



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NASCIMENTO, Diana Garcia do. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Florianópolis: Id Acadêmico, 2024.

Orientadora: **Dr Erivaldo Nogueira Campos**

RESUMO

O interesse deste estudo propõe-se a colaborar com pesquisas e modificações de procedimentos que cooperarão no estabelecimento de aprendizagens, e portanto, aperfeiçoar a qualidade da educação. Pretende ainda o debate sobre método e idealização da alfabetização que direcionam o ensino, dado que estes podem ser tidos como importantes instrumentos para estudo, uma vez que intervêm na obtenção de conhecimento. A formação de professores para alfabetização na educação infantil deve ser compreendida no contexto de constante evolução para superar os desafios e dificuldades desta profissão. Dessa forma, a pergunta principal deste trabalho é: Quais desafios devem enfrentar os professores e educadores para a alfabetização na educação infantil? O objetivo geral deste trabalho é identificar as dificuldades e desafios na alfabetização na educação infantil. Sugere-se que a literatura infantil seja uma ferramenta do educador, para promover a alfabetização e o letramento. Deste modo, constata-se a significância de perceber as histórias que os contos abrigam dentro de suas tipologias, narrativas curtas e lineares. E assim, os exercícios de alfabetização constituem o pano de fundo para as aprendizagens em ambiente escolar, direcionados à leitura e escrita e por conseguinte o letramento.

Palavras-chave: Educação Infantil, Alfabetização, Formação Docente, Letramento.

SUMMARY

The interest of this study is to collaborate with research and modifications of procedures that will cooperate in the establishment of learning, and therefore, improve the quality of education. It also intends to debate the method and idealization of literacy that guide teaching, since these can be considered important instruments for study, since they intervene in the acquisition of knowledge. The training of teachers for literacy in early childhood education must be understood in the context of constant evolution to overcome the challenges and difficulties of this profession. Thus, the main question of this work is: What challenges should teachers and educators face for literacy in early childhood education? The general objective of this work is to identify the difficulties and challenges in literacy in early childhood education. It is suggested that children's literature be a tool for educators to promote literacy and literacy. In this way, the significance of perceiving the stories that the tales harbor within their typologies, short and linear narratives, is verified. And so, literacy exercises constitute the background for learning in the school environment, directed to reading and writing and consequently literacy.

Keywords: Early Childhood Education. Literacy. Teacher Training. Literacy.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o papel do ensino infantil varia do campo da pesquisa científica, ao planejamento, organização e gestão de instituições pré-escolares, com o objetivo de propor mudanças curriculares que são exigidas com a constante mudança da realidade. Os programas universitários de formação de pedagogos de crianças duram cinco anos e devem ser acreditados para oferecer seus serviços à comunidade; sua abordagem formativa é criar profissionais críticos de sua prática acadêmica. (GOMES, 2013)

Como trabalham com crianças que estão na fase mais precoce da vida, em que a influência exercida sobre eles tem um impacto particular nas fases de aprendizagem subsequentes, a formação de educador infantil é uma questão complexa e difícil de elucidar. (KRAMER, 2005)

A natureza técnica que por tantos anos teve a formação do educador de alfabetização infantil produziu uma deterioração na qualificação social desse profissional. Mesmo muitas instituições ainda contratam pessoas que não se formam na educação infantil ou na pedagogia e lhes atribuem uma responsabilidade pela qual não estão preparadas. Este é um problema enfrentado pelas instituições de formação de formadores, e, portanto, é importante criar espaços para reflexão contínua sobre as implicações para o futuro professor pré-escolar desta realidade social. (OLIVEIRA, 2017)

O professor de alfabetização infantil deve estar bem preparado para assumir a tarefa de educar as novas gerações, e isso implica não só a responsabilidade de transmitir conhecimentos básicos de pré-escolar, mas também o compromisso de fortalecer os valores e atitudes necessárias para que eles possam viver e desenvolver suas potencialidades plenamente, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. (GOMES, 2013)

Ser docente de alfabetização infantil é ter a oportunidade de enfrentar a cada dia uma caixa de surpresas: um sorriso, um choro, uma conquista, uma pergunta difícil de responder, situações que tornam o exercício acadêmico uma tarefa gratificante e um desafio permanente.

A educação infantil hoje já tem uma longa jornada de reflexões contrastantes entre os profissionais em qualquer área de atenção direta às crianças e de outras áreas científicas; uma longa jornada de experiências compartilhadas entre escolas e

entre países, e de políticas educacionais que não podem ser evitadas, porque já são demandadas pela sociedade.

Cientistas de áreas muito diferentes - psicólogos, pedagogos, neurologistas, pediatras, filósofos, etc. - têm expressado e explicado o enorme impacto que as intervenções educacionais têm nos primeiros anos de vida. As experiências educacionais muito diversas, escolares ou não, foram progressivamente definidas e, com o intercâmbio, foram mais enriquecidas e expandidas. As necessidades familiares e sociais tornaram-se evidentes e exigem quadros legislativos que garantam uma boa atenção educacional aos pequenos. (GOMES, 2013; KRAMER, 2005)

Tudo isso ocorre em um processo dinâmico, interativo e complexo. Um processo que, como todos os processos vitais, se move: avança e retrocede, o interesse cresce e diminui, é regulado; é influenciado e influencia outros movimentos familiares, coletivos e sociais; Ocorre dentro de um sistema muito mais amplo e precisa, e está criando, redes que o sustentam. É um processo que ainda tem um longo caminho a percorrer. (OLIVEIRA, 2017)

A hipótese deste trabalho é de que a formação de professores para alfabetização na educação infantil deve ser compreendida no contexto de constante evolução para superar os desafios e dificuldades desta profissão.

Dessa forma, a pergunta principal deste trabalho é: Que desafios devem enfrentar os professores e educadores para a alfabetização na educação infantil?

O objetivo geral deste trabalho é identificar as dificuldades e desafios na alfabetização na educação infantil.

Os objetivos específicos são:

1. Identificar os elementos do contexto da educação infantil.
2. Apresentar um estudo sobre a formação docente para atuar na alfabetização na educação infantil.
3. Discutir as dificuldades atuais dos docentes na alfabetização no ensino infantil e os caminhos a seguir para uma educação de qualidade.

Como metodologia, será adotada a pesquisa bibliográfica e descritiva e, por isso, as ideias de diversos autores e pesquisadores que abordam o assunto foram investigadas.

EDUCAÇÃO INICIAL NO BRASIL

Saberes docentes e a atuação em sala de aula: uma visão política na prática educacional

Quando se trata de saberes da docência, muitos autores abordam o tema como base essencial no curso de Pedagogia, isso porque são conhecimentos que mediarão o processo de construção da prática docente, possibilitando a atuação atualizada do professor. Nóvoa (2002) traz considerações sobre o que os programas de formação têm de desenvolver nos futuros professores, abordando como fundamental para o início da formação as três “famílias de competência” que fornecerão um norte para compreensão das bases da formação docente.

A primeira família de competências mostrada por Nóvoa (2002) envolve a questão de saber relacionar e de saber relacionar-se, referindo influências que o professor obtém da sociedade. Isso significa que a postura do docente é de ser mediador cultural e organizacional de situações educativas. Por isso, Nóvoa (2002, p. 24) propõe que “Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”. Sendo assim, o docente necessita estabelecer relações com a realidade escolar de modo a trazer os conteúdos presentes na sociedade para a prática pedagógica, a fim de tornar o aprendizado mais significativo, como apregoa Paulo Freire, em sua filosofia.

No que diz respeito à segunda competência abordada por Nóvoa (2002), trata-se de saber organizar e saber organizar-se. Cabe aqui comentar que é uma competência pautada na questão da autonomia do professor, isso porque não se tem prestado atenção nas formas em que o trabalho escolar e a formação docente estão sendo desenvolvidos. Por muitas vezes se pensa no professor como um ser individual, com competências e habilidades particulares. Mas não basta só isso, é necessário que o professor se organize para trabalhar sobre “competências coletivas”. Nóvoa (2002, p. 25) propõe que deve partilhar, trocar e promover a construção e aprimoramento de novos conhecimentos. Sendo assim, esta competência precisa ser melhor trabalhada na formação inicial, porém esse aspecto se vai aperfeiçoando durante o desenvolvimento da atuação profissional, ou seja, por meio das vivências e experiências.

Enfim, a terceira competência abordada por Nóvoa (2002) tem como foco a importância de saber analisar e de saber analisar-se. Neste caso, o autor se refere a algumas dimensões como: teoria, prática e experiência, que necessitam ser tratadas como fundamentais para construir a prática docente. A construção do conhecimento do professor deve ocorrer por meio da reflexão prática e deliberativa das práticas pedagógicas, segundo Nóvoa (2002, p. 28): “Um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem sua ajuda”. Isso reflete a possibilidade de formar professores com visão construtivista, reavaliando a postura perante os conhecimentos a ser ensinados e trabalhados em sala de aula.

As competências abordadas por Nóvoa (2002) são ressaltadas como dificuldades que os docentes encontram nas atividades profissionais e que por muitas vezes não são investigadas, refletidas ou até mesmo vivenciadas durante a formação inicial. Portanto, é preciso que o curso de Pedagogia deixe a superficialidade e se encaminhe para uma formação mais aprofundada sobre as questões educativas. Pimenta (1997) aborda a necessidade de repensar a formação dos professores, segundo a construção da identidade profissional para os tempos atuais: “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constate dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

Nesse contexto, Pimenta (1997) aborda a experiência como saberes que devem estar presentes na formação do professor. Quando se trata de experiência, pode-se realizar um olhar retroativo e trazer para a discussão práticas já vivenciadas e a forma como necessitam ser vistas na atualidade. Um processo de reflexão que possibilita aos futuros docentes a análise crítica das próprias vivências, a fim de reavaliar e modificar a futura atuação. Segundo Pimenta (1999, p. 07), “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno e ao seu ver-se como professor.” Trata-se aqui da mudança de visão, postura, atuação e de prática.

Diante desse contexto se faz necessário buscar soluções – conforme defende Mizukami (2004) ao analisar em artigo as contribuições de L.S. Shulman – essenciais sobre o processo de construção dos saberes da docência. Trata-se dos conhecimentos que os futuros professores precisam ter para ser atuantes em sala de aula (voltados ao processo de ensinar), observando e analisando quais os processos fundamentais para que os conhecimentos estejam constituídos na futura prática profissional.

A autora, ao discutir a base de conhecimento para o ensino proposta por Shulman, lembra que os profissionais de ensino precisam de “um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável” (MIZUKAMI; 2004, p. 04) e que é necessário ter suporte nas decisões, tanto para conteúdos a ser desenvolvidos, quanto à forma de abordá-lo em sala de aula.

Mas só esses aspectos não colaboram para a formação do professor, faz-se necessário também obter conhecimentos específicos, conhecer o currículo, o pedagógico geral, os alunos, os conteúdos, o contexto, os valores educacionais e as políticas públicas (MIZUKAMI; 2004). Diante dessa visão, para Mizukami (2004) esses conhecimentos precisam estar aflorados na prática docente, não somente na formação inicial como também na continuada. Conhecimentos que farão diferença no cotidiano do professor, afinal, esses aspectos são essenciais para a prática docente.

Partindo para o segundo momento, o autor aborda a questão do conhecimento de conteúdo específico, referindo-se a conteúdos que o professor obtém diante da matéria a ser ministrada em sala de aula (MIZUKAMI, 2004). Com isso é fundamental que o docente domine a área a ser ensinada, incluindo e trazendo novas metodologias para facilitar a compreensão do conteúdo, buscando tornar esses conhecimentos atuantes no cotidiano. Segundo Paulo Freire (1996, p. 27), o professor deve “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

De fato, com essa perspectiva, a prática pedagógica se torna mais significativa não somente para os alunos, mas também para o docente, pois dessa forma há a construção do vínculo entre os conhecimentos, o professor e os alunos. Sendo assim, cria-se o interesse em compreender melhor sobre os assuntos abordados. Quando o professor compreende essas ideias, busca complementar as atividades com mais entusiasmo e satisfação, afinal, os alunos procuram interagir mais e buscar relacionar os conhecimentos prévios.

É preciso que durante a formação pedagógica o futuro professor obtenha mais que conteúdos ou técnicas, ou seja, que compreenda a importância dos saberes pedagógicos literalmente relacionados à atividade profissional, a fim de atender às exigências da profissão. Afinal, em qualquer instituição de ensino, superior ou fundamental, as pessoas estão sendo formadas para a prática social e para o desenvolvimento de habilidades e competências.

O conhecimento pedagógico do conteúdo também está presente na construção dos saberes do professor, conforme cita Mizukami (2004). A autora comenta que isso consiste em ressaltar que é possível ao professor construir um novo tipo de conhecimento pelo processo de ensino-aprendizagem e ir aperfeiçoando-o com outros saberes. Isso quer dizer que o professor poderá incluir nas atividades diferentes maneiras de explicar o conteúdo, utilizando imagens, demonstrações e conhecimentos prévios dos alunos, a fim de enriquecer o conteúdo e trabalhar de forma prazerosa.

Conforme Gadotti (2003, p. 43), “Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana”. Sendo assim, o autor resalta que é preciso inovar para conhecer e estimular para a curiosidade, motivação e encantamento pelo conhecimento. Nesse sentido, perante o ato de ensinar, o professor deve conter clareza dos objetivos e das metas da área do conhecimento que está ministrando, para depois compreender o conteúdo a ser ensinado e utilizar de ferramentas metodológicas para construir esses conhecimentos de forma significativa.

Mizukami (2004) também aponta para o processo de raciocínio pedagógico, que está relacionado juntamente com a base de conhecimento para o ensino e as ações educativas. Esse modelo envolve processos que estão relacionados à principal função do professor: o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o autor ressalva a importância do professor em criar condições favoráveis para que os alunos possam aprender os conteúdos da melhor maneira. Por isso, é possível perceber a importância de criar estratégias de representação como: canções, vídeos, simulações, vivências, dentre outros, com o propósito de relacionar a parte teórica do professor com a prática do dia a dia. Desse modo, ser professor é antes de tudo gostar o que faz, a fim de transmitir para os alunos confiança, sabedoria e principalmente significado no que está realizando. De fato, o professor é aquele que nas atitudes irá intervir no comportamento do aluno atuante na sociedade, ou seja, refletirá os conhecimentos na prática.

Segundo Passos (2007) os saberes docente não devem contar somente aos conhecimentos estáveis e instrumentais, os professores buscam exercer sua prática baseando-se em suas experiências pessoais e profissionais, onde criam, improvisam e constroem saberes se deparando com situações únicas, exigindo decisões únicas

para o exercício da docência. Por fim, os saberes docentes são sempre dinâmicos, inacabados, em busca de novos conhecimentos.

Conforme Tardif (2002) os saberes docentes são constituídos por um conjunto de saberes, entre eles: saberes da formação profissional, adquiridos nas instituições de ensino superior dedicado à formação de professores inicial e contínua; os saberes pedagógicos, buscando refletir sobre as teorias da educação; os saberes disciplinares que se referem ao patrimônio cultural da produção do conhecimento que estão organizados nas universidades sob a forma de disciplinas para a formação de professores; os saberes curriculares são os programas escolares na qual os docentes conhecem e utilizam em seu trabalho; os saberes experienciais relativos ao cotidiano do professor, são suas experiências enquanto docentes que carregam como pessoas e profissionais.

Na mesma linha de pensamento de Tardif (2002), compreendendo os saberes docentes como plurais e constituídos a partir de múltiplas fontes, a pesquisadora Pimenta (1997) afirma que os saberes da docência se constituem quanto à sua formação dos seguintes elementos: saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. O primeiro trata dos saberes da experiência que estão relacionados ao contato do estudante com diferentes professores ao longo de sua formação docente, o estudante-professor conhece a profissão do lado discente sem relacionar sua condição de professor em formação. O grande desafio para os cursos de licenciatura é contribuir para que este aluno se veja como professor em formação.

O segundo diz respeito aos saberes do conhecimento, destacamos a produção do conhecimento como patrimônio histórico e científico da humanidade. Para este saber, é necessário que o professor seja um transformador da realidade de seus estudantes contribuindo para que possam ser superadas as diferenças e diversidades que são características do mundo contemporâneo, entre elas a globalização, informação e as tecnologias digitais. O terceiro refere-se aos saberes pedagógicos que contribuem para fundamentar a prática, ou seja, o ensino como prática social enfrenta a realidade, e constantemente precisam ser reelaborados diante dos novos desafios que vão surgindo na profissão à luz da relação teoria e prática que se complementam na formação inicial e contínua, essa relação é constante na profissão docente, aliás, um professor nunca deve parar de estudar, porque o mundo está em constantes mudanças que definem um novo tipo de profissional sendo necessários ressignificar sua prática confrontada constantemente no contexto escolar.

Autores como Pimenta (2002) e Nóvoa (1997) chamam atenção para a importância da reflexão como elemento de constante aperfeiçoamento dos saberes que o professor utiliza no exercício de sua profissão e desenvolvimento de sua autonomia. Conforme os estudos de Pimenta (1997) o professor reflexivo busca refletir sua prática profissional. O docente busca refletir sobre sua prática possibilitando responder às situações novas e situações de dúvidas que vão surgindo na dinâmica da sala de aula, assumindo uma atitude investigativa para solucionar os conflitos e questões que enfrenta. Nóvoa (1992, *apud* Pimenta, 1997) aponta três elementos que se associam à formação do professor reflexivo: a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão sobre a reflexão na ação. Reforçamos aqui o papel da reflexividade como condição para o constante aperfeiçoamento da ação docente, sua formação contínua, para busca de superação das dificuldades enfrentadas e desenvolvimento de sua autonomia.

Organização e Perspectivas da Educação Inicial no Brasil

A educação infantil, concebida como a primeira etapa da educação básica, começou a ser organizada e regulada a partir da Constituição Federal de 1988 e rege-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). A Constituição Federal presta assistência gratuita a crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade como um direito social (Artigo 7, XXV), com o Estado garantindo esse atendimento (Artigo 208, IV). A Lei de Diretrizes da Educação Básica estabelece que a educação infantil é parte integrante da educação básica e do direito das crianças de 0 a 6 anos de idade e um dever do Estado. Apesar disso, a educação das crianças não é obrigatória para a família, embora o Estado deva oferecer lugares suficientes para todos aqueles que desejam obtê-las.

Por ser o Brasil uma República Federativa constituída por 26 estados e pelo Distrito Federal, o sistema educacional é organizado em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O governo federal, representado pelo Ministério da Educação e do Esporte, organiza e financia o sistema federal de educação e presta assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas educacionais.

Nesse sistema, a educação inicial (creches e pré-escolas) é administrada por disposição legal pelos municípios (Art. 11, V, da Lei de Diretrizes), embora parte dela

ainda seja gerenciada diretamente pelos municípios. A alfabetização na educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas, públicas ou privadas. A organização da educação infantil no Brasil não tem como referência o tipo de instituição e se a faixa etária das crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos nas pré-escolas.

Em 1998, as Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram publicadas e divulgadas. Concebido para servir de guia para a reflexão educacional, este documento aborda: objetivos, conteúdos e diretrizes didáticas para educadores, técnicos dos sistemas municipais e estaduais de educação e outros profissionais da educação infantil. Está organizado em três volumes: um volume introdutório que define conceitos e fundamentos, estabelece objetivos e eixos de trabalho e apresenta as linhas gerais do material; o segundo volume, relacionado ao campo das experiências de formação pessoal e social, concentra-se sobretudo na identidade e autonomia; O terceiro volume trata do conhecimento do mundo com foco em diferentes áreas do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998)

A LDB determina que, para exercer a profissão docente na educação infantil, é necessário um nível mínimo de treinamento no nível normal. No entanto, a fim de oferecer uma qualificação mais adequada aos professores e eliminar as diferenças na formação entre a educação infantil e outros níveis de ensino, a LDB determina que, a partir de dezembro de 2007, apenas professores serão admitidos. grau completo, em nível superior, ou formado por treinamento em serviço (Artigo 87).

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação fundamental tem sido uma prioridade nos dois últimos governos. Com a descentralização do sistema educacional, a educação passou a ser de responsabilidade dos municípios, que também não possuem fontes próprias de financiamento (CERISARA, 2002). A educação infantil é considerada na Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, 1996) como a primeira etapa da educação básica e é dividida em Creches (0 a 3 anos) e pré-escolar (4 a 6 anos).

A importância da formação do Educador Infantil

A importância da educação do Educador de Alfabetização Infantil foi adiada e muitas vezes deslocada de seu alcance real. Há, portanto, a necessidade de formar

profissionais especializados para orientar, estimular e promover o desenvolvimento infantil (KRAMER, 2005). Esse investimento deve focar parte de seus esforços, na formação de Educadores da Primeira Infância, como recurso fundamental para o desenvolvimento do país, pois são eles que canalizam e desenvolvem as enormes possibilidades que as crianças têm na idade pré-escolar para a coformação de redes neurais-cerebrais, redes que são determinantes para a obtenção de aprendizagens significativas, o desenvolvimento da criatividade, a formação de valores democráticos e a responsabilidade social (VIEIRA, 2017).

Universidades, centros de formação, institutos de formação de professores devem assegurar que estes, através da sua gestão diária, atinjam o desenvolvimento autónomo dos alunos, que alcancem o desenvolvimento de competências psicolinguísticas, intelectuais, artísticas e a criação de uma atitude. positivos para a vida, todos com um cuidado atento da esfera psicoafetiva (PASQUALINI, 2010).

O educador tem que acreditar no potencial de cada um e respeitar as diferenças individuais e ser determinado e empenhado em avaliar os pontos fortes e trabalhar com a melhor ferramenta, que é o elemento afetivo de pais e educadores. Os primeiros cinco anos de vida constituem os mais significativos para o desenvolvimento do ser humano. Esta fase da formação do indivíduo é considerada como a etapa em que são estabelecidos os fundamentos do desenvolvimento da personalidade, que nas fases sucessivas de vida são consolidados e refinados. (KRAMER, 2005)

Daí a importância extraordinária desta idade para o futuro do homem como indivíduo e como pessoa e a necessidade de compreender e lidar com as particularidades, as causas e condições do seu desenvolvimento, o curso de processos biológicos e maturação, fisiológica e funcional , psicológico e social, de modo que nós, adultos, têm uma influência positiva sobre esses mecanismos e estruturas que estão em plena formação e maturação, para alcançar os ganhos potenciais altos este desenvolvimento, permitindo que um indivíduo saudável, apto e capaz de crescer , seja feliz, transforme o mundo e transforme-se nesse empreendimento. (GOMES, 2013)

O ambiente social e familiar atuando sozinho e sem uma direção cientificamente concebida de estimulação, não permite que as crianças alcancem todo o desenvolvimento de seu potencial. Para este sistema influências conscientemente organizadas são necessárias e do conhecimento das peculiaridades evolutivas dos primeiros anos, dirige as ações estimulantes de forma adequada e se permite atingir

níveis mais elevados de desenvolvimento. Os pais em casa geralmente carecem de possibilidades e conhecimentos para poder, consciente e tecnicamente, realizar uma ação dessa natureza, por isso é requerida a assistência de outros agentes educacionais para realizar essa função, o que materializa com o trabalho profissional do professor, em um centro ou instituição de educação infantil. (OLIVEIRA, 2017)

A Instituição reconhecerá, por meio do trabalho docente e do currículo, os pontos fortes das crianças educadas, porque facilitará as experiências que cultivam a necessidade de compartilhar visões, atitudes e sentimentos, bem como fortalecerá e fortalecerá a flexibilidade e a abertura interior que são qualidades inerentes à criança. O currículo é um instrumento de desenvolvimento, mas não pode alcançar a autonomia das crianças, atitudes de solidariedade, o desenvolvimento da consciência cidadã, a capacidade de convivência, porque requer um adulto maduro, capaz, que é uma pessoa com princípios éticos e morais para alcançar todos esses objetivos, planejar seus conteúdos, métodos, procedimentos de maneira consciente. (GOMES, 2013)

Ao longo dos anos, o tratamento das crianças evoluiu, no entanto, o que foi dado às crianças sempre foi "dado" como resultado da maior ou menor sensibilidade dos adultos. Não como algo que deveria ser devido a um "direito". Existem direitos para aqueles que não são capazes de conquistá-los, de exigí-los? Atualmente, o importante é que um mapa dos direitos da infância esteja se tornando cada vez mais preciso e envolvente. A última Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) coletou 54 artigos descrevendo os diferentes compromissos que a sociedade de hoje deve assumir em relação à infância. Entre outras coisas, aparece o direito de ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal. (KRAMER, 2005)

Nessa relação adulto-criança, haverá reconhecimento do contexto em que a criança se desenvolve, como a nossa, onde a pobreza está presente, a falta de acesso a serviços básicos, a emigração que afeta negativamente o desenvolvimento socioemocional das crianças, corrupção, desonestidade que degradam o clima familiar. Dada esta consciência, o educador será treinado para fornecer uma educação em valores e educar através da prática destes dentro do seu trabalho, sem nunca esquecer o exemplo-modelo que exerce na frente de seus alunos. (GOMES, 2013)

O educador defenderá o processo colaborativo entre as estruturas do sujeito e as estruturas do ambiente. O papel do adulto será criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, causar um desequilíbrio cognitivo, como argumentado por Piaget em sua posição interacionista. O dia a dia de aprendizagem da criança e do grupo será trabalhado, que está relacionado ao ontem e ao futuro, para que haja uma relação com o desenvolvimento sociocultural, que ao mesmo tempo tem a ver com todo o legado através do sistema numérico, linguístico e de valores. (OLIVEIRA, 2017)

As crianças são pessoas únicas e irrepetíveis, com suas particularidades e ritmo pessoal de aprendizado e ação, como sujeitos capazes de receber os sinais afetivos e cognitivos advindos do ambiente, de ordená-los e interpretá-los, de processá-los e gerar respostas. próprio por meio do qual estabelece inter-relações com seu ambiente. O novo paradigma das crianças, concebe-os como cidadãos e sujeitos sociais, que têm direito a uma vida de qualidade, com educação ligada à saúde e nutrição biológica e psicológica, à moradia e recreação em um ambiente saudável, ecologicamente equilibrado e livre de contaminação.

Quando nos referimos à recreação, volta-se ao jogo, que todos os educadores devem ter em mente dentro de sua metodologia. O jogo deve ser elevado à categoria de sinal de identificação da vida dos pequenos. O jogo é reconhecido como uma condição natural que a criança usa para construir seus próprios modelos de conhecimento, comportamento sócio afetivo e seleção de valores. É um direito da infância poder desfrutar de uma espécie de jogos de características opostas ao jogo alienante, isolador e comercializado. O jogo é a ocasião para a socialização e aprendizagem, capaz de fornecer-lhes os componentes culturais para conhecer. O jogo é oferecido como um terreno fértil para o cultivo de processos cognitivos, estéticos, ético-sociais, existenciais do sujeito na era evolutiva. (GOMES, 2013)

O fato de o Educador Infantil ter que exercer sua influência em uma fase tão delicada e precoce da vida, obriga inevitavelmente a ser um profissional com condições específicas, capaz de compreender as peculiaridades psicológicas das crianças, por sua vez, é suficientemente capacitado para saber o que fazer e como fazer com seus alunos neste momento crucial de sua educação e treinamento. É requerido um educador diferente para um estágio diferente da vida, que é sem dúvida o mais significativo na formação do indivíduo. Um educador desse tipo não está fora do que na ciência psicológica e a prática pedagógica cotidiana consideram como

paradigmas do processo educacional e que, infelizmente, às vezes por simples desconhecimento das particularidades da idade, em outras por má concepção pedagógicas, são violadas na realização do processo de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2017)

Além disso, não devemos perder de vista o fato de que o eixo principal é a afetividade como um núcleo, e o pensamento criativo e o pensamento lógico como duas forças opostas que se cruzam em torno do núcleo sem anular um ao outro. A conferência também incluiu um objetivo específico referente à arte, porque as crianças precisam de preparação para apreciar a beleza e vibrar com ela. A sensibilidade original será usada para experimentar prazer estético ao ouvir músicas, belos poemas ou textos apropriados de acordo com a idade. (GOMES, 2013)

Os professores da educação inicial devem ser capazes de ensinar, oferecendo trabalho de qualidade. Eles devem elaborar planos, programas e projetos que cubram as áreas curriculares para a realização do desenvolvimento harmônico dos alunos. Eles devem realizar atividades de estimulação precoce, bem como desenvolver e implementar propostas educacionais voltadas ao fortalecimento da criança e da família (OLIVEIRA, 2017). Para atingir os objetivos da educação inicial, para oferecer uma educação de qualidade desde os primeiros anos, os professores devem possuir o conhecimento, competência, qualidades pessoais, possibilidades profissionais e a motivação certa.

A Alfabetização e os Métodos

O livro infantil é um meio de a criança se aproximar do mundo e seus valores, hábitos e desdobramentos. Na escola a criança se instrumentaliza para a sua vida em sociedade em um mundo letrado. Deste modo, ela deve ser estimulada a ler e a produzir seus próprios textos, tendo em vista que a escrita e a leitura são importantes meios de comunicação. No entanto, o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser técnico e atender somente a uma expectativa de rendimento. Essa aprendizagem precisa ter materialidade na vida do aluno, de modo que ele veja algum sentido no que aprende.

A maneira como o educador se relaciona com seus alunos, estrutura seu planejamento, estabelecendo seus objetivos e suas atividades, e os conceitos teóricos que fundamentam a sua prática, são elementos, ocasionalmente, deveras mais

significantes para obter o êxito (EVARISTO, 1997). Ninguém aprende o que não desperta seu interesse. Considerar os interesses e as experiências das crianças é o primeiro passo. Conhecer seus progenitores e suas histórias de vida, não no intento de rotulá-las ou discriminá-las, mas para compreender com propriedade o que falam, o que desejam e o que fazem (BAKHTIN, 1997).

Conhecer é um procedimento social, e o diálogo é o cimento desse processo (FREIRE, 1984). É necessário construir um ambiente onde os alunos tenham voz e vez; onde eles consigam exprimir-se livremente. Se as crianças não gostam de falar, de contar suas vontades e suas histórias, ou não têm quem as escute, possivelmente não vão querer escrevê-las. Nesse ambiente, as regras de trabalho, do que pode e do que não pode ocorrer, logo vão ser estabelecidas com a interação dos alunos. A intimidação deve dar lugar à colaboração. Para propiciar o diálogo e os distintos pontos de vista, o educador deve incentivar os trabalhos em pequenos grupos, onde todos possam expressar suas posições a respeito do que será realizado.

O trabalho individual também é essencialmente relevante, não para o resultado valer uma nota ou servir de objeto de comparação, mas para que cada um se expresse livremente: para que o educador possa conhecer melhor seus alunos e suas aprendizagens, e para que cada um reconheça e respeite as diferenças. As dificuldades e os erros, que constituem esse processo, vão sendo vividos e compartilhados com harmonia, nesse espaço onde o que se deseja, nas linhas e entrelinhas, é que todos aprendam (FRAGO, 1993).

Para Schneuwly e Dolz (1995), o gênero atua como um padrão que estabelece um norte de expectativa para os componentes de uma comunidade, com as mesmas atividades de linguagem. Por meio dessa busca, tenta-se achar algumas respostas, e desta forma, a justificativa para a elaboração dessa pesquisa. Visto que a discussão contemporânea a respeito da carência da leitura e escrita com eficácia é bastante divulgada em todo país.

Debates em torno do trabalho pedagógico com textos em classes de alfabetização são considerados como parte essencial do planejamento de ensino, isto é, os textos considerados como protocolares são os que quadram como padrão para o progresso da leitura e escrita, usualmente, com base em livros didáticos. É sabido que esse trabalho não tem tido sucesso, como indicam os desfechos de análises externas feitas pelo Ministério da Educação. Analisando-se a literatura correlata ao assunto, enfatiza-se que não obstante as abordagens vigentes recomendarem esse

exercício, nota-se que em ambiente escolar, há ainda dificuldades inerentes à leitura e produção textual tanto por parte dos estudantes quanto dos educadores.

Uma vez que o ato de escrever procede de um padrão normalizado, os que escrevem são passíveis de considerar o escrever uma atividade de ordem prática apenas. Percebe-se pela revisão das publicações dos autores da esfera da linguística que para diversos alunos, o exercício de expor suas convicções de forma oral, é tido como natural, contudo, apresentar as mesmas convicções na linguagem escrita, configura um grande esforço, difícil e trabalhoso.

Assim sendo, a questão que paira é a percepção de que as distintas formas de linguagens estão a trabalho da comunicabilidade, onde dispõem de finalidades de intermediação nas atividades sociais entre as pessoas, isto é, toda escrita tem uma finalidade, um objetivo. Portanto, para Schneuwly e Dolz (1995), a educação que ambiciona a compreensão textual solicita interferência estreita do educador e a elaboração de uma didática característica.

Destaca-se a relevância urgente de que os professores dominem essa ciência, e tenham em mente que toda forma de comunicação têm abundantes sentidos, e dessa maneira, compreendam o processo dinâmico que se dá entre a comunicação verbal ou escrita com a atuação social. Portanto, o exercício com a linguagem no ensino fundamental recomenda que se determine e esclareça para o estudante, que toda escrita tem uma razão. O ensino não pode se limitar aos vocábulos desgarrados, fora de contexto, mas sim procurar seus sentidos abrangendo os componentes culturais que deles partiram e dessa forma utilizá-los em textos.

Considerando o exposto, adota-se como marco inicial o gênero conto, já que se percebe que nos dias de hoje há a oportunidade desse exercício direcionado pelo fascínio dos contos habituais verbais. Deste modo, através da oralidade os contos assumem prerrogativas de significados, e integram o contexto de vivência das crianças. Salienta-se neste cenário, conceitos que oportunizam a discussão a respeito de histórias de contos de fadas e seus elementos, que de certa forma fazem parte do imaginário infantil e, portanto, despertam sua curiosidade e assim favorecem as práticas escolares. Ao unir as duas maneiras de se expressar, oral e escrita, nota-se que o aperfeiçoamento da linguagem escrita na criança necessita do exercício de leitura e escrita, e ainda do incentivo das atividades de locução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil deve ter como objetivo que as crianças se apreciem como pessoas, vivam valores significativos, se comprometam com o bem comum, expressam seu desejo de aprender, valorizem-se como atores sociais, descubram a arte como meio de alegria, conhecimento, expressão e comunicação e desenvolver diferentes tipos de pensamento e formas de comunicação, as experiências de aprendizagem mais oportunas e experienciais devem ser oferecidas para alcançá-las e as diretrizes metodológicas devem ser respeitadas, levando cada criança a se mobilizar em sentimento e pensamento, afeto e razão, com experiências eminentemente flexíveis.

Os professores desempenham um papel decisivo na formação de atitudes, positivas ou negativas, em relação ao estudo. São eles que devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular a disciplina intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

Para atingir os objetivos da alfabetização na educação inicial, para oferecer uma educação de qualidade desde os primeiros anos, os professores devem possuir o conhecimento, competência, qualidades pessoais, possibilidades profissionais e a motivação certa.

Sugere-se que a literatura infantil seja uma ferramenta do educador, para promover a alfabetização e o letramento. Deste modo, constata-se a significância de perceber as histórias que os contos abrigam dentro de suas tipologias, narrativas curtas e lineares. E assim, os exercícios de alfabetização constituem o pano de fundo para as aprendizagens em ambiente escolar, direcionados a leitura e escrita e por conseguinte o letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Lei n.º 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 5/2009**. Estabelece diretrizes curriculares para a educação infantil. 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 02/2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/>. Acesso em: maio 2018.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil No Contexto Das Reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345

EVARISTO, M. C. **Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário** In: FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 eds. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, T. G. **Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017. 173 f.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. Educação Infantil Do Campo E Formação De Professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez., 2017