

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS PRIMEIRAS ESCRITAS DA CRIANÇA E A POSSIBILIDADE DE UM TRABALHO SIGNIFICATIVO EM SALA DE AULA

Cláudia Inês Horn¹
Jacqueline Silva da Silva²
Luciane Abreu³

RESUMO: Este artigo busca explicitar alguns conceitos teóricos acerca da alfabetização e do letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental, apresentando articulações com o trabalho realizado na Educação Infantil. Apresenta ainda o papel ativo do professor na relação com as crianças, nas propostas oferecidas, bem como na organização dos espaços para alfabetização e letramento. Dessa forma, proporciona uma reflexão sobre as práticas escolares e a importância da ludicidade como possibilidade de trabalhar as linguagens expressivas das crianças, abrindo um campo para que dialoguem consigo mesmas, com os outros e com o mundo que as rodeia, produzindo interações, relações e novos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Crianças. Alfabetização. Letramento.

RIASSUNTO: Quest'articolo ha lo scopo di esplicitare alcuni dei concetti teorici sull'alfabetizzazione e sul "letramento" nel primo anno della Scuola Elementare, presentando articolazioni con il lavoro realizzato nella Scuola Materna. Presenta ancora il ruolo attivo dell'insegnante nel rapporto con i suoi bambini, nelle proposte offerte, così come nell'organizzazione degli spazi fisici per l'alfabetizzazione ed il "letramento". In questa maniera, proporziona ad una riflessione sulle pratiche scolastiche e l'importanza della ludicità come possibilità di lavorare i linguaggi espressivi dei bambini, purché dialoghino con se stessi, con gli altri e con il mondo che gli circonda, proporzionando interazioni, rapporti e nuove conoscenze.

PAROLE CHIAVI: Scuola Elementare. Bambini. Alfabetizzazione. "Letramento".

1 Mestre em Educação/UFRGS. Coordenadora Pedagógica do Colégio Evangélico Alberto Torres e Docente do Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIVATES - Lajeado. E-mail: clauhorn@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação/UFRGS. Docente do Curso de Pedagogia e Direito no Centro Universitário UNIVATES - Lajeado. E-mail: jacqueh@univates.br

3 Mestre em Educação/UFRGS. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Evangélico Alberto Torres e Colégio Madre Bárbara - Lajeado. E-mail: luabreu.educar@yahoo.com.br

Sabemos que a alfabetização é um processo que inicia formalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas suas bases são lançadas muito antes disso, pois desde que nascem as crianças já estão expostas às práticas sociais da leitura e da escrita, já começam a ter contato com o mundo letrado, com diferentes gêneros textuais, com imagens e sons.

Para atingir os objetivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso, além de alfabetizar, encaminhar as crianças ao letramento. Ser letrado significa saber ouvir, falar, ler e escrever para fazer uso dessas competências em situações de participação social. E esse processo de letramento inicia na Educação Infantil e a sua continuidade se dá nos anos seguintes do Ensino Fundamental. Para tanto, é preciso propiciar um ambiente alfabetizador para as crianças, promotor de um conjunto de situações de usos reais de leitura e de escrita em que elas possam ter a oportunidade de participarem de situações de aprendizagens significativas.

Desde muito cedo, a criança exerce uma linguagem comunicativa, sem desvincular o conhecer e o viver. Ela constrói o conhecimento a partir das interações que tem, vivendo o aqui e o agora. A criança, quando nasce, é colocada num universo de imagens, sons e, gradativamente, vai assimilando este mundo e recebendo informações, constituindo-se como participante desse mundo por meio das múltiplas formas de expressão e produzindo diferentes olhares sobre o mundo. Mas é principalmente no primeiro ano do Ensino Fundamental que a leitura e a escrita tomam uma forma mais elaborada, uma vez que existe um desejo por parte das crianças, pais e professores com a alfabetização.

Por isso, acreditamos que seja de fundamental importância oferecer um conjunto de situações de aprendizagens às crianças que vão propiciar bases relativas ao conhecimento das letras do alfabeto, como, por exemplo, o trabalho a partir das letras iniciais do nome próprio da criança e seus respectivos fonemas, ampliando assim sua consciência fonológica. Sabemos que é por meio da atividade escrita e da busca por fazer corresponder a segmentação oral com a gráfica que ocorre a tomada de consciência dos elementos sonoros da palavra e o desenvolvimento da consciência fonológica, a partir das diferentes linguagens oferecidas no contexto da sala de aula.

Importante dizer que nós, como educadores, também temos que ampliar o nosso olhar frente ao mundo, possibilitando emergencialmente que nos apropriemos de novas linguagens, tanto para compreendermos o mundo quanto a nós mesmos, levando em conta as inserções das pedagogias culturais⁴ em nosso

4 Podemos compreender as Pedagogias Culturais como ambientes que educam além da escola, pois ela não é o único local formador e propagador de saberes. Existem múltiplos lugares que difundem os conhecimentos e são verbalizados, sentidos, reproduzidos e recriados pelas crianças no cotidiano. Giroux e McLAREN (1995) coloca que outros meios servem como fonte de referência para estruturar o conhecimento sobre o mundo, como os desenhos animados, histórias infantis, o cinema, e possui legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais, assim como na escola, na família e até mesmo nas instituições religiosas.

cotidiano e como estes mecanismos acabam ampliando nossas discussões em sala de aula.

Nesse sentido Raport, Ferrari e Silva (2009, p. 9) corroboram observando que:

A mudança para o Ensino Fundamental de Nove Anos, no qual as crianças ingressam com seis anos no primeiro ano e não mais com sete anos na primeira série, faz com que se repense o trabalho a ser realizado, considerando-se as suas características. Ou seja, a proposta pedagógica precisa ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual educandos encontram-se inseridos.

Assim, os professores amparados em Lei são conhecedores que nesta etapa de ensino não têm a obrigatoriedade de alfabetizar, mas sim, de propiciar competências para que as crianças possam adquirir este conhecimento, de maneira muito construtiva, por meio do contato com as letras do alfabeto, das sequências alfabéticas, do reconhecimento dos nomes próprios, das rimas, e de todo o contexto que envolve a consciência fonológica por meio de fonemas iniciais e finais, na exploração dos sons de palavras, sílabas e letras.

Para esses profissionais essa mudança não lhes trouxe maiores dificuldades, pois além de darem destaque aos saberes das crianças, em sua proposta pedagógica levam em consideração interesses e necessidades que lhes são valiosos.

Na visão de Meirieu (2006, p. 20),

É por isso que os saberes dos pequenos não são saberes pequenos. De um lado, em razão da importância decisiva das capacidades mentais que eles permitem construir, de outro lado, porque requerem um investimento pessoal que envolve a pessoa inteiramente. E se cabe aos adultos acompanhar mais de perto possível os alunos das primeiras séries em suas aprendizagens, isso de modo nenhum dispensa esses últimos, mesmo os mais novos, de seu compromisso e de seu esforço: é preciso uma energia e uma vontade tão grandes – se não maiores para se iniciar nas linguagens fundamentais quanto para se apropriar de conhecimentos universitários!

Considerando isso, expomos o modo como muitos professores no seu trabalho com as crianças possibilitam um espaço no qual elas possam expressar seus saberes, assim como construí-los em conjunto com a turma, num ambiente que propicia a participação e a expressão da linguagem em sua complexidade, mas também nas suas especificidades, de acordo com os diferentes registros.

Segundo Amadeo e Pereira (2010, p. 19), para o domínio da língua, é importante que “o indivíduo tenha acesso às formas textuais, tanto por meio da leitura como por meio da produção escrita. Tais experiências com a linguagem contribuem para formação de cidadãos críticos e culturalmente preparados”.

Perceptível é, desde o início do ano letivo, que as crianças do primeiro ano demonstram grande interesse por aprender a ler e a escrever, e este interesse permanece com elas em várias situações de sala de aula. O trabalho com os diferentes tipos de textos e gêneros textuais são elementos importantes no que

diz respeito às crianças desenvolverem sua compreensão pelo funcionamento do sistema de escrita alfabético e saber usar cotidianamente a escrita em situações reais de comunicação, o que se costuma dizer usar a escrita e leitura com uma função social.

Segundo Soares (2004), alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é o meio para a superação dos problemas enfrentados nessa etapa da escolarização.

Sarmiento e Rapoport (2009), ao abordarem a questão de como trabalhar com os alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, esclarecem:

Deve ser priorizado o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da socialização, da criatividade e da autonomia das crianças. Nessa etapa ela precisa estar imersa num ambiente alfabetizador, isto é, rico em materiais que viabilizem o desenvolvimento de diversas formas de expressão, que vão além da oralidade e da escrita, abrangendo também o desenhar, o brincar, as artes plásticas e cênicas, a musicalidade e a expressão corporal, dentre outras. Nesse sentido, espaços e tempos precisam ser assegurados para que, inclusive no contexto escolar, seja assegurado o direito de ser criança e viver a sua infância (SARMENTO; RAPOPORT, 2009, p. 46).

Os autores acima citados nos trazem a importância, no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, da possibilidade de elas poderem explorar as mais diferentes linguagens que vão se entrecruzando a todo momento com o processo da leitura e da escrita e que as aproxima desse mundo letrado.

Importante conceituar alfabetização e letramento. Atualmente professores estão atentos não apenas se a criança aprendeu a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita. Desse modo, surge a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever, passando das habilidades de saber ler e escrever ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. O indivíduo alfabetizado precisa também dominar as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Vamos a alguns conceitos:

Segundo Tfouni (1995, p. 20), “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”.

Para Ribeiro (2003, p. 91), alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, “o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”. Essa autora segue afirmando que “o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (RIBEIRO, 2003, p. 91).

Assim, aprender a ler e escrever implica não apenas o conhecimento das letras e palavras, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um

determinado contexto cultural. Segundo Soares (2001), as práticas em sala de aula devem estar orientadas de modo que promovam a alfabetização na perspectiva do letramento, pois vão proporcionar a construção de habilidades fundamentais para a formação de leitores e escritores competentes, para que assim percebam que são múltiplas as possibilidades do uso da leitura e da escrita na sociedade, pois para a acessarem precisam construir recursos e habilidades para o efetivo e competente exercício da tecnologia da escrita. Essa tarefa, segundo Soares (2001, p. 92),

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitude de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Compartilhamos neste momento nossa percepção de que, para alfabetizar letrando, é preciso que o professor entenda que sua prática pedagógica diária precisa ser pensada de maneira a viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica o código escrito, mas o utilize de maneira que registre sua competência vocabular, escrita e de leitura nos diferentes contextos sociais que lhe são demandados.

O ESPAÇO, UM CONVITE LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

Pensando na organização do espaço nos contextos relacionados ao processo de leitura e escrita, Barbosa e Horn (2004, p. 120) lembram que “a organização do ambiente é uma linguagem silenciosa, que sugere conteúdos, ideias e relações e propostas”. Em relação à função do professor na organização dos espaços, Horn (2004) afirma que “o papel dos adultos é o de ativar, de um modo indireto, a competência das crianças de extraírem significados que embasarão suas práticas”. Assim, não basta ao professor apenas organizar a sala com vários materiais e recursos; é preciso observar e dialogar com as crianças para acompanhar suas aprendizagens e dificuldades enquanto brincam e aprendem.

Desse modo a organização desse ambiente oportuniza às crianças a alfabetização de modo prazeroso, rico em desafios, em possibilidades, com significado para elas, diferente daquele “que se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras” (SOARES, 2009, p. 7) - diríamos ainda, de modo mecânico, sem sentido para aquele que aprende.

Em relação às atividades desenvolvidas no ambiente escolar, Bondioli e Mantovani (1998) enfatizam que o interesse não deve se focar na função didática, mas na criação de situações significativas que favoreçam as interações livres entre as crianças.

As atividades organizadas e pensadas com a participação das crianças exigem do professor a organização de um ambiente alfabetizador que favoreça a autonomia, a exploração, a criatividade, o registro e a comunicação entre os envolvidos nesse processo. Acreditamos que essa organização seja de fundamental importância, entre tantas outras situações vividas pelas crianças.

Segundo Rego (1986), muitas pesquisas realizadas com crianças investigam a relação entre o desenvolvimento de uma capacidade para refletir sobre as unidades sonoras das palavras e as diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos de escrita.

Silva da Silva (2011), na pesquisa intitulada “O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos“, confirma que o processo de alfabetização geralmente começa com a leitura de imagens, partindo da letra inicial e final dos nomes de cada uma delas, jogos sonoros, rimas, criação de desenhos e escritas espontâneas, e muitas outras explorações são importantes para que as crianças percebam os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los. Todas as atividades que são realizadas desde a pré-escola contribuem para o desenvolvimento da percepção, da escuta das crianças para os sons da fala, para as rimas, os jogos sonoros, a escuta de diferentes sons - tudo isso serve para o propósito de desenvolver a consciência fonológica na criança.

Importante é também esclarecer neste momento que as pequenas unidades da fala que correspondem às letras do sistema alfabético são denominados fonemas e que a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons chama-se consciência fonêmica.

Todos os textos e formas de representações da leitura e escrita não podem deixar de fazer referência à consciência fonêmica que é um dos fatores primordiais para a aquisição do processo de leitura e escrita. É por meio da consciência fonêmica que a criança aprende a percepção em relação ao sistema fonológico. Aprende que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros.

Sabemos que o desenvolvimento da consciência fonológica⁵ é indispensável para o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que o reconhecimento dos fonemas (menor elemento linguístico destituído de significado) é fundamental para a atividade de discriminação na relação entre o nome das letras, a grafia e o som da letra. Desse modo, o desafio dos professores está em encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, que descubram sua existência e a possibilidade de separá-los. E, por isso, as atividades envolvendo rimas, escuta de sons, ritmo, entre outras, são ideais para esse propósito.

Acreditamos que seja importante dizer que o desenvolvimento da consciência fonológica é um facilitador da evolução da psicogênese da aprendizagem da leitura

5 Sugere-se que consciência fonológica é o conhecimento de diferentes níveis do sistema de uma certa língua e abrange a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica (ADAMS, et al., 2006).

e da escrita durante o processo de alfabetização. Nesse sentido, Rego (1988, p. 4) contribui afirmando que:

[...] seria através da atividade de escrita e da busca por fazer corresponder a segmentação oral com a segmentação gráfica que ocorreria a tomada de consciência dos elementos sonoros da palavra e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Rego (1988) ainda reforça que, se entendermos que o desenvolvimento da consciência fonológica é mera consequência da aprendizagem da leitura e da escrita ou da evolução psicogenética da criança, a nossa postura pedagógica será a de que não precisaremos de atividades específicas que estimulem esse tipo de reflexão, porém se considerarmos que o desenvolvimento da consciência fonológica é um facilitador da evolução psicogenética e da aprendizagem da leitura e da escrita, transformaremos esse tipo de reflexão num alvo pedagógico durante o processo de alfabetização.

Segundo Maluf e Barrera (1997), o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, das habilidades de perceber sons na cadeia de fala, discriminando-os se necessário, e de reconhecer a relação grafema-fonema na escrita, está relacionada ao desenvolvimento linguístico e à consciência da linguagem oral como processo simbólico, utilizado com diferentes funções.

Para o desencadeamento de estratégias de ensino que favoreçam este processo, é importante que o professor tenha conhecimento sobre o papel do brincar como propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Sabemos que o brincar tem papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, levando a criança a se descobrir, compreender a si mesma e seus sentimentos e o funcionamento do mundo em que vive. Desse modo, as atividades lúdicas desenvolvidas *com* as crianças lhes propiciam a alfabetização e o letramento, já que, brincando, vão construindo as bases necessárias para a aquisição da linguagem escrita.

O brincar é uma estratégia fundamental quando se pretende favorecer as aprendizagens das crianças no contexto escolar. Brougère (2004, p. 335) afirma que:

A brincadeira é um meio de a criança intervir ativamente na cultura popular infantil: ela interpreta seus conteúdos e inspira certos aspectos dessa cultura, num movimento de construção sem fim, no qual ela é, alternativamente, emissora e receptora. E isso ocorre em grande parte com a mediação do brinquedo, suporte de divulgação ativa dessa cultura e receptáculo de tradições e de inovações lúdicas das crianças.

Ferreira (2004) contribui salientando que o brincar é uma ação social não separada do mundo real. Embora envolva situações imaginárias, como costumamos chamar de faz de conta,

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações (FERREIRA, 2004, p. 84).

Conforme Grossi (2002, p. 21), quando a criança brinca, “põe em ação considerável uma soma de energias que dificilmente poderiam ser mobilizadas com uma tarefa escolar do tipo convencional. Jogar não significa uma atividade sem esforço, muito ao contrário”.

Entre as diferentes variações de jogos sonoros, podemos destacar as fichas sonoras, atividade realizada em sala de aula, a partir da qual cada criança recebe uma ficha com a gravura de algum símbolo e deve emitir um sinal sonoro que a represente. A turma deve adivinhar sinais como bi, mu, tic-tac, representando a gravura de uma buzina, de uma vaca, de um relógio, entre outros.

Na verdade, sabemos que todo esse processo de leitura e escrita é para a criança compreender que, para produzir um texto, ela precisa ter consciência de qual letra usará para iniciar a palavra e qual o som que essa letra emite. Percebe-se cotidianamente que as crianças sabem que as letras existem para que possamos escrever e assim, aos poucos, elas começam a utilizá-las, elaborando, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), hipóteses de escritas, tais como pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o período pré-silábico é caracterizado em dois níveis. No primeiro, as crianças procuram diferenciar o desenho da escrita, identificando o que é possível ler. Já no segundo nível, elas constroem dois princípios organizadores básicos que as vão acompanhár por algum tempo durante o processo de alfabetização: o de que é preciso uma quantidade mínima de letras para que alguma coisa esteja escrita e o de que deve haver uma variedade interna de caracteres para que se possa ler.

A silábica se apresenta quando a escrita representa uma relação de correspondência termo a termo entre a grafia e as partes do falado. Para cada sílaba falada, o aluno atribui uma letra escrita. Posteriormente, a hipótese silábico-alfabética corresponde a um período de transição, no qual a criança trabalha simultaneamente com duas hipóteses: a silábica e a alfabética. E, finalmente, a alfabética caracteriza-se pela representação de cada fonema com uma letra escrita. A partir daí a criança estará apta para problematizar a complexidade da ortografia e da gramática da língua escrita.

Martins (1995), referindo-se à consciência fonológica, explica que é um assunto de grande importância, pois as crianças que têm essa consciência dos fonemas avançam de modo mais fácil e significativo para a escrita e leituras criativas. Desse modo, é importante que os professores trabalhem a questão da alfabetização e letramento, da importância dessa leitura não só como decifração do código escrito, mas como uma leitura que vai buscar a produção de texto, de frase, de histórias que as crianças vão criando, e que ela pode ser a escriba do grupo. Nesse sentido, salienta Junqueira Filho (2001, p. 143):

É importante criar – e garantir –, na rotina do grupo, situações em que as crianças e sua professora ou o adulto responsável pelo grupo leiam e escrevam, explorando as relações entre a utilização da linguagem escrita com a organização do mundo em que vivem. Exemplos: confeccionar livros de histórias, com textos e ilustrações das crianças (a professora pode e deve

participar como escriba, de acordo com a realidade do grupo, registrando o texto no momento de sua criação).

Por meio de atividades realizadas *com* e *para* as crianças, é possível constatar que o processo de alfabetização no entender dos professores deve ocorrer quando as crianças se dão conta de que existe uma convenção para a escrita, com palavras que são escritas de um jeito e não de outro; que se fala de uma maneira, mas na escrita, às vezes, a palavra pode mudar; que a escrita tem uma função social de comunicação e, para que isso aconteça, nos utilizamos de diversos meios para nos comunicar. Por isso é importante trabalhar com as crianças diferentes gêneros e diferentes portadores de texto, tais como receitas culinárias e médicas, notícias de jornais, de revistas, periódicos, fôlderes, entre outros, para que as crianças percebam que a escrita tem uma função social de comunicação, informação e interação social.

Freire (1987, p. 72) corrobora salienta que:

A dimensão social do letramento realça os princípios de uma alfabetização crítica, transformadora, que considera o sujeito um ser histórico, situado nos diferentes contextos sociais e, portanto capaz de utilizar a escrita enquanto ferramenta para o desenvolvimento de suas competências para melhor atuar na sociedade tecnológica.

Destacamos que vivemos e interagimos num mundo visualmente complexo. Este aspecto deveria nos levar a utilizar as mais variadas formas de comunicação para que as crianças se alfabetizem nas mais diferentes linguagens e não apenas na palavra escrita. Hernández (2007, p. 24) reforça que “devemos aceitar o fato de que aprender como se comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como fazer com que uma frase funcione”. O autor ainda expressa que:

[...] precisamos adquirir um ‘alfabetismo visual’ crítico que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos ‘textos’ orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologicizadas nas sociedades contemporâneas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Isso nos faz refletir sobre a importância da ampliação do repertório infantil no que diz respeito à ampliação do conceito de alfabetização e letramento, pois, no trabalho realizado com as crianças, buscamos alfabetizá-las nas múltiplas linguagens, para que possam se expressar e estabelecer relações com o mundo, tanto o verbal quanto o visual, o sonoro, o afetivo e o corporal.

Segundo Soares (2009, p. 9),

A base será sempre letramento, pois a leitura e a escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita.

Rossi (2003) faz uma interlocução sobre a questão da alfabetização ampla de maneira interessante, pois nos indica que:

[...] a alfabetização envolve mais do que a palavra [...] pode ser o espaço para a ampliação do conceito de alfabetização que se faz necessária na educação contemporânea, pois alfabetização significa a capacidade de expressar-se e compreender, e tanto a capacidade verbal quanto visual pode ser aprendida por todos (ROSSI, 2003, p. 10).

Ao trabalharmos as linguagens expressivas das crianças, estamos abrindo para elas um campo para que dialoguem consigo mesmas e com os outros, produzindo interações, pensamentos desde os mais simples aos mais elaborados.

Diante do exposto até aqui, queremos construir uma docência mais significativa em relação às práticas de alfabetização e letramento nas escolas. É preciso oportunizar às crianças estratégias e experiências para que se alfabetizem de modo prazeroso, rico em desafios, em possibilidades, com significado para elas, diferente daquele “que se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras” (SOARES, 2009, p. 7) - diríamos ainda, de modo mecânico, sem sentido para aquele que aprende.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. et al. **Consciência Fonológica**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AMODEO, Maria Teresa; PEREIRA, Vera W. Lingüística e Teoria da Literatura: uma interface possível. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.45, n.3, p.18-25, jul./set., 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. As creches em Pistóia: a qualidade de uma intervenção feita sob medida para a criança. In: **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares. In: MANUEL, M. J. ; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-158.
- GROSSI, Ester P. **Didática da alfabetização**. v.1. A didática do nível-pré-silábico. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-152.

MARTINS, Cláudia C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea; SILVA, João Alberto da. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, A;

SARMENTO, D.;NÖMBERG, M.; PACHECO, S. (Orgs.). **A criança de seis anos: no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REGO, L.L.B. **Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização**. Isto se Aprende com o Ciclo Básico; Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1986, p. 44-55.

REGO, L.L.B. **Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskiana. In: RAPOPORT, A; SARMENTO, D.;NÖMBERG, M.; PACHECO, S. (Orgs.). **A criança de seis anos: no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA DA SILVA, Jacqueline. **O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos**. Tese de Doutorado, UFRGS, 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**. Ano VII n. 20. jul/out 2009.

_____. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Pátio Educação Infantil**, n. 29, 2004, p. 19-22.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

