

INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como tema: “A importância da leitura oral e escrita na Educação Infantil”. A escola atual almeja um leitor assíduo, capaz de codificar, compreender e ir muito além do que está implícito no texto, estabelecendo relações entre o texto que lê e outros já lidos e com a creche não é diferente.

O ensino de leitura assume um papel de particular relevância. A criança deve ser preparada para o ato de ler, e o professor tem a tarefa de despertar o interesse no educando, levando a uma atitude crítica diante da realidade. Assim, a formação dos educandos só será assegurada se a instituição for um local de produção de saber relacionado com a sociedade.

Leiturizar e/ ou Letrar alguém segundo Foucault (1994, p.58) significa colocá-lo em contato direto com a escrita e a diversidade de textos, não importando que sejam gravuras para elaborarem uma leitura oral do que eles vêem, através da leitura visual as crianças começam a colocar em prática o ato de ler e de certa forma são capazes de serem críticos e não simplesmente decodificadores de sons. Mediante isso a leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim.

A criança precisa compreender que a leitura é uma necessidade pessoal, mesmo fora da Educação Infantil é necessário ler e buscar novos caminhos, e automaticamente uma prática constante de leitura o tornará seguro e confiante. Tendo conquistado tal prática terá autonomia e independência para a compreensão da sociedade. Por outro lado, sempre fica a dúvida; será que nós educadores estamos ensinando e/ ou estimulando nossos educandos à prática da leitura? Estamos ou não no caminho certo? O que devemos fazer para que nossas crianças não encontrem dificuldade futuramente no ato de ler e interpretar? São respostas que pretendemos dar com ênfase no final deste trabalho.

Esta monografia pretende despertar a reflexão sobre a formação dos educadores e educandos atuais. Diante dessa proposta nota-se que é preciso mudar a prática pedagógica das escolas de Educação Infantil, para que os

professores e alunos se tornem leitores competentes e conseqüentemente capazes de formarem suas próprias opiniões perante o mundo que o cerca.

Foucault (1994, p.60) cita que “*Ser leitor é sentir-se comprometido com o seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das outras coisas: é acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que se faz ser como é...*” Tornar-se leitor implica inclusive entender porque alguns têm acesso ao mundo da leitura desde cedo e outros não. Portanto, essa discussão é mais um motivo impulsionador da presente monografia, a qual visa a melhoria do ensino da leitura e escrita aos nossos alunos em todas as escolas que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

CAPÍTULO I

1.1- COMO O SER HUMANO APRENDE A VER O MUNDO

O desenvolvimento do ser humano consiste em uma primeira e simples visão, na passagem de níveis simples para níveis gradualmente mais complexos, em continuidade, ignorando, certas referências e saltos quantitativos que ocorrem, ou seja, o conhecimento depende do próprio aluno.

Segundo Piaget (1976, p.273):

A inteligência não é inata, depende da riqueza de estímulos presentes no meio físico, social e cultural no qual a criança vive. O conhecimento e a inteligência são progressivamente aprendidos por meio do relacionamento que o ser humano constrói comparativamente a outras idéias e conhecimentos já adquiridos.

Visto desta forma, um determinado conhecimento pode representar a comparação de diversos conhecimentos mais simples, que se unem passando a um conhecimento mais complexo. Este processo ocorre na interação da criança e/ou aluno com o meio no qual está inserido. Aqueles que trabalham mais diretamente, com grupos de crianças de idades próximas, percebem que o modo de pensar que elas manifestam é comum à faixa etária correspondente.

Foi desta forma que Piaget (1975, p.130), construtor da teoria interacionista e estudioso do desenvolvimento humano, relacionando entre si suas observações e de sua equipe, que mapeou o desenvolvimento humano, a partir da análise das reações, desde o recém nascido até as crianças situadas em faixas de idade específicas.

Piaget não queria saber se uma criança era mais ou menos inteligente que outra, mas sim, por que este fato acontecia. A psicometria não fazia parte de suas preferências e ele era contra a medida da quantidade de inteligência através de testes e amostragens de resultados. O que lhe interessava era a compreensão dos mecanismos mentais que as pessoas utilizavam, nas diferentes

etapas da vida, para poder entender o mundo. Ele considerava que a adaptação à realidade externa dependia, basicamente, do conhecimento.

A vivência e situações desafiadoras e desequilibrantes é a peça fundamental da construção da teoria piagetiana, pois somente por meio delas o ser humano pode colocar em ação toda a sua capacidade biológica, psicológica e social, em função do maior conhecimento ou desenvolvimento.

O desenvolvimento dos estudos levou à conclusão de que a construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico consistem na redução gradual do egocentrismo em favor de uma socialização progressiva do pensamento, desenvolvimento da responsabilidade individual e coletiva, independente de qualquer coerção imposta à criança. Este é o caminho de compreender o desenvolvimento humano, construindo faixas etárias nas quais existe semelhança de comportamento, seguindo os passos do criador da teoria construcionista que, de uma maneira geral, abriu as portas para a compreensão da psicologia da criança e seu processo de evolução.

Visto desta forma, o egocentrismo, para Piaget (1975, p.139) *representa um fenômeno abrangente. Ele pode manifestar-se das mais diferentes formas, tal como a deficiente distinção entre a realidade e a fantasia.* Muitas vezes, a criança movimenta-se bem em um mundo que representa a sua imaginação, pois através da leitura e sua compreensão tanto as crianças quanto os adultos podem viajar, conhecer novos lugares somente através de seu imaginário. E isso muitas vezes, faz com que a criança e/ ou aluno confunda ilusões e realidade objetiva, transgredindo regras sociais, estabelecidas por estar em outra ordem do mundo. A teoria piagetiana entra em um ponto no qual são inseridos conceitos importantes que virão determinar as dimensões biológicas, psicológicas e fisiológicas, representadas pela compreensão dos conceitos de estrutura, equilíbrio e auto-regulação.

Deve-se observar como Piaget (1975, p.143) constrói os conceitos a partir da observação detalhada e cuidadosa, realizada na observação das crianças. A estrutura psicológica é derivada ou definida como a atividade de desenvolver construtores teóricos ou hipotéticos. Definições dominantes na pesquisa psicológica indicam ser um construtor hipotético, designação para fenômenos e processos que não podem ser observados de forma imediata, mas a cuja conclusão só se chega por meio de fenômenos conseqüentes.

Inteligência, angústia e emoção são exemplos clássicos de construtores hipotéticos, que levam o aluno a utilizar sua imaginação de acordo com sua capacidade de interpretação. Assim, a estrutura psicológica busca classificar e distribuir as partes, de acordo com tipos específicos de problemas, estímulos que implicam níveis diferenciados de organização, abertos à mudança ou a transformação. Portanto, não é estática. Está em constante movimento, desenvolvendo-se. Está diretamente relacionada com o conceito de equilíbrio que, em qualquer situação, é precário, devendo ser reestruturado sempre que imposto um desafio, um desequilíbrio. Para Piaget (1975, p. 147)

No plano da inteligência e do conhecimento, o motivo de equilíbrio possui ainda outro significado. A inteligência é um sistema de atividades interagindo uma com a outra e subjacentes à necessidade de serem constantemente ajustadas entre si e equilibradas. Depende do grau de realização do equilíbrio, em que medida o homem consegue agir coerentemente e em que medida os seus conhecimentos se integram numa totalidade harmoniosa. A inteligência desenvolve-se em razão de uma tendência a condições de equilíbrio. O desenvolvimento cognitivo é um processo de equilíbrio.

O organismo, em condição normal, busca por si próprio, e em todas as situações, atingir o equilíbrio o que sugere que ele pode ser encarado como uma coerência temporária, na medida em que a estrutura, por sua dinâmica, está experimentando de forma contínua e dá sentido de um estado de desequilíbrio. É justamente entre o equilíbrio/ desequilíbrio, que se situa a auto-regulação. Para Piaget (1975, p.150), *vida é em essência, auto-regulação, em todos os níveis*. Como percebemos organismo e inteligência são sistemas auto-reguladores, para os quais já aponta a admissão dos processos de equilíbrio orgânico e cognitivo. A regulação em apreço incumbe-se da preservação do sistema de equilíbrio ou do seu restabelecimento em caso da perturbação e, quando possível, de sua melhoria. Organismo e inteligência constituem abertos ao meio e em permanente intercâmbio com o mesmo.

A teoria piagetiana aborda que para o entendimento de como ocorre o desenvolvimento cognitivo, faz-se necessário o conhecimento de alguns conceitos; esquema; adaptação: assimilação e acomodação; estágios do desenvolvimento cognitivo; avaliação, análise e considerações. Esses fundamentos da teoria dão forma e sustentação no processo educacional.

Para tanto, é conveniente abordar cada tópico, a seguir:

Esquemas (...) são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectuais se adaptam e organizam o meio (...) esquemas são estruturas que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental. (Piaget 1975, p.247)

Pode-se conceber esquema da mesma forma que elaboramos o conceito de estrutura, ou seja, ela é uma disposição mental que permite ao homem adaptar-se e, ao mesmo tempo, organizar e transformar o ambiente em que vive. Ao proceder desta forma, o ser humano muda, transforma a si e ao meio ambiente, de forma reflexiva-consequência de suas ações sobre o próprio meio.

Os esquemas são flexíveis e capazes de transformação, sendo que um esquema poderá ser utilizado em variadas situações e de modos diferentes. Ao erguer um alfinete, fazemos movimentos e ativamos músculos diferentes do que quando levantamos uma bola de chumbo. Cada esquema tem ao mesmo tempo e por um lado, uma história (gênese), que pode ser diferente, de pessoa para pessoa. (Piaget, 1975 p.247)

Percebemos então que, *estrutura é um conceito de caráter biológico, enquanto que o esquema identifica um padrão de comportamento ou uma ação que a criança aplica aos mais variados objetos.* Com relação ao desenvolvimento mental, produto das estruturas e esquemas pode ser definido de acordo com as próprias palavras de Piaget como:

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma modalidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornasse o equilíbrio. (Piaget 1975, p.249)

Vale mencionar que o desenvolvimento mental acontece gradativamente, de acordo que vamos estimulando nossos educando, eles vão construindo seus conceitos e a partir daí irão construir seus conhecimentos acerca do que lhes fora apresentado. Outro aspecto observado é a *adaptação*: assimilação e a acomodação são dois processos que ativam e realizam comportamentos adaptativos; eles são responsáveis pelo desenvolvimento.

A *assimilação* é a integração de elementos novos em estruturas e esquemas já existentes, que visa integrar, incorporar um elemento, um estímulo desconhecido a esquemas já existentes. O novo esquema é assim incorporado às estruturas e esquemas, o que e representa o conceito de acomodação.

Dessa forma, Piaget (1975, p.219) desenvolveu o estudo sobre o desenvolvimento intelectual da criança, que por sua vez foi dividido em quatro estágios:

- *Estágio sensório-motor;*
- *Estágio pré-operacional;*
- *Estágio das operações concretas;*
- *Estágio das operações formais.*

Esses estágios são considerados como base para explicar como ocorre a aquisição de conhecimento pelo ser humano. Piaget (1975, p.237) afirma que o estágio sensório-motor(0 a 02 anos) é :

O estágio em que a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. Assim, os bebês, desde os primeiros dias de vida, devem receber estimulação visual, auditiva, tátil, etc. Desta forma, a criança será preparada para viver no mundo moderno, com a parafernália eletrônica, sendo estimulada em todos os sentidos.

Em nosso país, as desigualdades sociais e privações de toda ordem, a qual é submetida crianças desde a mais tenra idade, fazem com que apresentem um difícil aspecto no seu desenvolvimento, tanto biológico como intelectual, muitas vezes dificilmente superáveis.

O que se pretende estudar neste trabalho monográfico tem como modelo a criança com condições adequadas de sobrevivência e estimulações ambientais. De acordo com Piaget (1975, p.238) neste estágio, a criança desenvolve comportamentos adaptativos, que não são acompanhados por representações mentais. Ela é marcada, inicialmente por comportamentos reflexos, hereditários, que preparam para adaptar-se ao meio.

Entretanto Piaget (1975, p. 238) subdivide-o em seis subestágios:

Reflexo: (0 a 1 mês). Os atos das crianças nesta fase são apenas reflexos, podendo ou não agir exigir acomodação, modificando o esquema sensório-motor. Quando não há recompensa, podem ser criados e suprimidos, fazendo com que muitos reflexos sejam abandonados.

Nesta adaptação reflexa ocorre uma acomodação. Contudo, essa adaptação é indissociável de assimilação progressiva, inerente ao próprio exercício do reflexo. Piaget (1975, p.238) denomina este tipo de assimilação funcional, que se caracteriza por uma necessidade de repetição.

Reações circulares primárias (1 a 4 meses). Quando a criança, através de um comportamento casual, obtém um resultado interessante, que lhe causa prazer, há uma tendência à repetição é nesta fase que a criança começa a demonstrar curiosidade e imitação. Começam também a ser elaboradas as primeiras noções de realidade, como as de espaço, tempo, causalidade e permanência do objeto.

Reações circulares secundárias (4 a 8 meses). Quando a criança começa a manipular objetos do mundo exterior ao seu próprio corpo, têm lugar as reações circulares secundárias. Estes objetos são estimuladores e levam a criança a efetivar o conceito de adaptação, surgindo os primeiros atos inteligentes, é uma fase de intensa imitação.

Coordenação de esquemas secundários (8 a 12 meses). Há uma coordenação entre fim e meio. A criança também está ativamente trabalhando para formar uma noção de EU, distinguir-se dos demais. Ela é capaz de procurar e achar objetos escondidos. Há o desenvolvimento da capacidade da criança de combinar, utilizar esquemas antigos para obter resultados desejados. Não há invenção de esquemas, mas uma assimilação completa do processo. Esquemas antigos são utilizados em novas situações, generalização de esquema.

Reações circulares terciárias (12 a 19 meses). Inicia quando a criança começa a experimentar novos comportamentos. A imitação inicial é substituída por um novo tipo de imitação, na qual o modelo não está presente. É como se o modelo já existisse no repertório de esquemas da criança. Nesta fase ela experimentará novos atos complexos de inteligência a que se pode chamar de descoberta de novos meios por experimentação ativa. Mais importante nesta fase é a experimentação do movimento em si mesmo, os deslocamentos em suas relações mútuas. Contudo, a

criança ainda não é capaz de perceber, de prestar atenção aos objetos que não estejam dentro de seu campo visual.

Início do simbolismo (18 a 24 meses), nesta fase a criança começa a lidar com os símbolos mentais e a utilizar a palavra para se referir a objetos ausentes. Há interiorização de esquemas e a criança apresenta um comportamento que a leva, diante de uma situação problemática, a observar e buscar respostas. Esta fase marca o fim do estágio.

Piaget (1975.p, 239) afirma que o *Estágio pré - operacional (2 a 7 anos)*: A principal característica deste estágio é o desenvolvimento da capacidade simbólica da criança . Ela é capaz de representar uma coisa por outra, isto é, formar esquemas simbólicos. Já não depende só de suas sensações e movimentos, mas utiliza a imagem, a palavra.

Neste estágio, ela também estará desenvolvendo, de forma ativa, a linguagem que lhe abre um universo ilimitado no campo das representações. No uso do espaço e dos objetos ela estará mais solta e segura, podendo substituir situações, objetos e pessoas através da utilização da palavra. O jogo simbólico, a imitação e as brincadeiras são fontes riquíssimas para o desenvolvimento da linguagem que, neste estágio, sofre uma verdadeira explosão.

Piaget (1975.p, 239) a criança pré – operacional caracteriza-se por uma centralização, isto é, focaliza apenas uma dimensão de estímulo, sendo incapaz de levar em conta mais de uma dimensão ao mesmo tempo. Ela é dependente da percepção imediata, unidimensional e, portanto, estão sujeitas aos erros, enganos e distorções da percepção. Ela ainda não possui esquemas suficientes para guiar-se ao mesmo tempo por dimensões de largura e comprimento.

Portanto, neste, estágio a criança necessita manipular objetos concretos, que estejam fisicamente presentes. Por isso, é possível afirmar que começa e/ ou inicia uma fase de desenvolvimento caracterizada por ser extremamente estática e rígida. Há fixação de impressões momentâneas e a criança não consegue juntar totalidades nem perceber transformações que unificam partes isoladas. Ela ainda não consegue entender que certos fenômenos são reversíveis, que se pode fazer desfazer e até refazer alguma coisa.

É importante destacar que Piaget(1975, p.238) ao observar e destacar as fases dos estágios, não afirma que tais estágios eliminam as diferenças individuais em termos de aprendizagem de cada criança. Cabe ao professor analisar

cada uma no seu ato individual, pois algumas delas poderão estar à frente do que se espera delas, outras não, pois cada criança desenvolve de acordo com a estimulação proporcionada a ela. Dessa forma faz-se necessário que o professor analise e observe as experiências vivenciadas de cada criança, pois o conhecimento é um fenômeno puramente pessoal. A seguir abordaremos a Origem da Leitura

1.2 - Origem da Leitura

“(...) deve ser dado à criança algum livro fácil e agradável, adequado à sua capacidade, a fim de que o entretenimento que ela busca a motive e recompense”. (Goodman 1995, p.54)

Para estimular nossas crianças a leitura é importante que elas sejam estimuladas a mesma de forma espontânea ou seja, presenteamos com livros que sejam agradáveis e/ ou atraentes para as mesmas para que sua leitura seja prazerosa e que lhe traga alguma recompensa. E esta só irá acontecer quando a criança conseguir vivenciar cada momento da história apresentada no livro.

Para Silva (1994, p.23) desde os primórdios da civilização o homem busca habilidades que lhe tornem mais útil a vida em sociedade e que lhe possam tornar mais feliz. A criação de mecanismos que possibilitassem a disseminação de seu conhecimento tornava-se um imperativo de saber, poder, que buscava respeito e admiração pelos companheiros de tribo. Daí o surgimento das inscrições rupestres, simbologia, posteriormente num estágio mais avançado das civilizações, os hieróglifos e as esculturas que denotavam sua própria e mais nobre conquista: a conquista de ser.

Como notamos a necessidade do homem em se comunicar graficamente com seu semelhante foi evoluindo gradativamente. A especialização e o aprofundamento das ciências, em torno do universo humano, deram lugar de destaque às atividade gráficas, já que tornara impossível transmitir todos os conhecimentos através da fala. Sendo assim, aprender a ler e a escrever deixou de ser privilégio dos mais abastados para se tornar uma preocupação de todos os

governos, pois se transformou num termômetro de desenvolvimento social. Dessa forma leitura e escrita são imanentes à própria história da civilização. A criação da leitura e escrita cria outras disponibilidades, pois ela é básica e dela provém as demais.

CAPÍTULO II

2.1- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

De acordo com o boletim alfabetização, programa Um Salto para o Futuro (1999, p.28) até final do século XVIII a aprendizagem da leitura e da escrita eram separadas e os métodos existentes, aplicados a educação privada individual, utilizados pelos pais ou pelo preceptor (precursor do professor). Esses mestres tinham formação especializada: uns ensinavam a ler, outros a escrever e outros ainda, só contar. Somente as crianças, cujos pais pudessem pagar por esses mestres, eram iniciadas na arte de traçar as letras no papel e depois de longos anos aprendendo a ler. Até o início do século XIX, era bastante usual saber ler e não escrever, especialmente entre as mulheres. Traçar letras cheias de arabescos, como uma pena de ganso, era muito complicado e muito caro. Além disso, escrever, para o sexo feminino, era considerado moralmente perigoso.

Com a Revolução Francesa, por exigência da própria sociedade e com mudanças no modo de produção, a escola tornou-se universal e gratuita, e sob o controle do poder público, revisar, massificar para a uniformização da formação.

Era necessário então encontrar um esquema de trabalho em que um simples mestre pudesse ensinar a muitas crianças de modo rápido, eficaz, seguro e econômico. Crianças transformarem-se em alunos e ler de agora em diante, ou seja, se aprende escrevendo.

Conforme Barbosa (1990, p.16), são mais de 200 anos de êxito e fracassos que marcam a trajetória da escola nos seus propósitos de garantir, a todos, indiscriminadamente, o acesso à cultura escrita.

No Brasil, é no final da década de 40, quando há uma mudança no projeto político do país, em busca de modelos para os setores industriais e urbanos que começa a acontecer a expansão da escola básica regular. Essa expansão nunca chegou a atender as necessidades da quantidade de procura, nem a qualidade do atendimento. Os grupos sociais de maior poder econômico uma educação de melhor qualidade e tinham um grau mais elevado de estudo, enquanto os menos favorecidos ficavam a desejar. O que continua acontecendo até hoje.

Para discutir a eficácia desse ou daquele método é preciso compreender o papel que a escola reproduz na sociedade, contextualizando-a a cada época: O que se entende por alfabetização e o que se quer do cidadão? Mais ainda, é preciso acompanhar os avanços das diferentes ciências que dão suporte à prática educativa.

Para Ferreiro (1986, p.34) o método de alfabetização mais antigo é o sintético. Antes de aprender a ler era preciso uma ação sobre o alfabeto, conhecer o alfabeto, Por isso o termo “alfabetização”. O aluno começava esse trabalho soletrando em alto e bom tom, as letras do alfabeto. Depois ele conhecia a grafia das letras e numa primeira síntese, apresentava-se as sílabas, sintaticamente e em ordem. Em geral, um aluno levava quatro anos para conseguir ler um texto completo, quando então, podia começar a aprender a escrever. Esse caminho da soletração a partir da segunda metade do século XVIII, começava a ceder lugar à leitura da sílaba: não é mais preciso ensinar $b + a = ba$, mas diretamente ; ba. E o caminho da silabação é adotado ainda hoje em muitas escolas.

No início do século XIX, Viard e Cherrier, na França propõem em vez de enfatizar-se o nome da sílaba, explorar o som das letras, método conhecimento por fonéticos e também muito conhecido por educadores de todo mundo.

Parte-se do princípio que para se dominar a linguagem e escrita, basta conhecer as letras. Sob a influência de novas teorias de aprendizagem, no final do século XIX, é desenvolvida a proposta dos métodos sintéticos que valorizavam a compreensão do que era lido. A justificativa baseava-se na afirmação de que antes de conhecer os pedaços das palavras, as crianças reconheciam a forma da palavra inteira. Nicole Adam, um dos precursores desse método, justifica sua proposta com o exemplo citado por Barbosa (1990, p. 50):

Quando se quer mostrar um casaco para uma criança, não se começa dizendo e mostrando separadamente a gola, depois, os bolsos, botões e a manga do casaco. O que se faz é mostrar o casaco e dizer para a criança: isto é um casaco. Por que não usar o mesmo método para fazê-la aprender a ler?

Nessa perspectiva, os métodos analíticos propõem a análise do todo para se conhecer depois suas partes, esse todo pode ser uma palavra, palavração das

frases ou dos textos, sintetizados, o que garantiria a compreensão do significado e tornaria interessante e mais eficiente a aprendizagem das crianças.

Como não se conhecia sobre o processo de construção da linguagem escrita (epistemologia genética de Piaget e Emilia Ferreiro), depois de explorar os textos e como a criança analisa as histórias, frases ou palavras-chave, necessariamente as palavras, então, usam-se as velhas fórmulas dos métodos sintéticos de silabação ou fonético. Essas práticas foram denominadas de método analítico-sintético, misto ou eclético.

Apesar de reconhecer que os métodos analíticos significam uma evolução conceitual e prática, eles ainda são muitos presos a uma perspectiva mecanicista, quando utilizam os textos apenas para aprender as palavras. Eles continuam afastando a criança da linguagem escrita, não dando conta da alfabetização, como processo cultural.

Conforme o pensamento de Cagliari (1990, p.32), a alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a educação. Já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar. Atualmente essa questão vem recebendo uma atenção especial por parte dos órgãos oficiais, os quais entretanto, não tem obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados.

Primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Nota-se que ler e escrever são atos linguísticos, no entanto, só recentemente tem havido significativa contribuições de linguística em projetos educacionais.

A compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. Mas o que se vê, comumente nas salas de aula e nos livros didáticos, é um total desconhecimento do assunto.

Não tratando adequadamente a escrita e a fala na alfabetização, a escola encontrará dificuldades sérias para lidar com a literatura. Afinal, a literatura na sua função mais básica, nada mais é do que a realização do objetivo de quem escreve. O fato de a escola, em geral, não incentivar seus alunos para serem bons leitores, traz conseqüências graves para o futuro destes, ou terão dificuldades enormes em continuar na escola, onde a leitura se faz necessária a todo instante e serão fortes candidatos à evasão escolar.

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver do processo de: como se dá o processo de aquisição de conhecimentos; de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, criar rótulos (cuidando) de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

Dessa forma, o professor estará mais livre para selecionar os métodos e as técnicas. Buscará o rumo e o ritmo que considerar mais adequado à sua turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo pré-estabelecido.

Já para Radespiel (1996, p.16), diante de tantas indagações que todo professor possa fazer de sua sala de aula, a que leva todos ao debate nos novos cursos de capacitação, é a ambigüidade entre metodologia de alfabetização e o uso de métodos e técnicas não se esclarece. Na verdade, diz ela, é importante que a ambigüidade permaneça, que as indagações não se explicitem, que continuem não-respondidas para que as propostas de métodos de alfabetização possam constantemente se adequar ao momento histórico; basta a incorporação, a apropriação de palavras e a modernidade estão garantidas, sem que nada se modifique. Aparentemente temos o novo, que não passa do velho revestido.

É necessário fazer a leitura do próprio percurso, o mundo para a escrita. Essa é uma opção metodológica que se centra no próprio alfabetizando e no seu universo cultural e que em si mesmo se define e se objetiva a aprendizagem da leitura e da escrita para os alunos. Como tal responde também à vontade do educador, que responde para si e para seus alunos e para que se ensina.

Conforme Cagliari (1990, p.24) a alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade, pois somente através dos registros escritos, o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos. Deve-se a este saber acumulado pela escrita, o fato de termos chegado aos meios atuais de registros e manipulação de dados, como gravadores, vídeo-cassete e computadores.

Há muita preocupação com relação às atitudes de educador e educando, mas discute-se pouco a apresentação do próprio conteúdo de ensino, muitas vezes feito de maneira metafórica e indireta. Reduzir todo o conteúdo a alusões

metafóricas é uma forma de privar o aluno do verdadeiro conhecimento. Desse modo a alfabetização é um grande faz-de-conta. A província artificial do professor durante os ditados, usados com o intuito de ajudar as crianças, é também um faz-de-conta, continua Cagliari (1990, p.26), pois as crianças não conhecem essa fala artificial e portanto não a tem como ponto de referência para a escrita. Quando escrevem as crianças passam a analisar a própria fala para descobrir a forma gráfica das palavras, e todo o esforço do professor é inútil.

Assim para alterar esse quadro é preciso que as escolas preparatórias para o Magistério e os órgãos responsáveis (Secretaria Municipal de Educação/ Prefeitura como é o nosso caso) pela educação, invistam na formação dos atuais e dos futuros professores. Ao mesmo tempo é preciso que os professores que atuam nas escolas procurem aprofundar seus conhecimentos teóricos, desenvolvam o hábito de refletir sobre seu trabalho, deixem de ser meros aplicadores de “pacotes educacionais” e sejam de fato educadores, agentes transformadores e facilitadores da aquisição de conhecimento por parte do educando.

No boletim Um Salto para o Futuro (1999, p.38) argumenta-se que o cidadão alfabetizado precisa apropriar-se efetivamente de sua língua materna, de modo a utilizar-se dela em suas diferentes formas e representações, usando-a da forma que melhor convier. É necessário que estabeleça uma relação interativa e comunicativa com as palavras e os textos. É importante que ele seja capaz de se comunicar, de tirar suas próprias conclusões e de se identificar, ou não, com o que leu. Um texto jornalístico, um endereço com nome e telefone de alguém, uma bula de remédio, uma carta de amor ou telegrama, uma escultura, um currículo para arranjar empregos, a descrição de uma cena vivida ou imaginada, uma música, enfim, são diferentes tipos de textos e de cidadãos que lêem e escrevem uma série de competência específica.

Não basta saber o nome das letras, descobrir o código linguístico e sílabas aos pedacinhos, em alto e bom tom o que está escrito, para que se garanta a compreensão do que foi lido. Da mesma forma, não basta juntar letras para se formar palavras, nem tampouco juntar palavras para se criar um texto escrito que atenda aos objetivos propostos pelo autor. É preciso fazer sentido para quem lê. E, o próprio escritor ao terminar seu texto, seja ele uma poesia, um recado, ou o nome da pessoa amada, preciso fazer-se leitor do seu próprio texto.

2.2- A Criança Alfabetizada

Mayrink - Sabinson (2000, p.20), questionam porque algumas crianças, apenas do modo tradicional de alfabetizar, tornam-se leitores fluentes, algumas até capazes de produzirem textos escritos, enquanto outras nunca conseguem superar o estágio da decodificação das palavras em sons. Se observarmos bem, essas crianças que superaram a fase da decodificação em sons são, em sua grande maioria crianças de classes mais favorecidas: são aquelas que têm livros em casa, que tem pais leitores, que assistem a atos de leituras e escrita, dirigidas ou não a elas.

Essas crianças cercadas de material escrito desde pequenas têm oportunidade de formular hipóteses sobre o objeto escrito e os atos de ler e escrever e de testá-los nas suas perguntas dirigidas a adultos de boa vontade, num ambiente familiar. Para elas, esses textos escritos_ são atos significativos - ler e escrever tem um significado importantíssimo para a construção de seus conhecimentos., ou seja, lê-se para se conhecer uma história interessante, para se saber notícias de parentes e amigos ausentes ou o que vem acontecendo na cidade e outros lugares, para se saber como jogar aquele joguinho novo (presente de aniversário), para se saber o que comprar no supermercado ou como usar um remédio ou fazer um bolo, etc.

Essas crianças já tiveram a oportunidade de brincar de ler e brincar de escrever, já ditaram recadinhos – história para algum adulto que lhes serviu de escrita e leitor, já produziram textos em escrita nada convencional, encontrando leitores dispostos a adivinhar o que tentaram escrever, a incentivá-las a contribuir sua tentativa, apresentando-lhes a ortografia oficial sem traumatizá-las com medo do castigo pelos erros ortográficos cometidos. Já fizeram também mil perguntas sobre o que está escrito aqui, como escreve o seu nome (ou de alguém querido), e porque isso se escreve.

Sabe-se da dificuldade de alfabetizar uma maioria de crianças, cujo contato com o mundo da escrita foi apenas esporádico: grafites, um ou outro cartaz de propaganda, um pouco de escrita televisada, rótulo de alguns produtos, letreiros de ônibus, etc.

De acordo com Cagliari (1990, p. 42) nesse país o aluno passa oito anos na escola de primeiro grau, três ou quatro na de segundo grau e pode passar mais quatro na faculdade, sem contar o ano de cursinho preparatório e reprovações e ser especialista em problemas relacionados à língua portuguesa, se fizer uma pesquisa séria para ver o que esse aluno aprendeu em mais de uma década de estudos, sem dúvida ficará decepcionado.

Para Cagliari (1990, p.44), a criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa de linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. Esses são usos da linguagem para ela, e sobretudo é isso que ela espera da escola. Em muitos casos há ainda o interesse em aprender uma variedade de português de maior prestígio. A criança não só sabe falar o português como também sabe refletir sobre a sua própria língua. As respostas que as crianças dão às perguntas que lhes são feitas relevam a incrível capacidade que têm de manipular fatos semânticos de alta complexidade, com a pressuposição, a argumentação lógica, sem contar com a expressão de metáforas e o poder de abstração, generalização claramente revelada numa análise de seu comportamento lingüístico.

Além disso, as crianças no seu convívio familiar,(claro que nem todas têm a mesma oportunidade, pois convivem num meio em que dificulta a aprendizagem da leitura e da escrita) por falta de informações por parte dos pais e acabam não estimulando seus filhos. Contam ainda com uma capacidade enorme de análise da linguagem oral, o que irão perder logo que entrarem na escola, sufocadas pelo modo como se ensina o português, tornando-se a escrita ortográfica como base para tudo. Na análise de muitos erros encontrados em provas e nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança releva um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas, não raramente deixando o professor perplexo com a dificuldade dos alunos, devido à sua incapacidade de analisar a fala com a mesma competência que a criança apresenta.

Ainda com base na concepção de Cagliari (1990, p.43) uma criança que escreve “não” e “disse” está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como

ela a pronuncia. Em outras palavras, faz uma transcrição fonética. Por outro lado, uma criança que ler a palavra “disse”, dizendo duas sílabas de duração igual está transpondo para a fala algo que a escrita ortográfica insinua (ou que faz lembrar a fala artificial da professora...). Se o aluno passa pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e porque as palavras são como são, ele terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português, porque o absurdo está presente a todo o momento.

Para Silva (1994, p.35) a escola, naturalmente, precisa fazer os alunos verem que eles falam não de uma única maneira, mas de várias, segundo o dialeto de cada um, e que, se todos escrevessem as palavras como as falam e fizessem uso das possibilidades do sistema de escrita como quisessem causaria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras e isso dificultaria em muito a leitura entre os falantes de tantos dialetos. Por isso, para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos modos ortográficos de escrever, de falar, para todos os dialetos e assim todos pudessem ler igualmente.

2.3- A Escola e a Criança

Conforme Radespiel (1996, p.42), quando se traduz por fragmentos a vida das crianças, por jogos, cantigas, palavra, em formas velhas e estereotipadas, endossa-se o discurso oficial mais uma vez que tem pregado insistentemente a valorização da cultura popular pela escola, esse valorizar é um desvalorizar mais forte, porque implicitamente baseado em comparações e sujeitos às normas escolares, surge como uma concessão: é um desvalorizar que apropriando-se das formas de vida das camadas populares, retira-lhes pela fragmentação das atividades a que se submetem para entrar no programa escolar, pela contextualização da linguagem de instruções que as direciona, a significação, a dinâmica, o viver.

Esse mesmo discurso da escola que já incorporou que, se deve partir da vida da criança, usar a linguagem pela linguagem, e, no entanto, pretende estar

adequado ao desenvolvimento cognitivo da criança. Com os mesmos padrões cognitivos, elabora exercícios que enquadram uma criança de zona rural que trabalha desde os três anos, outra de periferia urbana, cujas estratégias de sobrevivência há muito tempo já a levaram para o mundo, e de classe média urbana. A contradição desse discurso é muito clara, com pontos de partida diferentes, a forma da caminhada continua a mesma.

Portanto é papel e responsabilidade da escola favorecer a todos o direito de freqüentar salas de aula bem equipada, com professores orientados e competentes para que se apropriem da leitura e da escrita, sempre que possível, de maneira prazerosa e bastante próxima da vida que ocorre fora dos muros da escola, é o espaço escolar, portanto um lugar privilegiado para a formação da leitura e da escrita, da construção de conhecimento, conceito e valores, na medida em que neles os cidadãos podem intercambiar suas experiências e seus conhecimentos, construídos muitas vezes a despeito da escola.

Vale mencionar que falar em alfabetização hoje implica falar de um processo que começa muito antes de o indivíduo entrar na escola é uma viagem que não começa apenas no primeiro dia de aula. Fora da escola, na nossa sociedade letrada, sejam urbanas ou rurais, as crianças convivem freqüentemente, com a leitura e a escrita identificando seus usos e funções. As cidades grandes ou pequenas, estão cercadas de material escrito por todos os lados: nas ruas, nas lojas, nos letreiros, nas embalagens de produtos, nas propagandas, nos comerciais de TV, nas revistas, jornais, livros, prospectos, bulas de remédios, receitas de culinárias e muito mais. Assim mesmo as pessoas que não dominam o código da língua escrita, crianças, jovens ou adultos, independentemente da escola, já conhecem e fazem uso da linguagem escrita.

O que muda é o grau de experiência, a forma e a utilização desse conhecimento, o que interfere na possibilidade maior de apropriação da escrita como linguagem. As práticas escolares, na sua maioria, julgam que todas as crianças chegam à escola sabendo as mesmas coisas, ou elas chegam já sabendo tudo sobre os usos e funções da linguagem escrita ou nada sabem: achar que todos sabem as mesmas coisas é uma posição idealizada e irreal, pois cada criança tem sua bagagem, nós enquanto educadores devemos considerar o aluno como um todo, o que ele trouxe de seu convívio, sua diversidade e aproveitar ao máximo a

partir dos seus conhecimentos, se isso não acontecer de certa forma o educador prejudicará e muito seu educando.

É preciso que haja a troca, o compartilhar e o dialogar, estimulando a construção do conhecimento e do conceito e valores na escola. Ao contrário do que acreditava, Piaget (1975, p.240), por exemplo, diz ser o interior do sujeito e o conhecimento em si os campos de observação e Vygotsky (1987, p.70) dirigiu seu olhar para o espaço de atuação e interação desse sujeito com o mundo externo, ou seja, seu meio físico. Sendo assim, não estudou apenas os processos internos do sujeito cognoscente, isoladamente, diretamente associado ao pensamento lógico e a razão, como defendeu Piaget, mas Vygotsky (1992,p.80) seguiu interessado nas manifestações destes processos ao longo do movimento de interação que cada sujeito percorre através de seu desenvolvimento. E considerou a vida e a experiência de cada um deles, suas determinações sócio-históricas e a defesa de que o conhecimento e os conceitos construídos causam impactos, diretamente, pela qualidade de interação e diálogo que estes sujeitos puderam estabelecer com outras crianças e adultos.

E a escola, para ele, passa a ser o espaço privilegiado, para que se relacionem desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que uma sala de aula comporta sempre elementos em níveis, etapas diferentes de desenvolvimento, com histórias de vida com conhecimentos distintos, com desejos, fantasias, medos, todos singulares.

Para Vygotsky,(1987,p.68) a aprendizagem que favorece o desenvolvimento das funções mentais superiores e estas, contrariando mais uma vez Piaget, não se devem submeter ao desenvolvimento dos sujeitos, como o próprio Vygotsky (1987,p.101), afirma que *o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.*

Geralmente as escolas ignoram os conhecimentos espontâneos que as crianças constroem no dia-a-dia, fora de seus muros ou que acontece na hora do recreio. Conhecimento que permitem às crianças viverem integradas no seu ambiente sócio-cultural, além de interferirem na construção de sua própria identidade.

Os educadores preocupados em estimular cada vez mais seus alunos, para que eles aprendam e ampliem seus conhecimentos de forma espontânea, no processo de aprendizagem dos alunos, inclusive para fortalecer a construção dos próprios conceitos científicos; raras vezes utilizam exemplos práticos, ligados à vida cotidiana, conseguindo entender melhor algum conceito teórico mais abstrato.

É importante que a escola passe a se preocupar com os conhecimentos adquiridos por seus alunos na vida, não só como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos curriculares, mas durante todo o processo de aprendizagem. Não é só partir da realidade do aluno, mas também considerar essa realidade como ponto de chegada.

A questão da alfabetização, insere-se neste contexto maior de experiência do dia-a-dia, que irá fazer o professor aprofundar nos conhecimentos dos seus alunos, da sua escola, dos pais, da realidade que o cerca com o objetivo de elevar seu nível de consciência a respeito da educação, da sociedade e dos problemas que o afligem, na busca de caminhos para a sua superação e na construção de uma sociedade mais justa.

Ao professor alfabetizador, está reservado um papel fundamental: lutar para que todas as crianças se alfabetizem, através da aprendizagem da língua escrita, e que permaneçam na escola o maior tempo possível, para que possam ter o acesso ao conhecimento científico: das ciências, da natureza e do homem e assim estender-se no processo social e de transformação da sociedade. A seguir estaremos abordando a importância da leitura para as crianças.

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

3.1- A criança e a leitura

Para as crianças, a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais e convívio familiar. A linguagem se constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil, dada sua importância para o desenvolvimento e na formação do indivíduo, para a interação social, na orientação das ações das crianças, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento das idéias.

Cabendo ao educador encontrar diretrizes para seu trabalho para propiciar o início da aprendizagem da linguagem em crianças que freqüentam instituição formais como creches e escola de Educação Infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Infantil (RCNEI). Em seu volume 3, as diferentes áreas do conhecimento são oferecidos objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos professores e pessoal de apoio que atuam nessas instituições.

No RCNEI (1998, p.6) tem como objetivo apresentar uma sugestão de releitura dos objetivos da área de linguagem escrita e oral e o que é importante nisso é a retomada da visão do professor: a mudança de comportamento de seus alunos para aprendizagem. A importância de reformulá-los descrevendo em forma de comportamento-objetivo delineando para seu aluno, podendo replanejá-los se for necessário. É nesse planejar que a leitura e releitura em suas diversas formas do conto, principalmente os clássicos, que professor pode trabalhar junto aos seus alunos os domínios da linguagem, em diversas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e assim desenvolver as diferentes capacidades.

Barbosa (1990, p.135), ressalta que tradicionalmente a alfabetização foi entendida como a aquisição da língua escrita e os métodos de ensino caracterizavam-se, então, por uma análise desse sistema gráfico baseado, quer

numa orientação sintética, quer numa orientação analítica. Esperava-se com isso que, o aprendiz dominasse o mecanismo de identificação da palavra escrita, para poder ler e escrever. Se a Psicologia focalizava sua atenção nos processos ocorridos no sujeito que lê ora visto como um receptor passivo, ora como um sujeito que age, transforma o conhecimento veiculado pelo ensino, a lingüística a partir dos anos 60, veio iluminar o sistema sobre o qual o sujeito realiza a leitura e a escrita.

Conforme Vygotski (1992. p-98) afirma:

Os gestos que a criança pequena faz no ar representam uma verdadeira pré-história da escrita. São linguagens que a criança vai descobrindo, conhecendo através de suas próprias experiências que ficam registradas na vida da criança e que a escola tão pouca valoriza.

Diante do exposto, percebemos que nem sempre a escola valoriza as habilidades das crianças, um pequeno gesto significa muito e enquanto educadores devemos nos atentar para tal. Geralmente a conversa espontânea dos alunos atrapalha a aula. O professor, então, não permite que eles se expressem, contem suas histórias ou troquem suas opiniões. Mas se as crianças não puderem, ou o que é pior, não quiserem se comunicar, como vão se interessar em aprender uma outra linguagem, a escrita?

É de Paulo Freire (1996, p.59) a afirmação de que as escolas deveriam não só ensinar as crianças a ler, escrever e contar, como também a ouvir, falar e gritar. Já na Grécia e Roma antigas, ensinavam a oratória, a arte de falar. Foi por influência do Cristianismo que se passou a adquirir a cultura da leitura, pois com a leitura da Bíblia na escola. Não é o caso de querer voltar a oratória para nossas crianças. Ler e escrever são necessidades básicas do homem contemporâneo. É muito importante a linguagem oral na história da humanidade e na história de cada homem, como sujeito ativo, aquele que tem voz, que fala e luta por seus direitos.

Se a criança não fizer isso oralmente, terá dificuldades de fazê-lo por escrito no futuro, mantendo uma relação de submissão. Podendo inclusive considerar tudo o que está escrito como certo e verdadeiro. E assim pouco contribuiremos para a formação de cidadãos senhores de sua linguagem. Não se pode comparar a fala com a escrita. São linguagens diferentes, que existem e

demandam processos e aprendizagem bastante distintos. A aproximação que fazemos entre elas diz respeito ao desejo ou ao medo, de as pessoas se comunicarem. Se as crianças não têm medo de falar, contar seus casos, suas histórias, certamente vão escrever com mais facilidade.

Segundo Zilberman e Lajolo (1996, p.53)

Através da leitura oral e da escrita a criança consegue estreitar os laços de afetividade com seus semelhantes, harmonizar os interesses e resolver os seus conflitos e se organizar num estágio atual da civilização. Dessa forma o homem se organizou politicamente. As leituras oral e a escrita aperfeiçoaram-se a tal ponto ser imprescindível a sua existência humana, na busca do conhecimento que tornou-se imperativa para novas conquistas e para o estabelecimento do homem como ser social, como centro de convergência de todos os outros interesses.

De acordo com Zilberman e Lajolo (1996, p.53), na busca desse conhecimento, que se perpetua ao longo da história da civilização, percebe-se que quanto mais cedo a criança iniciar seu contato com a leitura, mais cedo germinará bons resultados.

Para discutir a eficácia deste ou daquele método é preciso compreender o papel da escola na sociedade, contextualizando-a a cada época: O que se entende por alfabetização e o que se quer do cidadão? Mais ainda, é preciso acompanhar os avanços das diferentes ciências que dão suporte à prática educativa.

Como não se conhecia sobre o processo de construção da linguagem escrita - epistemologia genética de Piaget e Emilia Ferreiro, depois de explorar com a criança a análise de histórias, frases ou palavras-chave, necessariamente as palavras, então, usa-se as velhas fórmulas dos métodos sintéticos de silabação ou fonético. Essas práticas passaram a serem denominadas de método analítico-sintético, misto ou eclético.

Apesar de reconhecer que os métodos analíticos significam uma evolução conceitual e prática, eles ainda estão presos a uma perspectiva mecanicista, quando utilizam os textos apenas para aprender as palavras. Eles continuam afastando a criança da linguagem escrita, não dando conta da alfabetização, como processo cultural.

Conforme o pensamento de Cagliari (1990 p. 69), a alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a educação. Já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar. Atualmente essa questão vem recebendo uma atenção especial por parte dos órgãos oficiais, os quais não tem obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas citados.

Ferreiro (1986, p.87) primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Nota-se que ler e escrever são atos linguísticos, no entanto, só recentemente tem havido significativa contribuições de lingüística em projetos educacionais.

De acordo com Goodman (1995, p.113), a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. Mas o que se vê, comumente nas salas de aula e nos livros didáticos, é um total desconhecimento do assunto. Não tratando adequadamente a escrita e a fala na alfabetização, a escola encontrará dificuldades sérias para lidar com a literatura. Afinal, a literatura na sua função mais básica, nada mais é do que a realização do objetivo de quem escreve. O fato de a escola, em geral, não incentivar seus alunos para serem bons leitores, traz conseqüências graves para o futuro destes, ou terão dificuldades enormes em continuar na escola, onde a leitura se faz necessária a todo instante e serão fortes candidatos à evasão escolar.

Ferreiro (1986, p.72) comenta que o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver do processo de: como se dá o processo de aquisição de conhecimentos; de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, criar rótulos (cuidando) de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade lingüística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização.

Dessa forma, o professor estará mais livre para selecionar os métodos e as técnicas. Buscará o rumo e o ritmo que considerar mais adequado à sua turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo pré-estabelecido.

Já para Radespiel (1996, p.97), diante de tantas indagações que todo professor possa fazer de sua sala de aula, a que destaca que nos cursos de formação continuada existem muitas discussões acerca da metodologia de alfabetização e o uso de métodos e técnicas não se esclarece. Na verdade, diz ela, é importante que a ambiguidade permaneça que as indagações não se explicitem

que continuem não-respondidas para que as propostas de métodos de alfabetização possam constantemente se adequar ao momento histórico; basta a incorporação, a apropriação de palavras e a modernidade estão garantidas, sem que nada se modifique. Aparentemente temos o novo, que não passa do velho revestido.

Silva (1994, p.68), destaca que é necessário fazer a leitura do próprio percurso, o mundo para a escrita. Essa é uma opção metodológica que se centra no próprio alfabetizando e no seu universo cultural e que em si mesmo se define e se objetiva em função do para quem. Como tal responde também à vontade do educador, que responde para si e para seus alunos para o qual se ensina.

Conforme Cagliari (1990, p.134) a alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade, pois somente através dos registros escritos, o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos. Deve-se a este saber acumulado pela escrita, o fato de termos chegado aos meios atuais de registros e manipulação de dados, como gravadores, vídeo-cassete e computadores.

De acordo com Cagliari (1990, p.96) há muita preocupação com relação às atitudes de educador e educando, mas discute-se pouco a apresentação do próprio conteúdo de ensino, muitas vezes feito de maneira metafórica e indireta. Reduzir todo o conteúdo a alusões metafóricas é uma forma de privar o aluno do verdadeiro conhecimento. Desse modo à alfabetização é um grande faz-de-conta. A província artificial do professor durante os ditados, usado com o intuito de ajudar as crianças, é também um faz-de-conta, continua Cagliari, pois as crianças não conhecem essa fala artificial e, portanto não a tem como ponto de referência para a escrita. Quando escrevem as crianças passam a analisar a própria fala para descobrir a forma gráfica das palavras, e todo o esforço do professor é inútil.

3.2 – Níveis da leitura

Lajolo (1996, p.89) afirma que a leitura pressupõe a busca de informação, o leitor na complexidade procura compreender claramente o que leu, não só no sentido das palavras, mas ir mais além, interagindo, imagens, palavras e mensagem, então ele mesmo passa a construir em grande parte as informações não-visuais, sendo três níveis de leitura são aqui considerados: o nível sensorial, emocional e racional.

Com base na concepção de Lajolo (1996,p.153) a leitura sensorial compreende a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto e são apontados como referenciais mais elementares do ato de ler, essa leitura começa muito cedo e nos acompanha por toda a vida.

Diante do exposto percebemos que na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a sua disponibilidade e curiosidade. O livro esse objeto inerte, contendo sinais, às vezes imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio, pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar através dos sinais sonoros e visuais uma história de encantamento, de imprevistos, alegrias e apreensões. Esse jogo escondido, fantasia a descoberta da criança, que aprimora cada vez mais sua capacidade de comunicação com o mundo. Enquanto nos adultos, essa é a leitura mais comum; lê-se a uma pessoa, ao ouvir uma música, ao sentir o gosto da comida, o cheiro de um novo perfume, enfim essa leitura desperta e provoca descobertas e lembranças e quando isso ocorre além de se ler com os sentidos, lê-se também no outro nível de leitura o emocional para fazer com que a pessoa compreenda a leitura.

Para Lajolo (1996, p.165) a leitura emocional ocorre quando certas pessoas, em situações, ambientes, coisas, relatos, imagens, temas cenários, caracteres ficcionais ou não têm o poder de incitar, como num toque mágico, as fantasias e liberta-se as emoções levando o leitor a lugares imaginários, no qual, provoca intensa satisfação, ou angústia. Esse processo induz o leitor ao descontrole racional, no momento em que está lendo a ação ao ato de ler. Em suma, podemos afirmar a leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, caracterizar-se por um processo de participação efetiva numa realidade alheia, fora do leitor.

Diante do exposto podemos afirmar que a leitura racional, a qual acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor

e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E é importante por permitir que o leitor amplie os horizontes e aumente as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. Como percebemos esses três níveis de leitura estão interligados entre si, pois o homem lê como vive em geral, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos.

3.3 - A importância do acompanhamento dos pais em casa

De acordo com Silva(1994, p.89) o sistema educativo não deve ser divergente, conflitante ou ficar isolado, como acontece nos dias de hoje, tem que haver colaboração entre professores e pais. Mas colaboração não quer dizer repetição: os pais não têm que se considerar repetidores do trabalho escolar e sim um trabalho de complementaridade, na qual cada um tem a sua especificidade, professores não tem que substituir os pais e os pais não têm de dar aula em casa, cada um tem que ter o seu papel.

Kleiman (2000, p.86) menciona que é essencial que bem antes de chegar à escola a criança tenha contato com livros, pois o sucesso escolar é construído pela maneira de viver em casa, sobretudo no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita essa maneira trará conseqüências negativas ou positivas que tecem sua vida afetiva. A maneira como a escrita é recebida em casa determina, em grande parte, como a criança irá recebê-la. Se os pais não vivem bem, a criança abordará a aprendizagem do escrito com uma eficácia que sua aquisição será dificultada, ou bloqueada.

Ainda sob a concepção da autora a primeira forma de ajuda à aprendizagem da leitura é a presença do escrito em casa e na vida cotidiana. Não basta ter apenas livros, e sim os escritos utilizados, sejam eles comprados ou não, e sejam eles utilizados para o prazer ou para a ação, o essencial é a utilização, do que se tem em casa. A presença do escrito se traduz em três maneiras: - Kleiman (2000, p.98) destaca ainda que presença funcional do escrito nos atos da vida

cotidiana: é quando serve-se de alguma coisa de preciso, ação ou prazer. A criança tem mais facilidade de aprender a ler quando os pais servem do escrito do cotidiano, é por isso que se aconselha aos pais a terem acesso diariamente ao escrito na frente das crianças sejam elas: cartas, livro de receitas, instruções de utilização de produtos de limpeza, ou de alimentos, as indicações escritas na rua indicando caminhos etc. O importante é ter autonomia e saber servir-se de tudo isso, proporcionando às crianças oportunidades de descobrir a importância das letras e da leitura.

Vale mencionar que no âmbito do escrito funcional, é necessário não esquecer para a criança, de descobrir, através do comportamento de seus pais, que a leitura pode vir a ser uma distração, um prazer, uma oportunidade de descontração, mas também uma busca de novos conhecimentos, novas oportunidades de trocas que irão enriquecer seu próprio conhecimento e esta aquisição acontece quando de certa forma estimulamos a leitura e automaticamente a escrita será favorecida.

O caráter positivo da relação afetiva que une os pais e a coisa escrita é um elemento importante para o aprendizado da criança. Mas não é suficiente. É essencial que o escrito seja também objeto e local de prazer, tal prazer terá mais chance de aparecer se ele for compartilhado primeiro.

Kleiman (2000, p.123) destaca que é importante as crianças ouvirem leituras desde muito cedo, pois essas leituras, das quais as crianças tem necessidade, lhes proporcionarão reassurar e se equilibrar afetivamente; trata-se de momentos de conservação dos dois, de troca de confidências, de narrativas, contos ou histórias improvisadas, inventadas, ou de leituras a partir de livros. Essa troca de leituras variadas entre pais e filhos instaura um enriquecimento lingüístico e cultural muito grande, só que as formulações literárias tem que ser respeitadas, explicadas quando necessário, mas não camufladas sob traduções.

Silva (1994, p.115) outra influência da leitura em voz alta feito pelo adulto é que a partir dessa leitura a criança poderá construir o prazer de ouvir histórias, levando-a mais tarde a um avanço de maior interesse em descobrir novas histórias sozinhas, tornando-a capaz de aprender a ler por ela mesma.

Diante de todas as afirmações notamos que a escola tem o papel de despertar a curiosidade nas crianças. Quanto às imagens, levar a desconfiar que as mesmas constituam um dos meios de manipulação principais pelos adultos, mas é

interessante que ela descubra que não é a imagem que conta histórias e sim os inúmeros sinais negros que importa para que ele desenvolva melhor sua capacidade de ler. Nós professores devemos sim estimular nossos alunos desde cedo para a aquisição do hábito da leitura e da escrita. Quanto mais incentivá-los mais escrita eles terão, sem contar que no futuro estaremos formando cidadãos verdadeiramente capaz de ler e compreender o texto a eles apresentados.

Percebemos que o prazer partilhado em torno da leitura permite encontrar o livro junto, procurar uma biblioteca com a família, comprar livros, revistas ou jornais com o pai, tudo que leve uma criança a ter prazer pela leitura é bom fazê-lo para que aprecie desde pequena, prosseguindo cada vez mais seu espírito crítico.

3.4 – Leitura no Brasil

Charmeux (2000, p.132) comenta que a reivindicação por uma política educacional, no desenrolar da história brasileira, desenvolveu os projetos dos republicanos, ou seja, foi formulada quando o século XIX ia avançando e infelizmente o Brasil já estava com 50 anos de existência. Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que os textos manuscritos, como documentos de cartório e carta serviam de base ao ensino e á prática da leitura.

O que percebemos na verdade é que nesse momento da história brasileira o número de escolas era muito restrito. No período colonial as práticas iniciais da escolarização aconteciam na maior parte dos casos nas fazendas ou nos próprios engenhos com algum elemento mais letrado, o padre, o capelão ou um mestre escola contratado para este fim. A sociedade começou a se tornar mais complexa em torno da escolarização aumentaram significamente. Mais postos de trabalho surgiram, outros costumes culturais foram adotados: a instrução e a educação passaram a ser fundamental para o desenvolvimento econômico e cultural do país.

Silva (1994, p.120) destaca que o período monárquico que se sucedeu à Independência não alterou muito o panorama, embora constasse nos planos da primeira Assembléia Constituinte a alfabetização e uma escola pública que atendia grande parte da população. Com isso a educação popular avançou pouco, deixada aos cuidados dos governos provinciais, carentes de recursos financeiros, aumentou a taxa do analfabetismo que em consequência deste descaso o analfabetismo chegou à 70% até o final do século passado.

Lajolo (1996, p.145) ressalta que os fatores externos de natureza econômica pressionaram a situação, modificando-as aos poucos. Na segunda metade do século XVIII com a exportação do café, a organização social que então suportava pesadas reminiscências do sistema colonial começa a se transformar, a essas mudanças se traduzem na formulação de novas exigências políticas: a República enquanto regime administrativo; a supressão do sistema escravocrata enquanto forma de trabalho; o Positivismo enquanto visões de mundo a esse último associam o cientificismo e o racionalismo, posturas intelectuais que se propagam na e pela educação.

Ainda com base na concepção do autor, várias reformas de ensino começaram a serem propostas e novos métodos e teorias educacionais passaram a ser difundidos. Lajolo (1996, p.76) salienta que apesar das iniciativas muitas escolas continuavam ainda com problemas: prédios mal iluminados, mobiliário precário, professores mal remunerados e muitas vezes improvisados faziam parte do cotidiano escolar, como pode ser constatado através dos registros feitos em relatórios de inspetores e diretores de instrução pública. Antigamente os alunos, todos na mesma sala, eram agrupados pelo nível de instrução que possuíam medidos pelo livro de leitura em cada um se encontrava. O professor não dava aulas, como hoje, mas tomava a lição de cada aluno, fazendo-os ler em voz alta.

Como percebemos, durante o período monárquico surgem as primeiras editoras brasileiras. Várias tipografias começaram a multiplicar pelo país, autores brasileiros passam a publicar aqui mesmo o que consolidou a literatura brasileira. Mas continuaram a importação de livros estrangeiros e os jornais passaram a publicar histórias através de folhetins, gradativamente o público leitor aumentou.

Lajolo (1996, p.122) destaca que alguns autores contribuíram para esse início da história brasileira os quais: Abílio Cezar Borges, Graciliano Ramos, José Lins de Rego, Olavo Bilac, Coelho Neto, mais tarde Monteiro Lobato, um dos

grandes sucessos, da literatura infantil que criou o 2º livro de leitura para as escolas, o qual trouxe várias inovações. Segundo os críticos da época este livro se diferenciava dos demais, pois tinha o objetivo de provocar prazer na leitura. Mesmo assim o analfabetismo aumentou, com mais de 70% de analfabetos a educação do Brasil foi considerada uma “vergonha nacional”.

Para Lajolo (1996, p.132) nas décadas de 30-40, os castigos físicos foram proibidos, alguns livros produzidos no final do século continuaram a ser usados, em muitas escolas alguns tipos de leitura eram proibidas, como as histórias em quadrinhos que fascinavam crianças e jovens, e algumas leituras eram postas para os alunos lerem em forma de castigo, o que faziam com que eles não lessem com prazer.

Kleiman (2000, p.97) ressalta que nessa época houve um crescimento expressivo das editoras, e algumas cada vez mais especializadas em livros didáticos, que se tornou uma fatia desejada pelo mercado. Com isso o público leitor cresceu e se diversificou. De modo geral, a produção literária brasileira crescia muito, inclusive os livros de literatura infantil que conquistavam, a cada dia, um espaço nessa produção, aumentando também o número de bibliotecas e livrarias no país.

A partir da década de 70, Kleiman afirma (2000, p.66) foi incontável o número de séries de leitura que surgem. Ao contrário do que acontecia no passado os livros passam a ter um menor tempo de utilização nas escolas, hoje os compêndios não sobrevivem 30 – 40 anos, os livros necessitam de atualização de conteúdo, os autores estão buscando novas práticas para enriquecerem o livro didático e é claro as editoras precisam vender por isso estão investindo sempre em pesquisas que melhorem o conhecimento pedagógico do professor e do aluno.

Vale mencionar que a cada dia de maneira mais intensa, procura-se fazer um movimento contrário: na contracorrente da didatização dos livros para as crianças buscam-se tornar presentes nas escolas os usos sociais da língua escrita, na diversidade dos modos de ler e na diversidade dos gêneros e portadores ou suportes de textos. Hoje se lê de tudo um pouco nas escolas: revistas em quadrinhos, rótulos, jornais, listas, quadros, tabelas, receitas, publicidade, tudo isso para provocar prazer e gosto pela leitura e procurar fazer do Brasil um país de leitores críticos, capazes de acompanhar a evolução da humanidade e de defender seus ideais perante a sociedade que o cerca.

CAPÍTULO IV

4.1 – DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Lajolo(1996, p.88) comentou que ao final dos anos 70, foi diagnosticada uma crise de leitura, caracterizada pela constatação de que os jovens, sobretudo os estudantes, não freqüentavam com assiduidade os livros, postos a sua disposição. Desde então, o tema assumiu contundência crescente passando a ser discutido em encontros científicos, debates e comissões , a fim de tentar corrigir tal quadro. Na tentativa de resolver essa dificuldade houve intermediação da escola, que por sua vez, foi escolhida na qualidade de espaço mais conveniente para o exercício de uma política cultural fundada na valorização do ato de ler, tendo raízes históricas. A prática da leitura foi ostensivamente promovida pela pedagogia do século XVIII, pois facultava a propagação dos ideais iluministas que a burguesia desejava impor à sociedade, dominada pela ideologia aristocrática herdada dos séculos anteriores.

Para Lajolo (1996, p.90) desde o século XVII fala-se em uma escola atraente, de modo que leve todos a ter prazer e gosto pela leitura, e para que tais estudos fossem agradáveis precisaria de livros agradáveis, ornamentados de gravuras que facultassem o aprendizado mais visual das coisas, e não apenas verbal. A partir do século XIX, outro motivo é adotado, além das pessoas terem bons livros, era preciso que os livros estivessem em contato com as próprias coisas do educando.

Lajolo e Zilberman (1996, p.65) destacam que a escolha dessa forma de comunicação por parte do sistema escolar relaciona-se a fenômenos históricos contemporâneos, cuja expansão iniciada repercute até os dias atuais, são eles:

- a) *A ascensão do livro a condição de produto industrializado.*
- b) *O aumento do número de formas de comunicação por escrito, além dos livros os jornais.*
- c) *O crescimento do número de gêneros literários destinados a agradar o gosto popular, a imprensa, o cartaz noticioso e de propaganda, o folhetim e o*

romance, essa transição de livros variados se repercuti os diversos segmentos da população.

Notamos que a escola privilegiou sempre a alfabetização e o domínio dos mecanismos de leitura desde que a escola tratava de atribuir primazia ao livro enquanto um instrumento de apreensão da realidade. Para a burguesia houve a valorização de um procedimento inserido no seu cotidiano, mais tarde os burgueses notaram que o estudo era importante para os trabalhadores, pois eles precisavam saber ler para compreender a manutenção das máquinas, e para o processo de produção tal ensino era importante também para a cultura de um país, sendo assim legitimou-se a necessidade de escolarização a todos.

Destacamos mais, os aspectos relativos à alfabetização e a introdução à leitura na sociedade contemporânea por intermédio da ação da escola, observa-se que há interesses diversos, um deles é a manipulação ideológica, devido a necessidade de sonegar a divisão social, sempre tirando proveito dela, e a viabilização de propósitos econômicos definidos, aumento contínuo da produção e consumo de objetos de duração e valor limitados. Com a capitalização as pessoas almejam buscar informações que atendessem as necessidades do momento.

E mediante essas características, percebemos que este fato evidencia vulgariza e provoca o rebaixamento geral de sua qualidade, acusações dos teóricos da indústria cultural, mesmo assim a democratiza, na medida em que os universos do conhecimento se expõem a todos os setores da sociedade. Ressalte-se, porém que essa democratização foi, e não é uniforme, nem igualitária as oportunidades, antes ausentes, passam a existir, favorecendo novas modalidades de circulação.

4.2 - O papel da escola

Kleiman (2000, p.123) destaca que desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental,

a discussão principal, é a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que o número de repetência nas séries iniciais é muito grande, esta questão está diretamente ligada à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.

Charmeux (2000, p.146) comenta que além dessa dificuldade, há outra relacionada com os alunos de ensino médio e alunos universitários, a maioria tem dificuldades em compreender os textos propostos para a leitura e organizar as idéias na escrita. Essas evidências do fracasso escolar necessitam de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, visando encontrar formas de melhoria para a aprendizagem da leitura e da escrita, cabe lembrar que com uma boa leitura o aluno conseguirá interpretar questões de outras disciplinas.

Diante do exposto percebemos que a leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir em objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, sendo assim, a escola deve criar condições para o desenvolvimento da capacidade dos mesmos, propondo situações didáticas na quais tenham valor na vida do educando.

Ferreiro (1986, p.99) menciona que uma das primeiras providências a serem tomadas sobre o aprendizado da leitura, é concretizar que ler não é simplesmente decodificar, converter letras em sons, além de decodificar a leitura do escrito, o leitor tem que abranger a compreensão a partir do seu conhecimento de mundo e construir seu próprio significado. Por conta da concepção de decodificação, a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com grandes dificuldades para compreender o que tentam ler.

Para Kleiman (2000, p.187) a escola é, e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita, utilizando textos em suas práticas de criação e recriação de conhecimento, mas precisamente, a leitura, enquanto um elo principal de interação entre os homens e as gerações passadas, com as futuras, por isso há uma discussão séria nas escolas atuais. Com isso a escola tem a essência da formação de leitores, então cabe a ela aprimorar suas técnicas, pois é nela que o aluno adquire a habilitação inicial na prática de leitura, nesse sentido, possui um compromisso de despertar o gosto e o hábito de ler.

Como vimos mediante o processo de leitura, a escola precisa oferecer aos educandos inúmeras oportunidades para que os alunos aprendam a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso a partir do contexto real de

conhecimento que o aluno possui, prosseguindo para outras realidades. É necessário interagir com a diversidade de textos escritos. Essa diversidade de textos inclui livros, revistas, panfletos, rótulos, receitas, revistas em quadrinhos, bulas, poesias, músicas, a literatura infantil e outros mais que despertem a curiosidades dos alunos. Despertando o prazer da leitura, os educandos sentirão necessidade de ler fora da escola, buscando despertar em seus anseios a resposta para tal, e por fim construir seus próprios conhecimentos de uma maneira mais crítica em relação à sociedade em que reside, tornando-os verdadeiros cidadãos conscientes de seus atos.

Martins (1982, p.80) destaca que a leitura não pode estar associada somente ao livro de literatura, e muito menos ao livro didático que tradicionalmente transmite um conhecimento fragmentado, alienado e alheio à realidade dos alunos, mas também a textos cotidianos, como os conhecidos “*gibis*”, que estabelecem uma estreita ligação com o leitor através do repertório comum e de uma linguagem coloquial. Outros textos, como crônicas, músicas, poesias, charges, transformam-se numa leitura prazerosa e natural, além de levá-los a refletir sobre as intenções subjacentes de cada palavra.

Ainda sob a concepção de Martins (1982, p.87) a mesma salienta que a concretização positiva na escola está no desafio dos professores em olhar para as produções dos alunos com uma visão não somente crítica e que busque os seus erros, ou ainda que atende apenas para a linearidade da escrita, mas sim almejando o significado das suas formas de construção, estimulando o aluno a empenhar-se na realização consciente e divertida de um trabalho lingüístico que lhe faça muito mais sentido. Pois se ler é produzir sentido, tal só ocorrerá se houver interesse, do latim “*inter esse*”, que significa “*estar entre*”, ou seja, estar engajado, envolvido, empenhado.

Assim, com olhar ativo e crítico na construção do conhecimento, que o faça entender-se não apenas como produto, mas, acima de tudo, como partícipe da construção da história da coletividade, e também como agente de transformação de uma realidade que não é estática, mas dinâmica e suscetível à constantes mudanças.

Na criação e formação de sua própria identidade, o público da educação infantil e séries iniciais precisam ser estimulados. Criando-se fantasias, despertando

o seu potencial imaginativo, aflorando seu pensamento infantil e sua capacidade intuitiva para a realidade circundante.

4.3 – O Papel do Professor

Silva (1994, p.54) comenta que apesar de séculos de civilização, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, infelizmente ainda prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando de compreender o verdadeiro processo de leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. Não é uma metodologia de alfabetização que leva a formação de leitores efetivos. Uma vez alfabetizada a maioria das pessoas desistem de ler, ou se limitam às leituras obrigatórias, mesmo sabendo que a leitura irá levá-las de encontro com o mundo.

Para Silva (1994, p.87) é necessário que o hábito de ler livros seja especialmente mistificado, o educador tem que oferecer essas variedades a seus alunos, sendo a leitura uma ponte para o processo educacional eficiente que proporciona a formação integral do indivíduo. O próprio educador precisa superar a crise de leitura, pois para a maioria deles há uma ausência de leitura de textos e principalmente livros.

Muitas vezes percebemos que alguns educadores têm como base de leitura somente o livro didático, tais livros estão repletos de falsas verdades, a serviço das ideologias autoritárias, o educador tem que enxergar que a leitura dinamizada é o caminho para a melhoria da sociedade, além de trabalhar com esses livros procurar outras variedades capazes de fazer com que o aluno cresça diante desse processo.

Contudo, diante dessa realidade tão complexa, os educadores têm que repensar sua prática profissional e passar a agir de forma objetiva e coerente perante esses desafios em que se encontra a situação da leitura nas escolas. Além de trabalhar com textos diversificados os professores tem que incentivar os pais a

contar histórias a seus filhos, para que as crianças tenham uma relação de amizade com o próprio livro, e ao chegar à escola não se sentir obrigados a ler.

Para Kleiman(2000, p.87) uma forma de o professor incentivar seus alunos, é ler sempre na sala é trabalhar, como já foi citado, com a literatura infantil, pois, esta é muito rica e gratificante.Trabalhar histórias permitirá que o aluno viaje em outro mundo, cheio de surpresas, além de proporcionar a eles bons momentos de risos e novos conhecimentos.

O professor deverá selecionar o material a ser trabalhado em parceria com os alunos e dinamizar as aulas de leitura, a para que os alunos fiquem à vontade e se sintam familiarizados com o ato da leitura.

O professor precisa se aprofundar nas teorias que dêem conta dos aspectos envolvidos no fenômeno da leitura. Sem a leitura crítica das práticas cotidianas e sem as teorias de leitura, o professor continuará formando leitores incapazes de compreender a evolução da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pelo poder da palavra ela pode agora navegar nas nuvens, visitar as estrelas, entrar, no corpo de animais, fluir com a seiva das plantas, investigar a imaginação da matéria, mergulhar no fundo de rios e de mares, andar por mundos que há muito deixaram de existir, assentar-se dentro de pirâmides e de catedrais góticas, ouvir corais gregorianos, ver os homens trabalhando e amando, ler as canções que escreveram, aprender das loucuras do poder, passear pelos espaços de literatura, da arte, da filosofia, dos inúmeros, lugares onde seu corpo nunca poderia ir sozinho...Corpo espelho do universo! Tudo cabe dentro dele!”

Rubem Alves

É preciso entender que ler não é um ato mecânico de decodificação: e muito mais que isso. E o estabelecimento de relações dentro de contextos, de vivências de mundo: não são frases ou palavras soltas, lidas proficientemente, que nos levam a entender que isso seja o ato de ler. Ler é um ato complexo que exige sacrifício, é ir e voltar pelo texto. Ler é descobrir e descobrir-se; não é simplesmente passar os olhos por cima das gravuras e palavras.

É também criar mecanismos para que a palavra tenha vida, significado, emoção e prazer. Enfim, ler é bom desde que se leve em conta o contexto de uma escola e de uma sociedade comprometida com a leitura, com a formação de leitores para toda a vida e não somente leitores escolares, leitores de momento, leitores da moda.

Deve haver empenho de todos, incluindo jovens, adultos e crianças, para que se criem bons programas de leitura em que sejam discutidos e refletidos o papel da leitura, o que dela se poderia aproveitar - num bom sentido - e o que ela poderá ajudar transformar e mudar. Para que isso aconteça, serão necessárias condições de trabalho para a formação de leitores como, por exemplo, que as escolas disponham de boas bibliotecas com o acervo atualizado de livros, jornais, revistas, de um bom computador ligado à internet para a descoberta da palavra do mundo virtual etc. Além disso, devem-se criar, nas salas de aula, o hábito e o gosto pela leitura, através de leituras individuais e coletivas, e a leitura em voz alta para que se descubra que a palavra tem

melodia, encanto, vida e emoção. Palavra esta que mostra seus segredos de contar história a quem sabe contar que estimula e leva à reflexão e ao prazer.

“Se descrever o mundo tal como é”, dizia Tolstoi, “não haverá em tuas palavras senão muitas mentiras e nenhuma verdade”. As palavras nos dizem que estamos destinados a voar, a saltar abismos, a visitar inexistentes: “pontes de arco-íris que ligam coisas eternamente separadas”.

Diante desta citação fica evidente a necessidade da escola mudar sua forma de trabalhar a leitura. A cada ano que passa o fracasso escolar aumenta devido ao desinteresse dos alunos em buscar novos conhecimentos. Cabe ao professor estimular e provocar o desejo da leitura no aluno, mas para que tal desejo desperte o educador terá que trabalhar com o apoio primeiramente dos pais e envolver todos os membros da escola num projeto de leitura.

Mediante o fato supracitado, a leitura não pode ficar focada só na escola, terá que ter continuidade em casa e em todos os lugares de acesso e a leitura de todos os níveis possíveis. Para tanto se faz necessário promover o contato com diferentes tipos de textos a fim de formar leitores capazes de compreender o mundo que o cerca.

Com a realização desta pesquisa percebemos nós enquanto educadores da Educação Infantil, estamos no caminho certo, fazendo com que as crianças comecem a praticar a leitura através de figuras para construir a oralidade em cima de sua imaginação, leitura é viagem, é conhecer lugares sem sair de casa, da escola, ler é, antes de tudo compreender e dar sentido ao texto, tendo uma visão crítica da humanidade que passou e da atual, ou seja, é ir de encontro com os encantos do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília/DF, MEC, 1998.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. Campinas : Cortez, 1990.

BOLETIM DE ALFABETIZAÇÃO. **Um Salto para o Futuro**. Fundação Roque Pinto. TVE- Rádio MEC – Rio de Janeiro, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso**. 5ª ed- São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo. Cortez e Autores Associados, 1986.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOODMAN, Y. (org.). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

LAJOLO, Maria & ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura?** 18ª ed. São Paulo: Brasiliense.1982.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. ; ABAURRE, M. B. G. ; FIAD, R. S. **Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita**. Educação em Revista, Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 31, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança imitação, jogos e sonhos, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Ganabara-Koogan,1975.

RADESPIEL, Maria. **Alfabetização sem segredo**. Belo Horizonte; IEMAR, 1996.

REVISTA NOVA ESCOLA. **O que a escola precisa saber e fazer para formar leitores**. Abril de 1993. p.43.

SALTO PARA O FUTURO: **Ensino Fundamental / Secretaria de Educação à Distância**. Brasília. Ministério da Educação, SEED, 1999.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização; a escrita espontânea**. São Paulo; 1994.

TEBEROSKY, Ana. **Pisicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: Vozes/ Campinas: Ed. Da Unicamp. 1993.

VYGOTSKI., L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI., L. S.: Luria, A.R. & Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Fontes 1992.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1991

SITES:

www.yahoo.com: **A leitura na escola brasileira: alguns elementos históricos.**

Ana Maria de Oliveira Galvão & Antonio Augusto Gomes Batis.

www.wikipedia.com.br