



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERATURA INFANTIL: UMA RELAÇÃO TRIÁDE NO CONTEXTO DO ENSINO- APRENDIZAGEM

Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato
Cristina Rolim Chyczy Bruno
Centro Universitário UNINTER
saritafortunato@uol.com.br
crisrol@terra.com.br

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo discutir a relação entre letramento e literatura infantil no processo de alfabetização de crianças em idade escolar. Investiga a alfabetização na perspectiva do letramento e das contribuições da literatura infantil para a sala de aula e os saberes pedagógicos necessários para o professor alfabetizador. Considera-se que a aprendizagem é uma atividade própria do indivíduo e o ensino uma intervenção externa. Isto se explica no sentido do aprendizado ser um processo contínuo e o ensino um processo com início e término bem definidos, enquanto a aprendizagem tem seu início antes da escolarização, sem um tempo determinado para finalizar. Nos dias de hoje, não se permite mais olhar a criança linearmente, é importante considerar a vasta literatura sobre o desenvolvimento infantil e suas interfaces. Os profissionais da educação necessitam estar atentos pela busca de melhores metodologias no trabalho com a alfabetização. Para o estudo, além do aporte teórico de diversos autores e pesquisadores da alfabetização, utilizou-se da análise dos resultados das aulas que a autora ministra na Pós-Graduação, no Curso intitulado: “Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental”. A metodologia pauta-se numa abordagem dialética e faz uso de leituras, debates e relatórios aprofundados sobre o tema, bem como utilizou-se dos momentos de “Rádio Web” online, numa interação em tempo real com os estudantes. A partir de tais considerações o estudo aponta para a importância efetiva do trabalho pedagógico com a alfabetização no sentido de subsidiar a prática do professor no entendimento do processo de alfabetização e suas interfaces.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Letramento, Literatura Infantil, Ensino-aprendizagem.

Introdução

“O desenho das crianças necessita por isso ser analisado num triplo enquadramento, articulando as várias dimensões de análise: primeiro, como um ato realizado por um sujeito concreto, para o qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afetos que



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; segundo, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou a recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta, e que o faz através do sistema específico das crenças, das representações e imagens sociais sobre a infância e das instituições que possui; terceiro, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais [...] (SARMENTO, 2011).

O âmbito da alfabetização vem ampliando-se num grau muito elevado nos últimos dez anos. Novos agentes sociais no processo de alfabetização se uniram à escola, à família e à comunidade local, para, juntos, constituírem um ambiente que promova ações alfabetizadoras de qualidade para a criança. Neste contexto, estão sendo observadas e aplicadas as diferentes possibilidades e exigências da alfabetização frente às significativas mudanças que vêm ocorrendo paralelamente, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das tecnologias da informação e as “estreitas relações” que o processo de alfabetização produz com as diversas áreas do conhecimento.

Discutir sobre alfabetização na perspectiva do letramento, se torna uma das prioridades do presente trabalho, com vistas à concretização dos princípios político-pedagógicos dos processos de ensino e de aprendizagem. Sabe-se que as mudanças estão ocorrendo no campo da alfabetização não só no âmbito da atuação dos “professores-alfabetizadores”, mas, devido a vasta diversidade cultural entre os estudantes que procuram a escola. Esses estudantes trazem consigo valores étnicos, culturais e linguísticos por meio de suas vidas familiares, fato este, que a escola, na sua função precípua de ensinar, necessita, a cada dia, incluir nos conteúdos curriculares.

Partindo desse pressuposto, os estudos e as pesquisas sobre - “alfabetização e letramento” na contemporaneidade, exigem dos pesquisadores e estudiosos sobre o tema, uma visão da totalidade de sua amplitude, nas dimensões social, interpessoal,



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

cultural, cognitiva, político-pedagógica, psicológica e econômica. Pois, como afirmam Teberosky e Gallart (2004) ao se referirem sobre os processos de avanços no campo da alfabetização, afirmam que fica muito difícil para um pesquisador ou para uma equipe, abranger todo o seu conteúdo. Portanto, a que se considerar na alfabetização o desenvolvimento global da criança neste processo, por meio do *aprendizado* simultâneo de comportamentos afetivos, cognitivos, intelectuais e motores. Visto que, através do *ensino*, se algum desses elementos faltarem ou forem “mal” realizados, todos os outros poderão ser prejudicados.

O estudo trata de uma visão “por inteiro” da criança em seu processo de desenvolvimento, numa criação contínua de sua aprendizagem e as formas de aprender. Ensino e aprendizagem, nesta perspectiva, são duas realidades bem distintas, diz Foucambert (2008). Visto que, a aprendizagem é uma atividade própria do indivíduo e o ensino é uma intervenção externa. Isto se explica no sentido do aprendizado ser um processo contínuo e o ensino um processo aleatório, pois seu tempo de ação é curto, ele tem um início bem definido, enquanto a aprendizagem teve seu início bem antes, há muito tempo, desde o nascimento do ser humano. O ensino pode cessar, ser determinado, já a aprendizagem avança, evolui a cada passo, desde que aconteça em espaços funcionais.

A situação inicial de cada aprendiz se diferencia uma da outra, e cada criança possui potencialidades ímpares, as quais os alfabetizadores precisam se inteirar ao longo do processo de alfabetização. É preciso ampliar a visão dos “atores” da educação e assumir uma atitude construtiva em face aos desafios da educação, que não são poucos como: formação inicial e formação continuada dos profissionais, possibilidade de um trabalho articulado coletivamente, isto significa “troca”, ou seja, aprender a trabalhar com as diferenças de “olhares”, de opiniões, de visão política.

Sendo assim, o ato de alfabetizar caracteriza-se por estar voltado para a aprendizagem em todos os sentidos.

A relação entre alfabetização, letramento e literatura infantil: uma tríade dialética



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Compreender a relação entre letramento e literatura infantil no processo de alfabetização é elemento *sine qua non* para o sucesso da aprendizagem do estudante, em todos os níveis que se possa imaginar. A imaginação, por meio da leitura, “desperta consciência”, como tão bem afirmou La Fontaine, traduzida em suas belíssimas obras para crianças, um clássico da literatura infantil.

Através da análise de diversas técnicas de estímulos à leitura dentro e fora da sala de aula, a literatura infantil oferece eficaz instrumento para os que acreditam que imaginação, criatividade e fantasia fazem parte da educação. Para aqueles que acreditam na criatividade e voracidade infantil quando possui um livro nas mãos. Se letrar significa apropriar-se suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade na prática social, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais, os livros de literatura infantil devem fazer parte constante desse processo, pois, podem trazer no seu bojo, propostas exequíveis, simples, mas grandiosas, de vida que podem ser exploradas por qualquer professor comprometido com uma educação crítica, emancipatória e justa.

Muitos textos literários infantis são compostos e enriquecidos por um farto repertório de respostas escritas e orais dadas pelas próprias crianças ao longo da história da humanidade. Neste sentido, o campo da educação, ao lidar com o processo de alfabetização, remete à escola, como instituição formal do ensino, as suas funções sociais que se revelam no conhecimento e experiências construídos na prática pedagógica. As aquisições adaptativas da humanidade às peculiaridades do meio, as quais não se transmite através da herança genética, mas, por meio da relação/socialização entre os grupos humanos, se fazem presentes neste caminhar. Tudo isso, com foco na construção de novos conhecimentos e na sobrevivência das novas gerações e suas conquistas históricas

Abordadas essas questões pode-se afirmar que “letramento e literatura infantil constituem um diálogo necessário no contexto escolar e na vida humana na sua totalidade. Portanto, o uso da Literatura Infantil em sala de aula propicia o



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

questionamento dos valores em circulação na sociedade; desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor; sintetiza uma realidade que tem amplos pontos de contato e de vista.

Num processo educativo dialético, acontecem preciosas interações, onde todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, numa construção coletiva do conhecimento historicamente acumulado. O conhecimento passa a ser fruto de uma busca coletiva por mais conhecimento, e, assim, o professor, ao mediar/ensinar o alfabetizando, ultrapassa barreiras de ser um simples “ensinante”, para se constituir como dinamizador da sua própria prática pedagógica, num movimento que permite troca e crescimento mútuos.

Alfabetização, Literatura Infantil e a Escola: o “livro da vida” da criança

Desde pequenas as crianças gostam de ouvir, contar e desenhar histórias das mais diversas formas, seja com a família ou no grupo de amigos. Quando chegam à escola já trazem consigo uma bagagem imensa de fatos e histórias de vida que podem compor um livro. E este “livro da vida” vem recheado de imaginação, criatividade, curiosidade, fantasia e vontade de descobrir, a cada dia, mais e mais situações que as instiguem a pensar, a criar, a opinar e tomar decisões.

Cabe à escola, ao iniciar o trabalho com a alfabetização, conhecer a história de vida da criança, ofertar a riqueza do mundo da literatura infantil por meio do contato com os livros infantis e contação de histórias. Essa atividade tem como objetivo não só um contato afetivo com a criança, diz Rocha (1984), contato este de extrema importância, mas também, a abordagem do desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética e, principalmente, da liberação e do fortalecimento da criatividade, da imaginação e da fantasia nesta fase inicial da alfabetização.

É a partir do contato com as histórias infantis que a criança inicia seu processo de letramento, incentivada/motivada a se alfabetizar o quanto antes. Para poder ler, com seus próprios “olhos brilhantes”, todas as aventuras e imensidão de um vasto mundo traduzidas por meio das letras que estão “desenhadas” nos livros.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os saberes pedagógicos necessários ao professor alfabetizador

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, porque ensinar é criar a possibilidade da produção do conhecimento ou de sua construção. Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1967).”

Refletir sobre o que Paulo Freire coloca se torna essencial na prática do professor, no sentido de compreender que o ensinar e o aprender na escola, necessitam de uma ligação político-pedagógica entre docência e discência, para fortalecimento da em seus mais diversos níveis. Isto quer dizer: continuidade da aprendizagem sempre, e a clareza de tudo o que vem a seguir, durante este processo tão importante na vida das crianças em fase de alfabetização.

Nesta perspectiva, o professor alfabetizador necessita ter, antes de tudo, um grande interesse pelo ser humano, além de conhecer as características biopsicossociais dos estudantes que ensina. Esse conhecimento permite ao profissional da educação, interagir adequadamente e avaliar, continuamente, os avanços acadêmicos de seus alunos, relacionando-o com sua própria ação de ensinar, o surgimento da auto avaliação (PARANÁ, 1999).

Para Moro (2012), os saberes profissionais do professor-alfabetizador devem ser recriados a cada “passo” dado no ensino da alfabetização de crianças. Ela afirma que:

As concepções e saberes profissionais do professor informam sua ação de ensinar e são nessa ação questionados e/ou recriados, para se ajustarem a cada situação educativa, implicando em um domínio profissional que vai além do domínio específico dos conteúdos ou das habilidades nas relações interpessoais (MORO, 2012, p. 17).

Ao considerar os saberes pedagógicos como fundamento da práxis docente, e, paralelamente, a prática docente como a expressão dos saberes pedagógicos, afirma-se a atividade docente como prática social, historicamente construída, que transforma as



peçoas por meio dos saberes que vão se constituindo e ao mesmo tempo os saberes constituídos são transformados pelas peçoas na prática social. Os saberes pedagógicos permitem ao ser humano a compreensão das contradições existentes, dá possibilidade de colocar-se em condições de diálogo e de articular teoria e prática.

Assim sendo,

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, consciente de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significa na hora da prática (FRANCISCO, 2006, p.36).

Essa colocação reafirma que processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, aligeirada, superficial, pois trata-se de formar nos professores, posturas de compromisso, de crítica fundamentada, de envolvimento com os acontecimentos e descobertas mundiais e, principalmente, com a profissão escolhida – profissional da educação, “cientista da educação”. No entanto, é preciso questionar: o que de fato é o conhecimento pedagógico? Ele está ligado às teorias produzidas sob a ótica dos saberes da prática docente? E as práticas pedagógicas necessitam de quais teorias?

É no exercício da prática pedagógica que as teorias se transformam em expressões significativas dando sentido ao “ato pedagógico” entendido na essência que a própria práxis docente elaborou. Isto quer dizer que os conhecimentos que se organizam a partir das teorizações sobre os saberes da *prática pedagógica do professor* transformam-se em *conhecimentos elaborados*, com a finalidade de melhor compreender e especificar articulações entre a teoria e a prática, afirmando o grau indissociável entre as duas. Portanto, esse pressuposto remete à impossibilidade de uma prática pedagógica sem teoria da educação e vice-versa. A partir disso, assumir que o



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

professor precisa compreender a organização dos conhecimentos pedagógicos que ele próprio produz no cotidiano da sala de aula e/ou no interior da escola, torna-se elemento primordial para um trabalho pedagógico coeso, diversificado.

Produzir conhecimentos sobre as articulações referentes à teoria e à prática docente não é tarefa fácil, comenta Charlot (2005), quando discute a diferença entre ensino e formação levando em conta o caráter intencional da educação que atravessa, em geral, o ensino. Explica a questão sob dois pontos de vista: *o da lógica da formação*, ou seja, *lógica das práticas*, em contrapartida com a *lógica do ensino*, ou seja, a *lógica dos saberes*.

A lógica da formação, lógica das práticas, é diferente da lógica do ensino, lógica dos saberes constituídos em sistemas e discursos coerentes, mas a formação implica saberes. Defrontamo-nos aqui com um problema que opera no interior de todo empreendimento de formação profissional e no qual subsiste uma tensão permanente. Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. (CHARLOT, 2005, p.93).

Diante dessa afirmação, formar é também transmitir saberes que, não podem ser transmitidos como simples instrumentos de uma prática, porque correm o risco de se descaracterizarem e de dificultarem a adaptação da prática ao contexto. Mas devem ser transmitidos por meio de um “estatuto de saberes” constituídos em discurso coerente, competente por parte do profissional da educação.

Algumas considerações finais

É a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria singularidade. Assim, o uso da linguagem no contexto alfabetizador, seja na escola, na sala de aula, nas relações humanas cotidianas, serve para inferir, generalizar, prever, avaliar, criar, dialogar.

A relação da criança com a escola no processo de alfabetização, não é um simples organismo, mas uma relação de extrema responsabilidade na formação de



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

leitores competentes ao priorizar no processo ensino-aprendizagem, os recursos que conduzam a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos estudantes.

Compreender os significados do que a criança está aprendendo, como e onde vai fazer uso deste aprendizado, em lugar de adquirir “conhecimentos factuais”, é de fundamental importância para a formação integral do aluno em toda a sua vida acadêmica, pois prepara-o para o exercício precípua de sua cidadania. Contudo, o diálogo entre letramento e literatura infantil no processo de alfabetização traz consigo elementos fundamentais para a prática pedagógica como: a mediação entre alunos, professores e conteúdos (escolares e do mundo); prática da leitura e escrita nos mais diversos gêneros; contextualização; reflexão; motivação; perspectiva intelectual, entre muitos outros. Do ponto de vista da Geografia, podemos dizer que “ler o mundo” é ler o espaço; a construção social e histórica da ação humana Mas, percebe-se um longo caminho a percorrer em prol da alfabetização emancipatória e de qualidade para todos.

. Diante do exposto, este estudo apontou para a necessidade de maior aprofundamento e continuidade de investigar sobre a temática, no intuito de contribuir com a educação escolar, com a prática educativa, no trabalho com a alfabetização e na efetivação do letramento nos bancos escolares. Alfabetizar e letrar com “conteúdo do mundo”, considerando para tanto a abordagem de transposição didático-pedagógica dos conteúdos escolares no âmbito da sala de aula.

Na interação em tempo real (Rádio Web), os cursistas/alfabetizadores, mostraram-se interessados num debate contínuo e numa possibilidade de discutir e conhecer, com precisão científica, sobre os métodos e suas interfaces ao longo da história da alfabetização no Brasil. A proposta foi aceita e registrada via planejamento de ensino, respeitadas as diretrizes do curso ofertado como formação continuada lato-sensu. Outro ponto favorável revelou-se por meio do relato de 60% dos professores cursistas afirmando que os conteúdos, as leituras, as sínteses e as reflexões realizadas durante os debates nas aulas, os ajudou a perceber, com maior clareza, os elementos que deveriam avançar na sua prática docente.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Referências Bibliográficas

CHARLOT, B. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a Educação Hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FOUCAMBERT, J. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bonatto. **Modos de Ser Leitor: Aprendizagem e Ensino da Leitura no Ensino Fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: Org. Aída Maria Monteiro Silva [et al.]. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**, p. 27-49. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: 11º ENDIPE, 2006.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MORO, C. Sobre uma prática docente que considere a ludicidade e as infâncias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. In: PARANÁ, Revista da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Saberes e Práticas**. ISBN: 978-85-8015-051-3, p.11-22. Curitiba: SEED-PR, 2012.

MORO, C. Sobre uma prática docente que considere a ludicidade e as infâncias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. In: PARANÁ, Revista da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Saberes e Práticas**. ISBN: 978-85-8015-051-3, p.11-22. Curitiba: SEED-PR, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Recursos Pedagógicos na Aprendizagem: Subsídios e Orientações**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1999.

ROCHA, R. Imaginação, Criatividade, Escola. In: RODARI, G. **Gramática da Fantasia**. 5 ed. São Paulo: Summus, p.10, 1984.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. [Orgs.]. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. & Colaboradores. *Contextos de Alfabetização Inicial*. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.