

RITA DE CÁSSIA BENJAMIM DA LUZ

LETRAMENTO X ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Faculdade Católica de Anápolis como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Giuliana Brossi

ANÁPOLIS - GO

2009

RITA DE CÁSSIA BENJAMIM DA LUZ

LETRAMENTO X ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anápolis – GO ___/___/___

Banca examinadora

1º Examinador _____ Faculdade Católica de Anápolis _____

Assinatura

nota

2º Examinador _____ Faculdade Católica de Anápolis _____

Assinatura

nota

Orientadora: Profª Ms. Giulina Brossi _____

Assinatura

nota

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho monográfico a Deus que, na sua infinita bondade, me permitiu a perseverança para concretizar meus estudos. Aos meus filhos Rebecca e Davi. A todas as minhas amigas, que sempre estiveram comigo nesse caminho de conquista e sabedoria, incentivando, estimulando e me amparando em todos os momentos. A minha orientadora Prof^a Giuliana que me ajudou muito durante o desenvolvimento da monografia.

AGRADECIMENTO

Meus sinceros agradecimentos...
...a Deus, pois, sem sua ajuda, nada teria sido possível;
...à direção, aos professores e às colegas;
...à Professora Giulliana Brossi, por ser minha orientadora e conduzir
o desenvolvimento do meu trabalho, com muita sabedoria e paciência.

RESUMO

Na atual sociedade não há espaço para a prática horizontal da alfabetização. Não se concebem mais procedimentos que exijam da criança a reprodução ou a transcrição do que está escrito, não se busca mais formar indivíduos que executem, obedeçam e concebam o que está escrito como verdade absoluta, e sim que sejam capazes de criar e recrear, de maximizar o seu tempo livre, de integrar-se a uma sociedade reflexiva e complexa. O que se pretende hoje é o letramento do indivíduo, ou seja, formar indivíduos que se percebem leitores competentes e que possam exercer o papel de cidadão ativo na sociedade em que vivem. Há uma necessidade de se alfabetizar letrando e/ou letrar alfabetizando, pois é possível trabalhar mesclando alfabetização com letramento na educação infantil. Teoria formulada por Ferreiro (1992) e outros estudiosos sobre letramento e alfabetização, mostra que o processo de aprendizagem não é dirigido pelo processo de ensino, mas pelo processo de aquisição do conhecimento, ou seja, é como se aprende e não como se ensina. Assim, relacionaremos a alfabetização ao processo de letramento e faremos também, referências às competências e habilidades no seguimento do processo.

Palavras-chave: letramento, alfabetização, competências, habilidades.

SUMMARY

In the current society it does not have space for the practical horizontal line of the alfabetização. More procedures are not conceived that demand of the child the reproduction or the transcription of what it is written, does not search more to form individuals that they execute, obeys and conceives what it is written as absolute truth, and yes that they are capable to create and recreate, to maximize its free time, to combine it a reflexiva and complex society. What if it intends today is the letramento of the individual, that is, form individuals that if perceive competent readers and that they can exert the paper of active citizen in the society where lives. It has a necessity of if alfabetizar letrando and/or to letrar alfabetizando, therefore it is possible to work mesclando alfabetização with letramento in the infantile education. Theory formulated for Blacksmith (1992) and other studios on letramento and alfabetização, sample that the learning process is not directed by the education process, but for the process of acquisition of the knowledge, that is, is as and learns and not as if it teaches. Thus, we will relate the alfabetização to the letramento process and will also make, references to the abilities and abilities in the pursuing of the process.

Key-words: letramento, alfabetização, competency, ability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
1.1 PARÂMETROS E OBJETIVOS.....	13
1.2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA.....	15
CAPÍTULO 2	
LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	22
2.1 DEFINIÇÃO.....	24
2.2 DIFERENÇAS E HISTÓRICO.....	26
2.2.1 Letramento e Alfabetização – onde está a diferença?.....	26
2.2.2 Letramento – onde e por que foi criado este termo?.....	28
2.2.3 Alfabetização – quando e como surgiu?.....	29
2.3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
2.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

INTRODUÇÃO

A presente monografia pretende abordar a questão do letramento¹ no contexto da Educação Infantil, bem como: as formas de colocar a criança pequena em contato com práticas sociais de leitura e escrita, iniciando, desde cedo, o processo de apropriação social dessas aquisições.

Saber ler e escrever são insuficientes para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder as demandas da sociedade atual, é preciso tornar-se um indivíduo que não só saiba ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.

Os significados do letramento para a Educação Infantil e as condições para que o aprender a ler e escrever tenha sentido, uso e função para as crianças serão apresentados neste estudo.

A orientação para que a criança aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, revistas, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos é um processo de letramento.

O que nos move para esse processo de descobertas é refletir a respeito da prática pedagógica no ensino da língua escrita e as considerações sobre a prática pedagógica na alfabetização e letramento para crianças da Educação Infantil.

Devemos constatar a importância de se aprender a ler e escrever, analisar os limites e possibilidades do processo ensino-aprendizagem em uma e outra abordagem e desenvolver a maturidade nas reflexões da prática pedagógica no campo da língua escrita e letramento.

Há algum tempo, acreditava-se que os pequenos da Educação Infantil não estavam prontos para participar de atividades de leitura e escrita. Porém, pesquisas feitas por Soares (1999), Goulart (2003) e outros estudiosos nessa área constatam que as crianças, por menores que sejam já têm contato com diversos tipos de textos e seus portadores – livros, jornais e revistas – principalmente as residentes em zonas urbanas. Por isso, nunca é cedo

¹ O tema letramento será definido no decorrer da monografia.

para ampliar o contato com a leitura e a escrita e ajudar na construção da familiaridade com o mundo letrado.

É imprescindível a análise de aspectos relevantes ao tema letramento, no contexto da Educação Infantil, trazidos por autores que têm pesquisado e avançado nessas concepções.

Letramento é o resultado da ação de ensinar as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 1999, p.39).

O letramento vai além da codificação e da decodificação de sinais gráficos. É o processo de apropriação da escrita, tornando-a patrimônio individual. Desenvolve-se continuamente, na medida em que o indivíduo interage com as práticas de leitura e escrita. Esta interação ocorre de forma real e significativa. Leva o sujeito a construir um estado ou condição de apropriação da leitura e da escrita sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros.

Entretanto, dificilmente, a escola ou as instituições de educação infantil privilegiam, em sua prática pedagógica, o letramento como processo de apropriação da prática social da leitura e da escrita. Sendo que, enfatizam mais o processo de decifração dos símbolos, codificação e decodificação da língua escrita.

Os significados do letramento na Educação Infantil são muitos. A criança, desde muito cedo, estará em contato com a língua escrita e a leitura, percebendo-as como objeto da prática social, que é usada naturalmente nas relações diárias.

Quando a criança pequena vem de um ambiente familiar letrado, já está em contato com jornais, livros, revistas, quadrinhos; presenciam a escuta de cartas, receitas, bilhetes; é estimulada a ler placas, sinais ou propagandas. Nesse caso, a escola infantil favorece a continuação e a expansão deste processo, que é vivo e que amplia as estruturas mentais cognitivas, lingüísticas e culturais do sujeito que o vive.

Porém, quando a criança vive em ambiente onde o letramento é prática menos comum, o processo de letramento desenvolvido desde a Educação Infantil garante-lhe a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais.

Assim sendo, cabe à Educação Infantil romper com a lógica simplista da alfabetização (codificação/decodificação) e transformar o cotidiano das crianças em mundo letrado.

Desde pequena, a criança pode começar a aprender as funções e os usos da língua, tornando-se leitora e produtora de textos, mesmo não estando alfabetizada.

Na educação infantil, a criança pode participar de momentos de letramento, em que seja estimulada a ouvir a leitura de livros infantis e a falar mediante uma história, um poema, uma receita, um bilhete, uma carta. Além de expressar o que entendeu, pode também discutir pontos de vista, exprimir os sentimentos despertados, estabelecer relações entre os fatos da história e sua própria vida, terem a oportunidade de expressar a compreensão que tem do texto lido, escrito ou falado, de várias formas.

Esses momentos se constituem em oportunidades para a criança estabelecer relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, facilitando, portanto, o processo de alfabetização.

O ambiente em que a criança vive deve ser de letramento, tanto na escola quanto em casa. Isto significa que deve proporcionar à criança situações reais, nas quais tenha de participar e presenciar diversos atos de leitura e escrita. Ela terá chance, desde muito cedo, de pensar sobre a língua: como a usamos, lemos e escrevemos.

Nas instituições de Educação Infantil são inúmeras as possibilidades: quando se lê notícia de jornal do interesse das crianças; quando a leitura e a contação de histórias fazem parte do cotidiano; quando é preciso escrever um convite ou bilhete; quando é preciso escrever um cartão, ler poemas, escrever uma receita. São situações simples que, muitas vezes, o professor realiza longe das crianças, sem envolvê-las no processo da escrita como atividade cotidiana e necessária.

Envolvê-las nessas atividades, que as tornam leitoras e produtoras de texto, independente de estarem alfabetizadas, é construir um ambiente alfabetizador. Isto difere muito daquela concepção de ambiente alfabetizador como um local cheio de alfabeto, etiquetas e cartazes com nomes, placas, símbolos, muitas vezes sem significado nem tradução para a criança.

É necessário que o professor também esteja em processo de letrar-se, descortinando para os pequenos leitores a felicidade de serem leitor e escritor de textos.

Podemos ensinar a ler e a escrever, a pensar sobre o que lemos e escrevemos e a gostar de ler e escrever.

Os objetivos propostos nessa pesquisa são diferenciar os construtos alfabetização e letramento; demonstrar que a alfabetização pode ser efetivada em meio ao processo de letramento na Educação Infantil; responder às questões como: o que é letramento? Quais

os seus significados para a Educação Infantil? O que significa alfabetizar? O que significa letrar? É possível alfabetizar letrando?

A meta principal dessa pesquisa é incentivar entre os professores a reflexão das relações entre as temáticas: alfabetização, linguagem e letramento, trabalhando por práticas leitoras culturalmente referenciadas, de modo a contribuir para que ultrapassem práticas mecanizadas de trabalho com a linguagem na escola, notadamente na perspectiva das práticas orais e das práticas de leitura e de escrita, na direção do que constitui o funcionamento do chamado mundo letrado.

Para tanto, faz-se necessário discutirmos as perspectivas metodológicas para a prática alfabetizadora e para o trabalho com a linguagem na escola, no sentido da relação alfabetização e letramento na educação infantil.

A contextualização é uma das bases do ensino por competências, que são qualidades de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos. Significa habilidades, aptidão, idoneidade. É quem tem capacidade resultante de conhecimentos adquiridos.

Essa pesquisa é o passo inicial na construção efetiva de investigação sobre esse assunto, ou seja, uma revisão bibliográfica sobre o assunto abordado.

A pesquisa bibliográfica auxilia na escolha de um método mais apropriado, assim como num conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa.

Ressaltada a importância da pesquisa bibliográfica na edificação da monografia, fica clara a pertinência de um trabalho voltado para esse primeiro passo. Assim como as demais etapas do processo investigativo possuem critérios, a pesquisa bibliográfica também os possui. O apontamento destes é um dos objetivos do meu trabalho.

Um trabalho de pesquisa bibliográfica não poderia deixar de conter explicações e estas devem seguir um fluxo que facilite a compreensão do assunto abordado.

Dessa forma este estudo divide-se em dois capítulos, sendo que no Capítulo 1 a educação infantil será apresentada junto com sua história, parâmetros e objetivos. No Capítulo 2 divide-se letramento e alfabetização.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL

Considera-se como Educação Infantil, o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 6 anos (Brasil). Na Educação Infantil as crianças são estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades motoras, fazer descobertas e iniciar o processo de letramento.

- Origem da Educação Infantil no mundo

O modo de lidar com as crianças na idade média era baseado em alguns costumes herdados da Antiguidade. O papel das crianças era definido pelo pai. O direito do pai no mundo grego era, além de incluir total controle sobre o filho, incluía também de tirar-lhe a vida caso o rejeitasse. No mundo germânico, além do poder do pai exercido no seio da família, existia o poder patriarcal exercido pela dominação política e social. Nas sociedades antigas, o status da criança era nulo. Sua existência no meio social dependia totalmente da vontade do pai, podendo, no caso das deficientes e das meninas, ser abandonadas para prostíbulos em lugar de serem mortas, em outros casos, (as pobres) eram abandonadas ou vendidas. Com a ascensão do cristianismo, o modo de lidar, com as crianças, mudou apesar de a mudança ter sido um processo lento. Maria Montessori foi uma das precursoras do tema.

- A origem da Educação Infantil no Brasil

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

A conjunção desses fatores deu oportunidade a um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse

reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser um dever do Estado e um direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas tem origem com as mudanças sociais e econômicas, causadas pelas revoluções industriais no mundo todo. Neste momento as mulheres deixaram seus lares por um período, onde eram cumpridoras de seus afazeres de criação dos filhos e os deveres domésticos, cuidando do marido e família, para entrarem no mercado de trabalho. Atrelado a este fato, sob pressão dos trabalhadores urbanos, que viam nas creches um direito, seus e de seus filhos, por melhores condições de vida, deu-se início ao atendimento da educação infantil (termo atual referente ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos) no Brasil.

Até 1920, as instituições tinham um caráter exclusivamente filantrópico e caracterizado por seu difícil acesso oriundo do período colonial e imperialista da história do Brasil. A partir desta data, deu início à uma nova configuração. “Na década de 20, passava-se à defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais”. (KRAMER, 1995, p.55).

Na década de 30, o Estado assumiu o papel de buscar financiamentos de órgãos privados, que viriam a colaborar com a proteção da infância. Diversos órgãos foram criados voltados à assistência infantil, (Ministério da Saúde, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social e Assistência Social, Ministério da Educação e também a iniciativa privada). Nesta década passou-se a preocupar-se com a educação física e higiene das crianças como fator de desenvolvimento das mesmas, tendo como principal objetivo o combate à mortalidade infantil.

Nesta época iniciou-se a organização de creches, jardins de infância e pré-escolas de maneira desordenada e sempre numa perspectiva emergencial, como se os problemas infantis criados pela sociedade, pudessem ser resolvidos por essas instituições.

Em 1940 surgiu o Departamento Nacional da Criança, com objetivo de ordenar atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, sendo administrado pelo Ministério da Saúde. Na década de 50 havia uma forte tendência médico-higiênico do Departamento Nacional da Criança, desenvolvendo vários programas e campanhas visando:

...o combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizado no Instituto Fernandes Figueira. Era também fornecido auxílio técnico para a criação, ampliação ou reforma de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades. (KRAMER, 1995, p.65)

Na década de 60, o Departamento Nacional da Criança teve um enfraquecimento e acabou transferindo algumas de suas responsabilidades para outros setores, prevalecendo o caráter médico-assistencialista, enfocando suas ações em reduzir a mortalidade materna infantil. Na década de 70 tem-se a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, o qual faz referência à educação infantil, dirigindo-a como ser conveniente à educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Em outro artigo, é sugerido que as empresas particulares, as quais têm mulheres com filhos menores de sete anos, ofertem atendimento (educacional) a estas crianças, podendo ser auxiliadas pelo poder público. Tal lei recebeu inúmeras críticas, quanto sua superficialidade, sua dificuldade na realização, pois, não havia um programa mais específico para estimular as empresas à criação das pré-escolas.

Com esta pequena retrospectiva histórica, verifica-se que a Educação Infantil surgiu com um caráter de assistência a saúde e preservação da vida, não se relacionando com o fator educacional.

A seguir serão apresentados os Parâmetros e os objetivos da Educação Infantil no Brasil.

1.1 PARÂMETROS E OBJETIVOS

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a implantação e implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras e, tem como função contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

Um estudo recente elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto resultou na publicação do documento “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um

diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”. Nesse documento, constatou-se que são inúmeras e diversas as propostas de currículo para a educação infantil que têm sido elaboradas, nas últimas décadas, em várias partes do Brasil. Essas propostas refletem o nível de articulação de três instâncias determinantes na construção de um projeto educativo para a educação infantil. São elas: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização dos conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional.

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas.

O Referencial Curricular Nacional pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, mas não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade vindo de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Na instituição de educação infantil pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas que acontecem através de situações pedagógicas, institucionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos.

Os objetivos² mostram intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais do professor e auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos. Em termos de capacidades, os objetivos definem-se visando e ampliando a possibilidade de concretização das intenções educativas.

A educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicie o desenvolvimento de capacidades envolvendo as de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Para que se possam atingir os objetivos são necessários selecionar conteúdos que auxiliem o desenvolvimento destas capacidades.

1.2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Piaget (1978) estudou as engrenagens da inteligência, do nascimento à maturidade do ser humano, onde decifrou sucessivos degraus na evolução do raciocínio, ou seja, em como a inteligência humana se desenvolve, atribuindo o nome de construtivismo. Outras correntes também empenhadas em explicar sobre o desenvolvimento da inteligência surgiram: o empirismo e o racionalismo.

Essas três correntes divergem quanto à relação entre meio ambiente e inteligência: o empirismo é uma concepção teórica que explica que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo meio ambiente e não pelo sujeito, ou seja, o desenvolvimento intelectual é submetido às forças do meio, vem de fora para dentro, a inteligência vai se modelando através dos estímulos externos e não do indivíduo.

Já o racionalismo é uma concepção teórica que concebe o desenvolvimento intelectual determinado pelo indivíduo e não pelo meio. A inteligência já nasce pré-moldada com o indivíduo, sendo reorganizada pelas percepções da realidade na medida em que o ser humano vai amadurecendo. Os estímulos externos não são considerados e sim as

² Os objetivos segundo os Parâmetros podem ser visualizados no site www.mec.gov.br

capacidades que são inerentes ao indivíduo. Enquanto que no construtivismo é a pessoa que constrói o seu próprio conhecimento, nas teorias empiristas e racionalistas reduzem o desenvolvimento intelectual somente à força do meio ou à ação do indivíduo. Piaget aborda que a questão do desenvolvimento da inteligência está em manter um equilíbrio dinâmico com o meio ambiente. Quando o equilíbrio se rompe, o indivíduo age sobre o que o afetou (um som, uma imagem, uma informação) buscando se reequilibrar. Esse equilíbrio é feito através da adaptação e organização.

A adaptação apresenta duas formas básicas: a assimilação e a acomodação. Na assimilação, o indivíduo usa as estruturas psíquicas que já possui, construindo novas estruturas, se necessário. Isso é acomodação. A organização articula a atividade da mente e a pressão da realidade com as estruturas existentes e reorganiza todo o conjunto. O indivíduo vai assim, construindo e reconstruindo continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Porém, essas construções seguem idades mais ou menos determinadas, como formas específicas da inteligência.

Segundo Piaget (1976), os estágios que descrevem o desenvolvimento da inteligência são: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório-concreto (7 a 11 anos) e lógico-formal (12 anos em diante). No sensório-motor, a inteligência é prática. A partir de reflexos neurológicos, começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. No estágio pré-operatório, torna-se capaz de representar mentalmente pessoas e situação. Tem percepção global, não atenta para detalhes. É centrada em si mesma, não tem noção de abstrato. Já na fase operatório-concreto, é capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. A criança nessa fase depende ainda do mundo concreto para chegar à abstração. O estágio lógico-formal permite que a representação tenha abstração total, sendo capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente.

Outra concepção de aprendizagem é apresentada pela concepção histórico-social do desenvolvimento humano, pois permite compreender os processos de interação existentes entre o pensamento e atividade humana. Vygotsky (1998) e Wallon (1995) são os representantes principais desse modelo. Ambos estudaram a construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada neste processo que é dialético e histórico. Para Vygotsky (1998), o indivíduo apresenta-se em cada situação de interação com o mundo social, de maneira particular, onde traz determinadas interpretações e re-significações do material que obtém do mundo.

Para Vygotsky, a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação (necessária intervenção de outro entre duas coisas para que uma relação se estabeleça) com o adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas.

Essa teoria apóia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na inter-subjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

O homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Estes elementos de mediação são os signos e os instrumentos. O trabalho humano, que une a natureza ao homem e cria, então, a cultura e a história do homem, desenvolve a atividade coletiva, as relações sociais e a utilização de instrumentos. Os instrumentos são utilizados pelo trabalhador, ampliando as possibilidades de transformar a natureza, sendo assim, um objeto social. (VYGOTSKY, 1987)

Segundo Vygotsky (1987), ocorrem duas mudanças qualitativas no uso dos signos: o processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos. A internalização é relacionada ao recurso da repetição onde a criança apropria-se da fala do outro, tornando-a sua. Os sistemas simbólicos organizam os signos em estruturas, estas são complexas e articuladas. Essas duas mudanças são essenciais e evidenciam o quanto são importantes as relações sociais entre os sujeitos na construção de processos psicológicos e no desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Os signos internalizados são compartilhados pelo grupo social, permitindo o aprimoramento da interação social e a comunicação entre os sujeitos. As funções psicológicas superiores aparecem, no desenvolvimento da criança, duas vezes: primeiro, no nível social (entre pessoas, no nível interpsicológico) e, depois, no nível individual (no interior da criança, no nível intrapsicológico). Sendo assim, o desenvolvimento caminha do nível social para o individual.

Como visto, exige-se a utilização de instrumentos para transformar a natureza e, da mesma forma, exige-se o planejamento, a ação coletiva, a comunicação social. Pensamento e linguagem associam-se devido à necessidade de intercâmbio durante a realização do trabalho. Porém, antes dessa associação, a criança tem a capacidade de resolver problemas

práticos (inteligência prática), de fazer uso de determinados instrumentos para alcançar determinados objetivos. Vygotsky chama isto de fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

Por volta dos 2 anos de idade, a fala da criança torna-se intelectual, generalizante, com função simbólica, e o pensamento torna-se verbal, sempre mediado por significados fornecidos pela linguagem. Esse impulso é dado pela inserção da criança no meio cultural, ou seja, na interação com adultos mais capazes da cultura que já dispõe da linguagem estruturada. Vygotsky destaca a importância da cultura; para ele, o grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado onde os elementos são carregados de significado cultural.

Os significados das palavras fornecem a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo, ou seja, como diz Vygotsky (1987), é no significado da palavra que a fala e o pensamento se unem em pensamento verbal. Para ele, o pensamento e a linguagem iniciam-se pela fala social, passando pela fala egocêntrica, atingindo a fala interior que é pensamento reflexivo.

A fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais. No início do desenvolvimento, a fala do outro dirige a ação e a atenção da criança. Esta vai usando a fala de forma a afetar a ação do outro. Durante esse processo, ao mesmo tempo em que a criança passa a entender a fala do outro e a usar essa fala para regulação do outro, ela começa a falar para si mesma. A fala para si mesma assume a função auto-reguladora e, assim, a criança torna-se capaz de atuar sobre suas próprias ações por meio da fala. Para Vygotsky (1987), o surgimento da fala egocêntrica indica a trajetória da criança: o pensamento vai dos processos socializados para os processos internos.

A fala interior, ou discurso interior, é a forma de linguagem interna, que é dirigida ao sujeito e não a um interlocutor externo. Esta fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais, fazendo com que as estruturas de fala que a criança já domina, tornem-se estruturas básicas de seu próprio pensamento. A fala interior não tem a finalidade de comunicação com outros, portanto, constitui-se como uma espécie de “dialeto pessoal”, sendo fragmentada, abreviada.

A relação entre pensamento e palavra acontece em forma de processo, constituindo-se em um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Esse

processo passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional.

Para Vygotsky (1987) a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

A criança, para Wallon (1995), é essencialmente emocional e gradualmente vai constituindo-se em um ser sócio-cognitivo. O autor estudou a criança contextualizada, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, suas condições de existência.

No início do desenvolvimento existe uma preponderância do biológico e após o social adquire maior força. Assim como Vygotsky, Wallon acredita que o social é imprescindível. A cultura e a linguagem fornecem ao pensamento os elementos para evoluir, sofisticar. A parte cognitiva social é muito flexível, não existindo linearidade no desenvolvimento, sendo este descontínuo e, por isso, sofrem crises, rupturas, conflitos, retrocessos, como um movimento que tende ao crescimento.

Do estágio sensório-motor ao projetivo (1 a 3 anos), predominam as atividades de investigação, exploração e conhecimento do mundo social e físico. No estágio sensório-motor, permanece a subordinação a um sincretismo subjetivo (a lógica da criança ainda não está presente). Neste estágio predominam as relações cognitivas da criança com o meio. Wallon (1995) identifica o sincretismo como sendo a principal característica do pensamento infantil. Os fenômenos típicos do pensamento sincrético são: fabulação, contradição, tautologia e elisão.

Na gênese da representação, que emerge da imitação motor-gestual ou motricidade emocional, as ações da criança não mais precisarão ter origem na ação do outro, ela vai “desprender-se” do outro, podendo voltar-se para a imitação de cenas e acontecimentos, tornando-se habilitada à representação da realidade. Este salto qualitativo da passagem do ato imitativo concreto e a representação é chamado de simulacro. No simulacro, que é a

imitação em ato, forma-se uma ponte entre formas concretas de significar e representar e níveis semióticos de representação. Essa é a forma pela qual a criança se desloca da inteligência prática ou das situações para a inteligência verbal ou representativa.

Dos 3 aos 6 anos, no estágio personalístico, aparece a imitação inteligente, a qual constrói os significados diferenciados que a criança dá para a própria ação. Nessa fase, a criança está voltada novamente para si própria. Para isso, a criança coloca-se em oposição ao outro num mecanismo de diferenciar-se. A criança, mediada pela fala e pelo domínio do “meu/minha”, faz com que as idéias atinjam o sentimento de propriedade das coisas. A tarefa central é o processo de formação da personalidade. Aos 6 anos a criança passa ao estágio categorial trazendo avanços na inteligência. No estágio da adolescência, a criança volta-se a questões pessoais, morais, predominando a afetividade.

Assim como na teoria piagetiana, a teoria de Wallon também propõe uma série de estágios do desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, Wallon é bem mais flexível na análise dos estágios: ao contrário de Piaget, Wallon não acredita que os estágios de desenvolvimento formem uma sequência linear e fixa, ou que um estágio suprima o outro. Para Wallon, o estágio posterior amplia e reforma os anteriores.

O desenvolvimento não seria, na obra walloniana, um fenômeno suave e contínuo; pelo contrário, o desenvolvimento seria permeado de conflitos internos e externos. Wallon deixa claro que é natural que, no desenvolvimento, ocorram rupturas, retrocessos e reviravoltas, o que para Piaget e os comportamentalistas parece algo improvável. Os conflitos, mesmo os que resultem em retorno a estágios anteriores, são fenômenos interentemente dinamogênicos, geradores de evolução.

Wallon afirma que os estágios se sucedem de maneira que momentos predominantemente afetivos sejam sucedidos por momentos predominantemente cognitivos. Usualmente, períodos predominantemente afetivos ocorrem em períodos focados na construção do eu, enquanto estágios com predominância cognitiva estão mais direcionados à construção do real e compreensão do mundo físico. Este ciclo não é encerrado, mas perdura pela vida toda, uma vez que a emoção sobrepõe-se à razão quando o indivíduo se depara com o desconhecido. Deste modo, afetividade e cognição não são estanques e se revezam na dominância dos estágios: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência.

Os estágios de desenvolvimento não se encerram com a adolescência. Em verdade, para Wallon o processo de aprendizagem sempre implica na passagem por um novo

estágio. O indivíduo, ante algo em relação ao qual tem imperícia, sofre manifestações afetivas que levarão a um processo de adaptação. O resultado será a aquisição de perícia pelo indivíduo. O processo dialético de desenvolvimento jamais se encerra.

Os pensadores de educação concordam que a criança só interioriza o que é ensinado se estiver motivada. Sendo assim, a possibilidade do letramento, no estágio em que a criança na educação infantil se encontra, depende somente da motivação do meio em que vive.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO X ALFABETIZAÇÃO

As discussões em torno do tema da língua materna, nas séries iniciais, têm colocado em confronto as expressões alfabetização e letramento, não como uma mera disputa semântica, mas como posições diferentes na abordagem teórico-metodológica do ensino da língua.

Esta disputa teórico-prática obriga-nos a analisar os limites e possibilidades do processo ensino-aprendizagem.

No embate da alfabetização X letramento, surge uma crítica necessária e acertada à alfabetização tradicional que desprezava qualquer tratamento da textualidade, centrando-se exclusivamente no ensino do código. Tal crítica se deu antes da divulgação de uma concepção mais ampla que resultasse em práticas pedagógicas mais adequadas e progressivas. Disto resultou, em um primeiro momento uma verdadeira “febre do texto”. A chegada do texto às salas de aula se fez em abordagens muito precárias em razão do desconhecimento dos professores acerca dos fundamentos que informam uma concepção que toma o texto como eixo do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Em consequência, o que se verificou foram um rebaixamento ainda maior dos resultados da aprendizagem nas séries iniciais, um abandono do ensino do código e um despreparo à nova abordagem proposta.

É de suma importância a discussão sobre o letramento enquanto concepção do ensino da língua que transcende os limites estreitos da alfabetização tradicional.

A alfabetização na educação infantil é assunto que a muitos anos vem sendo discutido em toda a América Latina e alguns países da Europa. Muitos pesquisadores como SOARES (2003), FERREIRO (1992) e outros se aprofundaram no assunto, mas a polemica sim ou não, continua a assombrar profissionais da área.

FREIRE (1990) e TFOUNI (1995) garantem que é inútil fecharmos os olhos para este assunto, uma vez que a criança desde pequena tem o desejo de ler e escrever, porque vive em uma sociedade letrada e não faz parte de uma sociedade ágrafa. Outros discordam, defendem a idéia de que uma criança com cinco anos, ainda não possui maturidade suficiente e que o mais importante para o seu desenvolvimento é a atividade de brincar.

Na educação infantil a criança precisa e necessita brincar, porque o brincar assume um papel importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento infantil, levando a criança a explorar o mundo à sua volta, descobrir e compreender a si mesmo e seus sentimentos.

A escrita não ocupa o lugar que deveria realmente ocupar na educação infantil, pois atividades como a cópia não se ensina a linguagem escrita, mas tão somente a desenhar as letras.

A aquisição da escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo. Para Vygotsky (1998) esta aquisição resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções do comportamento infantil e chama a atenção ao fato de que “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.” As crianças em idade pré-escolar formam esta representação da linguagem escrita, através dos gestos, do desenho e do faz-de-conta. Assim, o brincar do faz-de-conta, o desenho e a escrita são momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita, os quais devem ser vividos cada um no seu tempo.

Acredita-se que o ato de escrever deve ser cultivado e não imposto, pois é necessário que as letras se tornem elementos da sua vida, da mesma maneira que a fala.

Experiências mostram que as crianças que chegam na classe alfabetizadora, já alfabetizada enfrentam problemas como cansaço, desmotivação, desinteresse, violência para com seus colegas e stress. Tais atitudes privam da criança o tempo de brincar, atropelando assim seu processo de desenvolvimento. O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil. Brincando a criança está formando as bases necessárias para poder futuramente adquirir a linguagem escrita. No entanto, ao forçar uma alfabetização precoce, diminuindo o brincar na educação infantil, estamos interrompendo a formação destas bases.

Algumas escolas assumem o papel da 1ª série na educação infantil. Acredito que se uma entidade escolar acredita em uma alfabetização em crianças de cinco anos, a mesma deve rever seus procedimentos na série seguinte, pois estas estão repetitivas.

A realidade na qual vivemos é de constante transformação, mas precisamos estar atentos a elas, pois necessitamos de uma educação especial a todos.

2.1 DEFINIÇÃO

Alguns pesquisadores denominam de letramento às ocasiões em que a criança entra em contato com a escrita, em rótulos, cartazes, jornais, revistas e outras práticas sociais, quando a ação de adultos leitores mostra caracteres e características próprias de mundo letrado que a cerca.

Quanto à alfabetização, estamos considerando o processo de construção da língua em seus aspectos de letras, sons, sílabas, palavras, frases, etc.

É possível que algumas crianças cheguem à escola aos seis anos de idade sem nunca terem visto atos de leituras como práticas sociais. Nesses casos, cabe à escola iniciar o processo de letramento paralelo ao de alfabetização, pois o primeiro tem por objetivo familiarizar a criança com a linguagem enquanto atividade cognitiva humana, através da qual representamos e interpretamos o mundo, enquanto o segundo é mais específico da língua em seus aspectos consideráveis.

Muitos acham que alfabetização é a aquisição do sistema alfabético de escrita; outros educadores, porém acham que é um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito.

Para Soares (2000) o letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler escrever, mas exerce as práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.

Emilia Ferreiro aprofunda um aspecto importante no processo de construção da leitura e escrita: problema cognitivo envolvido no estabelecimento da relação entre o todo e as partes que o constituem. Emilia nos mostra que a criança elabora uma série de hipóteses trabalhadas através da construção de princípios organizadores, resultados não só de vivências externas mas também por um processo interno. Mostra também como a criança assimila seletivamente as informações disponíveis e como interpreta textos escritos antes de compreender a relação entre as letras e os sons da linguagem. (1991, apud SOARES, 2000)

A alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Segundo Soares (2003), a invenção da

escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação.

Existem dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação de números e o sistema de representação de linguagem). As dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer que a criança reinventa esses sistemas. Não é reinventar as letras e, ou os números, mas compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado. Aprender a interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida.

A criança que cresce em um meio "letrado" está exposta à influência de uma série de interações. As crianças não precisam atingir certa idade e nem precisam de professores para começar a aprender. A partir do nascimento já são construtoras de conhecimento. Levantam problemas difíceis e abstratos e tratam por si próprias de descobrir respostas para elas. Estão construindo objetos complexos de conhecimento. E o sistema de escrita é um deles.

O propósito de manter o processo de aprendizagem sob controle traz implícita a suposição de que os procedimentos de ensino determinam os passos na progressão da aprendizagem.

Emilia Ferreiro descobriu e descreveu a "psicogênese da língua escrita" e abriu espaço para um novo tipo de pesquisa em pedagogia. Ela desloca a investigação do "como se ensina" para "o que se aprende". O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Essa mudança conceitual sobre a alfabetização acaba levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar. (1991, apud SOARES,2000).

TFOUNI (1995), afirma que a alfabetização, por muitas vezes, está sendo mal entendida:

Há duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude. (TFOUNI, 1995)

Com isso, fica subentendido, pelo aspecto sociointeracionista, que a alfabetização do indivíduo, é algo que nunca será alcançado por completo, não há um ponto final. A realidade é que existe a extensão e a amplitude da alfabetização no educando, no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Neste âmbito, muitos estudiosos discutem a necessidade de se transpor os rígidos conceitos estabelecidos sobre a alfabetização, e assim, considerá-la como a relação entre os educandos e o mundo, pois, este está em constante processo de transformação.

E o indivíduo para não ser atropelado e marginalizado pelas mudanças sociais deverá acompanhar, através da atualização individual, o processo que levará ao crescimento e desenvolvimento.

Não que o educando não tenha qualquer saber antes da alfabetização, pelo contrário, sabemos que todo indivíduo possui, de alguma forma, níveis de conhecimento. E, isto, foi muito bem discorrido por Paulo Freire.

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.

Esse é um ponto de suma importância para aqueles que pretendem despojar-se dos restritos, e incisivos, conceitos em que a alfabetização é estabelecida em termos mecânicos e funcionais.

2.2 DIFERENÇAS E HISTÓRICO

2.2.1 Letramento e alfabetização - onde está a diferença?

A alfabetização, como já foi mencionada, se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo. Enquanto o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995), e ainda, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Um exemplo do que acabamos de mencionar (SOARES, 2003, p. 56-57).

Quando os jornais noticiam a preocupação com altos níveis de ‘analfabetismo’ em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra; surpreendente porque: como podem ter altos níveis de analfabetismo países em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e, portanto, praticamente toda a população conclui o ensino fundamental (que, nos países citados, tem duração maior que a do nosso ensino fundamental - 10 anos nos Estados Unidos e na França, 11 anos na Inglaterra). É que, quando a nossa mídia traduz para o português a preocupação desses países, traduz illiteracy (inglês) e illetrisme (francês) por analfabetismo.

Na verdade, o número de pessoas que não sabem ler ou escrever aproxima-se de zero; a preocupação não é com os níveis de analfabetismo, mas com os níveis de letramento, com a dificuldade que adultos e jovens revelam para fazer uso adequado da leitura e da escrita: sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego – os níveis de letramento é que são baixos.

O exemplo acima são verificações feitas fora do Brasil, mas demonstra claramente as diferenças entre os dois processos acima citados, inclusive, as diferenças que há em avaliar níveis de letramento e níveis de alfabetização. Apesar da constatação de que os critérios de avaliação deles não se assemelham muito aos nossos quanto à alfabetização, é satisfatório saber também, que já existem mudanças consideráveis em nossos parâmetros, e, o que se observa é que isso tem gerado mudanças sociais e culturais ou até mesmo históricas.

Ainda quanto às diferenças entre letramento e alfabetização é necessário alertar que, estes dois processos estão diretamente ligados, contudo, devemos separá-los quanto à sua abrangência, devido as suas distinções já mencionadas anteriormente.

Há verificações de que a concepção de alfabetização também reflete diretamente no processo de letramento. Por outro lado, o que também se observa é que estes dois de maneira confusa têm sido fundidos como um só processo. Essa confusão implica no exercício de um e de outro. Com isto, acordamos que os dois processos andam de mãos dadas.

Ao saber de algumas distinções básicas destes dois termos poderíamos, também, levantar questões sobre as desigualdades de alfabetizado para letrado. Soares (2003, p.47) faz um apanhado, sobre o assunto, visto de uma maneira prática e real. O texto exemplifica como um adulto pode até ser analfabeto, contudo, pode ser letrado, ou seja, ele não

aprendeu a ler e escrever, todavia, utiliza a escrita para escrever uma carta através de outro indivíduo alfabetizado, um escriba, mas é necessário enfatizar que é o próprio analfabeto que dita o seu texto, logo, ele lança mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo que tudo seja carregado de suas particularidades. Ele demonstra com isso que conhece de alguma forma, as estruturas e funções da escrita.

Ainda de acordo com Soares (2003, p. 47) eles também exemplificam o caso de uma criança que mesmo antes de estar em contato com a escolarização, e que não saiba ainda ler e escrever, porém, tem contato com livros, revistas, ouve histórias lidas por pessoas alfabetizadas, presencia a prática de leitura, ou de escrita, e a partir daí também se interessa por ler, mesmo que seja só encenação, criando seus próprios textos “lidos”, ela também pode ser considerada letrada. E ainda, há casos de indivíduos com variados níveis de escolarização e alfabetização que apresentam níveis baixíssimos de letramento, alguns “quase” nenhum. Estes são capazes de ler e escrever, contudo, não possuem habilidades para práticas que envolvem a leitura e a escrita: não lêem revistas, jornais, informativos, manuais de instrução, livros diversos, receita do médico, bulas de remédios, ou seja, apresentam grandes dificuldades para interpretar textos lidos, como também podem não ser capazes de sequer escrever uma carta ou bilhete. Todavia, gostaríamos de destacar que nessa nota acima mencionada diz também que esse tipo de indivíduo pode ser uma pessoa alfabetizada, mas não é letrada; neste ponto divergimos, por acreditarmos que a possibilidade de uma pessoa possuir grau zero de letramento não exista.

Com tudo isso, há pelo menos uma constatação: existem diferentes tipos e níveis de letramento, e estão eles ligados às necessidades e exigências de uma sociedade e de cada indivíduo no seu meio social.

2.2.2 Letramento - onde, como e por que foi criado este termo?

Há alguns anos, pode-se dizer que menos de vinte, a palavra letramento surgiu entre os lingüistas e estudiosos da língua portuguesa, e então passou a ter veiculação no setor educacional.

O termo se originou de uma versão feita da palavra da língua inglesa “literacy”, com a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser literate, e literate é definido como educado, especialmente, para ler e escrever.

Então, o nome letramento surgiu mediante a esta nova constatação.

Quando fatos “novos” são constatados, ou surgem novas idéias à respeito de fenômenos, depara-se com a necessidade de se criar novos vocábulos ou nomes para se tratar com determinados assuntos (SOARES, 2003). Ou seja, freqüentes mudanças sociais geram novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, logo, gerando novos termos específicos.

O letramento é um fenômeno de cunho social, e salienta as características sócio-históricas ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social. Ele é o resultado da ação de ensinar e/ou de aprender a ler e escrever, e denota estado ou condição em que um indivíduo ou sociedade obtém como resultado de ter-se “apoderado” de um sistema de grafia.

2.2.3 Alfabetização – quando e como surgiu?

O modelo escolar de alfabetização nasceu em 1789, na França. A alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura/escrita, aprendizagem escolar.

A alfabetização escolar pode ser definida em três períodos.

O primeiro período corresponde à busca de um melhor método para ensinar a ler.

No segundo momento surgem as teorias que hoje chamamos “teorias do déficit”. No início da escolaridade, toda criança deveria passar pelos exercícios conhecidos como de “prontidão”.

O terceiro período é marcado por uma mudança de paradigma. O desenvolvimento da investigação nessa área mudou radicalmente seu enfoque.

Com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou. A importância com a alfabetização passou a ser maior e com isso surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas.

Para ensinar ortografia o professor mandava os alunos copiarem cartas-modelo e documentos comerciais para aprenderem, ao mesmo tempo, coisas úteis para a vida. A leitura era dirigida para coisas religiosas e a escrita para o trabalho na sociedade.

Após a Revolução Francesa, surgiu o Ensino Mútuo que se espalhou. O ensino realizado com muitos alunos em uma classe acabou criando as escolas infantis, jardins de infância ou escolas maternais. Essas escolas logo se espalharam e passaram a cuidar da alfabetização das crianças.

No Brasil, depois da grande influência da cartilha de João de Deus, inicia-se o método analítico. O mais antigo, o método sintético partia da letra para o texto. A leitura era a mais importante e o educando não era um usuário da escrita e, na vida cotidiana, não conseguia extrair sentido das palavras nem colocar idéias no papel por meio do sistema de escrita.

A escola percebeu, logo de início, que muitos alunos tinham dificuldades em seguir o processo escolar de alfabetização.

A repetência e a evasão escolar foram sempre temidos por todos. Diante desse quadro, a escola começou a investigar o que estava errado com a alfabetização escolar. Com isso, foram buscar respostas nas universidades, a psicologia começou a fazer um enorme sucesso nas universidades do Brasil.

Então, foi criado um período que precedesse a alfabetização chamada de período preparatório, no qual as crianças seriam treinadas nas habilidades básicas até ficarem prontas para se alfabetizarem.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky descreveram a psicogênese da língua escrita a partir referencial piagetiano, deslocando seu eixo de “como se ensina” para “como se aprende” e caracterizando-a pela sucessão de etapas cognitivas que são formuladas pelas crianças em processo de conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar.

2.3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação

Existem dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação de números e o sistema de representação de linguagem), as dificuldades que

as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Não é reinventar as letras e, ou os números, mas compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado. Aprender a lê-las, interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida.

A criança que cresce em um meio "letrado" está exposta à influência de uma série de interações. As crianças não precisam atingir certa idade e nem precisam de professores para começar a aprender. A partir do nascimento já são construtoras de conhecimento. Levantam problemas difíceis e abstratos e tratam por si próprias de descobrir respostas para elas. Estão construindo objetos complexos de conhecimento. E o sistema de escrita é um deles.

A alfabetização é uma prática que envolve diversos saberes e, também, elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto.

No processo de letramento há necessidade de interação constante com os mais diferentes agentes de leitura e de escrita. Entretanto, dificilmente, a escola ou as instituições de educação infantil privilegiam, em sua prática pedagógica, o letramento como processo de apropriação da prática social da leitura e da escrita. Ao contrário, enfatizam mais o processo de decifração dos símbolos, codificação e decodificação da língua escrita.

Na realidade escolar, muitas vezes, a alfabetização, como processo de aprender a ler e escrever, está desvinculada da prática social do indivíduo, e essa concepção atinge, também, a educação infantil. Entretanto, o letramento é um processo contínuo, que não finaliza jamais. É necessário que seja iniciado em instituições de educação infantil.

É um grande desafio para os educadores, pois muitas vezes a escola preocupa-se, não com o letramento como prática social mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos alfabéticos, numéricos, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Alguns pesquisadores se opõem ao uso do termo letramento, dizendo que os conceitos por ele designados estariam implícitos no termo alfabetização.

A alfabetização é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente.

A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem.

A alfabetização, portanto, tem características específicas diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial. Todos precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

Para os educadores, cabe o papel de incentivador na formação de cidadãos capazes de obter seu próprio grau de letramento. Isso porque o letramento é, segundo os autores, uma capacidade individualizada adquirida de diferentes formas e meios pelos atores envolvidos. Não existe uma fórmula para que se possa ensinar um indivíduo raciocinar, existe sim, a maneira de ensinar que é necessário raciocinar. É neste ponto que as instituições voltadas para o processo ensino-aprendizagem têm falhado no Brasil.

2.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Às vezes, as crianças nos surpreendem com o que elas podem fazer. Leva em conta, ainda, a preparação para o ingresso no ensino Fundamental, com ênfase na preparação para a vida e a cidadania, através do domínio de competências e habilidades que facilitem a inserção social das mesmas.

O domínio de competências e habilidades que levam à consciência da cidadania e facilitam a melhor inserção do educando no ambiente social se dá no momento da aprendizagem.

É preciso possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências para pensar e vivenciar o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e nas séries iniciais, de forma lúdica, como também propiciar os fundamentos e pressupostos pedagógicos no processo de alfabetização. Qualificar profissionais da Educação Infantil e Séries Iniciais para exercerem com competência teórico-metodológica as suas atividades didático-pedagógicas, diante das exigências do nosso tempo e os desafios cotidianos da escola.

Sistematizar conhecimentos teórico-práticos nas áreas de docência em Educação Infantil e Séries Iniciais, para maior compreensão dos saberes e vivências demandados pela criança, considerando as particularidades da educação infantil e sua articulação com o ensino fundamental. Garantir qualificação profissional do professor da Educação Infantil e Séries Iniciais, reconhecendo as dimensões do “saber cuidar ” e do “saber ensinar”.

A contextualização é uma das bases do ensino por competências. O objetivo é ensinar o que se precisa aprender para ser cidadão que possa ter uma capacitação ativa sobre a sociedade em que vive.

Para Perrenoud (1993), competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos como: saberes, habilidades e informações, para solucionar com precisão uma série de situações”.

As competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las sem decidir o tempo necessário para colocá-las em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os significados do letramento e da alfabetização na educação infantil são muitos. A criança, desde muito cedo, estará em contato com a língua escrita e a leitura, percebendo-as como objeto da prática social, que é usada naturalmente nas relações diárias.

Quando a criança pequena vem de um ambiente familiar letrado já está em contato com jornais, livros, revistas; é estimulada a ler placas, sinais ou propagandas. Nesse caso, a escola infantil favorece a continuação e a expansão deste processo, que é vivo e que amplia as estruturas mentais cognitivas, lingüísticas e culturais do sujeito que o vive.

Porém, quando a criança vive em ambiente onde o letramento é prática menos comum o processo de letramento desenvolvido desde a Educação Infantil garante-lhe a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais.

Assim sendo, caberá à Educação Infantil romper com a lógica simplista da alfabetização e transformar o cotidiano das crianças em mundo letrado.

Desde pequena, a criança pode começar a aprender as funções e os usos da língua, tornando-se leitora e produtora de textos, mesmo não estando alfabetizada.

Na Educação Infantil, a criança pode participar de momentos de letramento, em que seja estimulada a ouvir a leitura de livros infantis e a falar, mediante uma história, um poema, uma receita, um bilhete, uma carta. Além de expressar o que entendeu, pode também discutir pontos de vista, exprimir os sentimentos despertados, estabelecer relações entre os fatos da história e sua própria vida. Ter oportunidade de expressar a compreensão que tem do texto lido, escrito ou falado, de várias formas.

Esses momentos se constituem em oportunidades para a criança estabelecer relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, facilitando o processo de alfabetização.

O contato com textos variados e de diferentes gêneros é de fundamental importância para a constituição do ambiente de letramento. A criança percebe que é possível ler e escrever, bem como fazer uso da leitura e da escrita em diversos momentos, nas mais variadas necessidades.

Para alcançar este objetivo, é preciso ter disponível, e ao alcance da criança, livros, jornais, folhetos, desde os primeiros momentos na escola.

É importante ressaltar que alfabetização e letramento caminham juntos embora nem todo sujeito letrado precise, necessariamente, ser alfabetizado.

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita.

Faz-se necessário que o educador aceite romper paradigmas e acreditar que as transformações que ocorrem na sociedade atingem também a escola e os saberes do educador, pois métodos que aprenderam há décadas podem e devem ser aprimorados, atualizados ou até mesmo modificados. O conhecimento nunca se finda, precisa ser cada vez mais completo. A alfabetização sem letramento não tem valor para a compreensão e percepção das relações entre o texto e o contexto.

Devemos valorizar a importância da prática reflexiva, pois é um recurso para realizar a tarefa de cumprir o direito das crianças poderem aprender o que é significativo para suas vidas.

No fundo, ensinar implica dominar habilidades. Aprender a ensinar, ensinando.

Ter competência é fazer bem dentro das normas e princípios do ensino. Ter habilidades é fazer a mesma coisa, mas criando técnicas eficazes. Leva em conta, ainda, a preparação para o ingresso no ensino Fundamental, com ênfase na preparação para a vida e a cidadania, através do domínio de competências e habilidades que facilitem a inserção social do educando.

O aprendizado é o fenômeno central da evolução infantil. Uma criança aprende por meio das relações que estabelece com seu ambiente. Assim acontece no processo de alfabetização e letramento. Podemos ensinar a ler e a escrever, a pensar sobre o que lemos e escrevemos e, a gostar de ler e de escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOULART, C.M.A. **Alfabetização, letramento, linguagens sociais e gêneros discursivos: a complexidade e a indissociabilidade da tecnologia e do discurso da escrita.** Seminário, 14º COLE – Congresso de Leitura, Unicamp, Campinas, 2003.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 1995, p. 55 – 65.

PERENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, J. **Psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Diefel, 1987.

SCARPA, Regina. **Alfabetizar na Educação Infantil.** Revista Nova Escola. 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ªed. 6ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** São Paulo: Vozes, 1995.

WALLON, Henri. **Psicologia.** Maria José Soraia Weber e Jaqueline Nadel Brulfert (org.). São Paulo, Ática, 1986.

Revista Nova Escola, Ano XI. Nº95. Agosto, 1996.

**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

LETRAMENTO X ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RITA DE CÁSSIA BENJAMIM DA LUZ

ANÁPOLIS - GO

2009