrita pela criança se dá por uma construção progressiva ou por meios de estímulos.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita divide-se em períodos, sendo que no início do processo tem a noção de que sílaba corresponde a letras. As crianças não só têm que ver as diferenças existentes entre formas de letras e palavras, mas precisam diferenciar sons. Para se alfabetizar, a criança deve desenvolver capacidade para analisar sua própria linguagem escrita.

O desenvolvimento da escrita infantil está relacionado às práticas cotidianas de participação em eventos da leitura e da escrita. Para CAGLIARI (1998), a escrita está ligada a leitura, ela é um fenômeno social, um bem cultural que evolui com o passar do tempo, não havendo idade certa para escrever, pois a criança expressa a sua escrita através de um rabisco, de um desenho, de uma brincadeira com lápis. Os estímulos é o principal meio para chegar a uma escrita convencional.

O autor situa que no momento em que a criança tenta escrever, produz espontaneamente pequenos traçados misturando linhas retas e curvas interpretando depois o que ela escreveu e que só a própria criança reconhece. Cagliari também afirma que a criança desenha letras agrupadas de forma aleatória e já possui ideia de que representa a escrita, ou seja, ela sabe o que escreve com determinados sinais, mesmo que não saiba que esses sinais possuem uma ordem de colaboração e significação convencional, que as crianças em processo de aquisição encontram-se em constante conflito quanto às relações e às formas da sua escrita.

A descoberta da escrita pelas crianças não ocorre homogeneamente, que elas não aprendem no mesmo ritmo, possuem diferentes níveis e graus de letramento. Estes aspectos, portanto, devem ser enfatizados na alfabetização de forma que as crianças possam construir concepções de escrita, coerentes a com a natureza desse objeto cultural.

Emília Ferreiro (2004), com base nos estudos de Piaget sobre linguagem e pensamento, comprova que a escrita é uma produção social e como tal sofre inúmeras transformações ao longo do desenvolvimento infantil. Ferreiro e Teberosky (1999) acentuam também que as crianças adquirem o conhecimento da escrita através do desenvolvimento cognitivo, onde o ambiente social torna-se importante para o desenvolvimento da escrita antes do início da alfabetização.

Nesse sentido, ressalta-se que é preciso apresentar vários tipos de textos para as crianças, pois os gêneros textuais são uma forma de colocar a voz do sujeito no centro do processo de aprendizagem: buscar na vida as práticas cotidianas de produção de linguagem, comuns aos sujeitos sociais, e trazê-las para a escola para renovar a motivação necessária para o aprendizado da língua. É preciso, que os sujeitos, na escola, leiam e produzam textos construindo sentido, desenvolvendo assim o letramento nas crianças desde cedo, mostrando a importância da leitura, escrita e autonomia nas práticas sociais.

3.3.2 Algumas estratégias para o ensino da leitura e escrita na Educação Infantil

Segundo Carvalho (2002), a aprendizagem da leitura se torna mais eficiente quando os leitores trazem o conhecimento a respeito das convenções, características, tipo de estrutura do texto cuja leitura vão iniciar. A diversidade de textos apresentados aos alunos traz convenções nem sempre tão claras para leitores iniciantes. É por isso que trabalhar desde cedo com os alunos a convenção da linguagem escrita pode ajudar a formar bons leitores e conseqüentemente bons escritores.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita (CARVALHO, 2002, p. 67).

Se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, incerto e imprevisível, o indivíduo poderá ter maior motivação para o esforço que a aprendizagem exige. Portanto, o trabalho de despertar o aluno para a compreensão da representação da fala através da língua escrita, serve de alicerce para o desenvolvimento de uma alfabetização significativa para os alunos.

Para iniciar a compreensão da língua escrita, o professor poderá levar os alunos a descobrirem um mundo cheio de coisas escritas, onde muitas dessas coisas escritas eles já

conhecem. Num passeio pela escola, por exemplo, os alunos poderão tentar ler o que está escrito em placas, cartazes, o nome da escola na fachada, avisos, número das salas e do prédio da escola. No lado de fora da escola, o professor poderá pedir aos alunos que observem alguma coisa escrita e depois questioná-los sobre o que estava escrito, se eram letras ou números, onde estavam escritos, se são capazes de imaginar o sentido das palavras escritas encontradas na rua. Levar aos alunos alguns problemas: ‘o que pode estar escrito na frente do ônibus? E numa lata de óleo de cozinha?’ Também podem servir de incentivo à leitura.

Com a ajuda dos alunos, exemplos poderão ser buscados na escrita de placas de ruas e praças, letreiros de ônibus, placas de veículos, rótulos de uso comum, incluindo alimentos, produtos de limpeza e remédios, frases de para-choques de caminhões, cartazes de publicidade etc. Os alunos também poderão trazer de casa coisas diferentes para serem trabalhadas em sala de aula: rótulos, embalagens, latas vazias, jornais velhos. Colocando o material a vista de todos, facilitará a observação e comparação dos produtos que trouxeram. Os comentários dos alunos também são úteis. Algumas perguntas exploratórias a respeito do material (o que será que está escrito aqui? Alguém conhece este rótulo ou este produto?) poderão ser trabalhadas.

Estas atividades sugeridas exploram os conhecimentos que os alunos já traziam antes de entrarem na escola e irão ajudá-los a analisar os diversos usos da escrita no dia a dia. Os alunos também estarão descobrindo que letras e números são diferentes e que existe uma grande variedade de letras (cursiva, de imprensa, maiúscula e minúsculas, etc.). A descoberta de que, mesmo sem saber, os alunos compreendem algumas coisas pode provocar o desejo de saber mais.

O trabalho com contas de água, luz e telefone, dinheiro (notas e moedas) e cheques ou documentos pessoais como carteira de trabalho, de identidade, título de eleitor também é um ótimo suporte para que o aluno saiba a utilidade da escrita e da leitura, pois são instrumentos utilizados no dia a dia das pessoas próximas e nas brincadeiras de faz de conta das próprias crianças.

Algumas atividades com os portadores de textos dirigem a atenção da turma para aspectos formais da escrita, ao mesmo tempo em que ampliam as noções dos alunos sobre os diversos usos da leitura. Determinados aspectos formais deverão ser analisados nesses objetos, tais como a escrita dos textos (são escritos à mão, à máquina ou impressos?); que tipo de letras aparece; os textos são, ou não, entremeados com figuras, fotos, ilustrações (reconhecer o que é figura e o que é escrita); os textos contêm letras e números, ou apenas letras?

Outro aspecto importante a ser trabalhado é a distinção entre letras e números. Algumas crianças tendem a confundir letras e números, fazendo uso de algarismos, na escrita das

palavras, como se fossem letras. Para ajudar aos alunos a ultrapassarem esta dificuldade natural no processo de alfabetização, o professor deverá trabalhar as diferenças entre números e letras em diferentes contextos.

Segundo Carvalho (2002), trabalhar com o nome dos alunos é muito importante porque toda criança atribui estima especial ao próprio nome e se interessa por aprendê-lo e aqueles que já sabem *desenhar* a assinatura descobrem coisas novas observando a escrita dos nomes dos colegas.

O ideal é que o professor desenvolva um projeto pedagógico que trabalhe a escrita do nome como suporte para a alfabetização, que envolva atividades lúdicas, de escrita e leitura, bem organizados e esquematizados para que os alunos comecem a fazer as algumas comparações como: existem nomes com poucas e com muitas letras; existem nomes que começam ou que acabam com a mesma letra; os nomes mais extensos nem sempre são aqueles das pessoas mais altas; o tamanho das pessoas não tem relação com o tamanho de seu nome; os nomes dos alunos da turma podem ser classificados em vários grupos ou conjuntos: nomes que iniciem com a mesma letra, nomes que terminem com a mesma letra, nomes iguais, nomes que contém o mesmo número de letras.

Deixar que os alunos brinquem mais, façam mais jogos de faz de conta, fantasiem, é importante para que desenvolvam a capacidade de simbolizar. As atividades de desenho livre também devem ser valorizadas, pois são os primeiros registros da representação da fala que os alunos apresentam na vida escolar.

As práticas de letramento que envolvem leitura, escrita e oralidade nas ações cotidianas da escola, precisam de motivação: não é possível conceber as práticas escolares de linguagem sem considerar os indivíduos como interlocutores. É interessante, portanto, trazer as situações de interlocução da vida cotidiana para as salas, sempre embasados nas proposições *Bakhtinianas* de que a língua não é produzida por um sujeito isolado. Fazer isso significa questionar como a vida de crianças e jovens, especialmente aqueles das classes menos favorecidas, é considerada quando nos propomos a inseri-los em novas práticas letradas.

Assim, cabe a Educação Infantil iniciar o processo de letramento no sentido de que não deve ser preocupação desta etapa ensinar a criança a ler e escrever, mas sim permitir que ela comunique “[...] ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas”; bem como que conheça os “[...] vários gêneros orais e escritos” e se familiarize “[...] com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário” (BRASIL, 1998, p. 120; 131).

A criança que é estimulada e colocada em contato com a língua que se fala e se escreve já na primeira etapa da Educação Básica, será um aluno motivado a ler e a buscar conhecimento nos seus próximos anos escolares e em toda a sua vida, e com isso se tornará sem dúvidas, um adulto com uma proficiência leitora e será um cidadão crítico para atuar em sua sociedade. Este verá a leitura e escrita não apenas como um meio de comunicação e informação, mas sim como uma forma de estar inserido completamente na sociedade, sabendo seus direitos e deveres, estando pronto para desfrutar de um universo letrado.

CONCLUSÃO

A pré-escola, espaço de fortalecimento da identidade, autonomia e interação entre os pares, a partir das atividades que utilizam a ludicidade como ferramenta, deve ampliar o conhecimento da criança em relação a linguagem oral e escrita, eixo de suma importância para o desenvolvimento do sujeito, do pensamento e da linguagem, com base no letramento e na alfabetização que passa a ser um processo natural, uma vez que as crianças tem o direito de serem colocadas em contato com situações que levem a aquisição progressiva das quatro competências comunicativas: falar, escutar, ler e escrever.

A língua escrita, enquanto eixo comunicativo, surgiu a mais de quatro mil anos e acompanhou a evolução da humanidade, culminando com a necessidade de escolarizar as pessoas em razão dos avanços sociais, principalmente a partir do XVII. Para a difusão da escrita e seu domínio, foram criados métodos para essa escrita ser ensinada, processo esse denominado alfabetização, que pretendia ensinar a codificar e decodificar os sinais, porém foi preciso conectar o aprendizado da escrita com o seu uso na sociedade, surgindo assim, uma nova concepção de ensino: o letramento, que visa um ensino que leve em conta as características da sociedade em que o aluno vive.

Letrar o aluno deve ter início na Educação Infantil, pois é aí que se inicia um aprendizado mediado pelo professor que tem papel fundamental no desenvolvimento dessas crianças. Atualmente essa fase da Educação Básica apresenta uma função pedagógica, antes sua função era basicamente o cuidar, pertencendo aos departamentos de Assistência Social, e agora que passou a pertencer à Educação, o cuidar é associado ao ensinar, aprimorando e sistematizando todo conhecimento que o aluno já traz de casa.

O aprendizado transmitido na Educação Infantil requer o desenvolvimento da Consciência Fonológica, esta aumenta de acordo com o nível de escolaridade, e é desenvolvido através de situações lúdicas. As atividades que desenvolve a Consciência Fonológica devem estar relacionadas ao cotidiano dos alunos, tendo em vista que eles precisam conhecer a função social do que foi aprendido para que futuramente possam colocar em prática em sua comunidade.

Quanto a aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita na Educação Infantil, é possível que haja um trabalho que não acarrete na perda de espaço do lúdico que contribui em ambos os processos e é fundamental nessa faixa etária. Cabe ao professor mediar o ensino, sendo a ligação entre o objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem, porém, isso só

será possível se ele reconhecer e souber aproveitar as experiências trazidas pelas crianças, respeitá-las e buscar alternativas de potencializar o seu aprendizado, não acelerando o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, mas oferecendo possibilidades para que a criança possa se apropriar dela de forma gradativa.

Portanto, compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita, e de suas metodologias, é de suma importância. Reconhecendo o processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita, o professor pode utilizar diversas atividades que envolvem a expressão, como desenhos e brincadeiras, que muitas vezes são vistos como algo improdutivo dentro da sala de aula, mas que podem possuir grande relevância se forem sistematizados e bem planejados, pois possibilitam que a criança compreenda a escrita como um instrumento cultural complexo, além de, contribuírem para a formação da identidade, da inteligência e personalidade da criança.

Analisando os estudos de Magda Soares e confrontando-o com as diretrizes curriculares nacionais e outros autores, constatou-se que a alfabetização e o letramento devem ter sua presença na Educação Infantil, os *pequenos*, antes mesmo do Ensino Fundamental, devem ter acesso tanto a atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções (alfabetização), como também práticas sociais de uso da leitura e da escrita (letramento), para a formação da criança, ampliando sua capacidade de interação, desenvolvimento e construção de muitos conhecimentos.

Quanto a problemática inicial da pesquisa: *Pré-Escola: alfabetizar ou letrar?* constatou-se que existem inúmeras possibilidades de se criar um ambiente letrado na Educação Infantil, são várias as situações que a criança pode ter acesso a função social da escrita como: trabalhar o nome das crianças, a leitura de livros, o contato com cartazes, bilhetes, mensagens, letras de música, nomes de objeto e diversos tipos de escrita entre outras atividades que são extremamente importantes e significativas no espaço da educação infantil. Quanto a alfabetização, esta não deve ser preocupação da pré-escola; é responsabilidade desta etapa de ensino expor a criança a situações de letramento sim, mas através de atividades lúdicas, que permitam a interação e a aquisição natural da linguagem oral e escrita.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, KRAMER, Sonia. *O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola*. São Paulo: Cadernos Cedes, 1987. p. 31.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. São Paulo: Loyola, 1999. p. 101.

AMARAL, Tania Conceição Iglesias, Seco, Ana Paula. Campinas [s.d]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 13 mar. 2017.

ARAÚJO, Emanuel. *Escrito para a Eternidade: a literatura no Egito faraônico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. p.222-223.

ARAÚJO, Mairce da Silva. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Imprensa Universitária, 1996. p. 67 a 69.

_____. *Alfabetização: Conteúdo e Forma 1*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. p. 20.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 70.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 138.

BARRERA, Sylvia Domingos. MALUF, Maria Regina. *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003. p. 491-502.

BERGER Edgard M. *Educação e Dependência*. São Paulo: Difel, 1972. p. 12.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flores. *Formação do Professor como Agente Letrador*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 16 a 24.

BOTTÉRO, Jean et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995. p. 22.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 01.

_____. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. p. 11.

_____. *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 1-3. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 117

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu: Por um construtivismo não psicogenético*. São Paulo: Scipione, 1999. p. 14.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 23 e 24.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2002. p. 67.

_____. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.

COULON, Olga M. A. Fonseca e PEDRO, Fábio Costa. *História: Pré-História, Antiguidade e Feudalismo*. 1989. Disponível em: <<http://docs16.minhateca.com.br/884210770,BR,0,0,Olga-Coulon-e-F%C3%A1bio-Costa---A-pr%C3%A9-hist%C3%B3ria.txt>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 43 a 46.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. Juiz de Fora: UFJF; São Paulo: Musa, 2002. p. 21.

HARRIS, J.R. *O legado do Egito*. Imago:1993. p. 98.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008. p. 17 a 21.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2.ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. p. 15.

MARROU, Henri Irene. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Herder, 1969. p. 44.

MEIER, Marcos, Garcia, Sandra. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: edição do autor, 2007. p. 61-63.

MORA, Estela. *Psicopedagogia infanto-adolescente*. Cultural S.A. [s.d]. p. 139-151.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP: CPNED, 2000. p. 102.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001. p. 34.

NUCCI, Eliane Porto di. Alfabetizar letrando...um desafio para o professor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Komedi, 2001. p. 48.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes, et al. *Creches: Crianças, Faz de Conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 39.

PAIVA, José Maria de. *Educação jesuítica no Brasil colonial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 52.

PIRES, Cláudia. *Antecedentes históricos da escrita*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 04.

POZZER, Kátia Maria Paim. *A escrita cuneiforme no antigo Oriente Próximo: origens e desenvolvimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 1988. p. 41.

RONCATO, Caroline Cominetti, LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. *Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, v.31, nº. 2, 2005. p. 215-223. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11715/8439>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 36 a 57.

_____. Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. São Paulo: Pátio, 2004. p. 97.

_____. Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 47 a 54.

TAZAKI, Helena Harue. *Linguagens no século XXI: língua portuguesa*. São Paulo: IBEP, 2002. p. 34.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. p.28.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004. p. 32.