

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: QUANDO INICIAR O PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA?

Franciane Braga Machado Gonçalves¹

Karina Durau²

Resumo

O presente artigo se constitui em um estudo bibliográfico e reflexivo sobre o ensino da leitura e da escrita na escola, buscando esclarecer em que momento esse processo de ensino se inicia. Para chegar a essa discussão, buscou-se uma reflexão sobre as especificidades da infância e um breve histórico sobre a criação das instituições que atendem a esse público. O estudo bibliográfico tem o referencial teórico organizado a partir das contribuições de Kramer (1987); Postman (1999); Moreira (2010); Saveli (2003); dentre outros. As considerações finais desse trabalho reforçam a constatação da importância de a escola oportunizar, a partir da organização do seu trabalho pedagógico, situações de ensino significativas que viabilizem o aprendizado da leitura e da escrita pelos alunos desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Infância. Alfabetização. Letramento.

Abstract

This article is a bibliographical and reflective study about the teaching of reading and writing in school, seeking to clarify when this teaching process begins. To reach this discussion, we sought a reflection on the specificities of childhood and a brief history about the creation of institutions that serve this audience. The bibliographic study has the theoretical framework organized from the contributions of Kramer (1987); Postman (1999); Moreira (2010); Saveli (2003); among others. The final considerations of this work reinforce the importance of the school to offer, from the organization of its pedagogical work, significant teaching situations that enable students to learn reading and writing since Child Education.

Keywords: Childhood. Literacy. Literature.

¹ Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Cursando MBA em Multi-Gestão Educacional – Modelos Internacionais pela Faculdade de Ensino Superior do Paraná (FESP). Atuando na Educação Básica desde 2002. E-mail para contato: francianebrmg@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Cursando MBA em Multi-Gestão Educacional – Modelos Internacionais pela Faculdade de Ensino Superior do Paraná (FESP). Mestranda em Educação na Universidad Del Salvador – USAL (Buenos Aires). Atuando na Educação Básica desde 2006. E-mail para contato: karinadurau@yahoo.com.br

O ensino da leitura e da escrita faz parte de um momento muito importante no processo de escolarização das crianças que deve considerar vários fatores como as particularidades da infância concebendo a criança como categoria social, inclusive no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Além disso, é indispensável compreender o processo de aquisição da leitura e escrita como algo significativo em um contexto de letramento. Entender o processo de alfabetização também implica em conhecer os métodos e/ou metodologias de alfabetização existentes e as implicações deles nesse processo.

Nesse contexto, questiona-se: qual seria o momento mais adequado para iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita com nossas crianças?

Portanto, este trabalho tem como objetivo, primeiramente, apontar uma reflexão sobre a infância, sobre as instituições criadas para atender às crianças e sobre o processo de transição que a criança percorre nas primeiras etapas da Educação Básica para definir quem é o sujeito desse processo de ensino. Na sequência, apresenta-se uma ponderação sobre alguns dos aspectos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, bem como sobre o momento em que se deve iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita para levar os educadores a refletirem sobre o seu papel nesse processo.

1 INFÂNCIA: UMA BREVE REFLEXÃO

Hoje, quando se pergunta a alguém o que entende sobre infância, facilmente pode se deparar com a resposta de que a infância diz respeito à pouca idade, ou falta de idade, falta de maturidade, um ser inacabado que precisa ser lapidado, educado para o convívio social. Uma pessoa que não está pronta para o mundo, alguém que está à margem das decisões políticas e sociais, que precisa ser cuidada e paparicada. Alguém que precisa de muito afeto, mas que precisa ser moralizada. Alguém cuja única atividade seja brincar ou cujo único dever seja estudar.

Essas concepções estão longe de serem simples como aí se apresentam, pois existem determinantes que dependem da classe social em que a criança está

inserida e de seus papéis desempenhados nela. (KRAMER, 1987) Não existe uma população infantil homogênea, as crianças passam por processos de socialização diferentes, daí a necessidade de se considerar a criança em relação ao seu contexto social.

Kramer (1987), apoiada em estudos desenvolvidos por Áries, afirma que o conceito de infância sofreu transformações a partir de mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade tendo em vista os determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos.

A consciência da singularidade infantil vai se transformando aos poucos passando da consideração inicial, de que a criança era um adulto em miniatura, para a tomada de consciência de que a criança era um adulto em potencial.

Sendo assim, é preciso observar dois aspectos importantes para a construção do sentimento de infância.

O primeiro é de que anteriormente à sociedade industrial a infância limitava-se à fase dos cuidados físicos para sua sobrevivência, depois passava a conviver diretamente com os adultos. Portanto, a socialização ficava ao encargo de toda a sociedade. (MIRANDA, 1989).

Outro aspecto é o de se considerar a criança como um ser indefeso e inocente em que os adultos traduzem isso por meio de “paparicação” e ao mesmo tempo entendendo a criança como um ser imperfeito que precisa ser “moralizado” e educado para o convívio social.

Kramer (2003) apoiada nos estudos de Ariès aponta que essa ideia de “moralizar” e “paparicar” as crianças surge com a ideia de modernidade, mas sabe-se também que na época da Revolução Industrial, muitas crianças eram condenadas a não serem crianças, sendo obrigadas a trabalhar desde pequenas. Algo que também se encontra facilmente, hoje, nas classes populares.

Entre os séculos XVI e XVII surge um novo modelo de família. A família passa a assumir um papel de responsabilidade em relação às crianças que antes era papel da comunidade, fazendo surgir o sentimento de infância que antes não existia.

A diferença de papéis sociais desempenhados pelas crianças e a visão que se tem dessa etapa de vida está relacionada com os diferentes contextos familiares

onde a criança está inserida. Na classe burguesa, neste período, já há um sentimento de infância, enquanto as classes populares ainda não apresentam sentimentos como esse. A criança era considerada como um adulto em potencial assim que ultrapassava a barreira da mortalidade infantil, passando a ter os mesmos deveres, em muitos casos, de um adulto. Essas diferenças de condições econômicas, sociais e culturais que determinavam e determinam o papel efetivo da criança na sua comunidade.

Por isso é preciso estar atento ao se falar em sentimento de infância, pois não se está tratando de questões de afeição pelas crianças, mas sim dessa consciência da particularidade infantil, isto é, da singularidade desta fase da vida humana. Enfim, da forma como a criança é tratada enquanto categoria social.

Isto significa entender a criança enquanto sujeito presente em uma determinada cultura, também criadora de cultura, um sujeito social que já existe e não aquele que um dia será adulto.

Nessa mesma perspectiva, Kuhlmann Jr. (2004) aponta a necessidade de perceber as crianças no seu nascer, no seu viver, no seu morrer expressando a inevitabilidade da história que nela se faz presente, entendendo como sujeito histórico, presente na história e fazendo a sua história. Assim o autor afirma:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças como produtoras da história. (KUHLMANN JR., 2004, p.31)

O século XVIII, chamado de Iluminismo, ajudou, segundo Postman (1999) a formar o conceito de infância à partir das ideias de John Locke, da Inglaterra e Rousseau, da França. Locke via a criança como uma tábula rasa ou uma folha em branco. Alguém ignorante, despida de vergonha, indisciplinada, que representava o fracasso dos adultos. O adulto diferenciava-se da criança a partir do entendimento à medida que apresenta mais experiência que a criança, que deixava de ser uma folha em branco à medida que essas folhas eram preenchidas pelos adultos por meio da educação.

Em contrapartida, Rousseau tinha uma visão romântica de infância. Via a criança como um adulto em potencial. Acreditava que a criança estava mais próxima de um 'estado de natureza' e por isso o adulto deveria conhecer o estado emocional dela. Nessa concepção, a criança tinha aptidões inatas de sinceridade, curiosidade e espontaneidade e o adulto deformado é que se constituía em um problema para ela. Rousseau comparava o crescimento da criança com o crescimento de uma planta, que cresce sendo cultivada e a criança cresce não sendo submetida à civilização corrompida.

Não cabe na era pós-industrial, a ideia de infância bondosa e bonita, apontada por Rousseau. Postman (1999) traz um dado importante: que o período entre 1850 e 1950 foi o auge da infância com as crianças fora das fábricas e dentro das escolas, com seu mobiliário próprio, objetos, literatura, roupas e mundo social próprio. Tudo isso diferenciava adultos das crianças. O autor explica que as crianças foram expulsas do *Jardim de Infância* pela mídia, pela internet, pelo acesso à informação. As imagens de pobreza das crianças no trabalho infantil teriam dado fim ao reino encantado da infância. Portanto, essa categoria social começa a se perder a partir desse acesso à informação, que foi evoluindo após esse período.

O que diferencia a criança de um adulto, além de outras características, é o ambiente de cada um. Na Idade Média crianças e adultos frequentavam o mesmo espaço social, por esse motivo na Idade Média não era reconhecida a infância como categoria social. Hoje em dia cabe um alerta para a reflexão sobre a infância, pois as crianças têm, pelo acesso à mídia, o mesmo tipo de informação que os adultos como violência, consumismo, sexualidade.

2 INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA

Estudos realizados por Khulmann Jr. (2004) apontam o surgimento das instituições para a infância na Europa. O autor indica o surgimento de escolas para Educação Infantil na segunda metade do século XIX acompanhando o processo de expansão do ensino elementar. As instituições de Educação Infantil foram difundidas durante as "Exposições Internacionais" que ocorreram entre os anos de 1851 a 1922

em vários países, com o objetivo de divulgar a ciência, aconteceram em espaços geográficos simbólicos que representavam o progresso do país. A primeira exposição aconteceu em Londres em 1851 e a última em 1927 no Rio de Janeiro.

A Educação Infantil passou a ganhar destaque nessas exposições e já estava sendo vista como a primeira etapa da educação. Também já era vista como estratégia das políticas assistenciais. A creche era a primeira etapa, seguida das salas de asilo ou escola maternal, o que muitos chamavam de *Jardins de Infância* inspirados na ideia de Froebel.

No Brasil, dois fatos ocorridos no ano de 1899 foram marcados como importantes para a expansão da criação de instituições pré-escolares. O primeiro deles foi a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, que teve grande influência e o segundo foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro também. Foi o primeiro registro de creche para filhos de operários no Brasil.

Desde aquela época já existiam diferenças entre instituições para filhos das classes mais abastadas e filhos das classes populares. Em 1883, foi realizada a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro que vinha para legitimar a questão da educação pré-escolar no setor privado. O termo 'pedagógico' já vinha como propaganda para atrair as famílias abastadas. Mesmo os defensores das instituições privadas consideravam a expansão do capitalismo como referência, levando em consideração a industrialização do país.

Já as instituições dedicadas às crianças de classes mais populares tinham um atendimento mais assistencialista do que pedagógico. Via-se como necessária a criação de escolas junto às indústrias como forma de regulamentação das relações de trabalho, principalmente do trabalho feminino. Porém, não era visto como um direito dos trabalhadores e sim uma dádiva dos filantropos.

A constituição das creches foi alvo de controvérsias. Era vista como um mal necessário. Poderia ajudar a mulher pobre trabalhadora, mas não tirava a sua responsabilidade pela sua situação.

Cinco fatores considerados responsáveis pela expansão da pré-escola são apontados por Kramer (1987): de ordem sanitária e alimentar; assistencialismo; os

relacionados às teorias psicológicas; diferenças culturais; os fatores educacionais propriamente ditos.

A Segunda Guerra Mundial também provocou novo impulso ao surgimento de instituições dedicadas ao pré-escolar. Muitas mães assumiam o papel produtivo enquanto os homens eram convocados para a guerra. Nesse momento surgia a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças.

Logo, surgia a preocupação com o psicológico das crianças. A psicanálise fortalecia as discussões sobre a maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças. Segundo Kramer (1987), concomitantemente, foram redescobertos, nos anos 1950, os trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia o debate sobre os aspectos cognitivos do ensino e a discussão sobre os métodos.

Sociólogos e antropólogos indicavam a influência das diferenças étnicas, socioeconômicas, culturais e educacionais na formação da personalidade e autoconceito da criança devido à guerra. Isso contava muito nas questões do sucesso/fracasso das crianças nos anos 1960.

No início da década de 1960, os estudos de Piaget estavam centrados na importância do pensamento da criança e na influência da linguagem. Nesse sentido via-se como importante a expansão da pré-escola para as crianças de classes populares tendo em vista que estas tinham mais dificuldade quando chegava à escola elementar.

Outro fator que contribuiu para a expansão da pré-escola na segunda metade do Século XX indicado pela autora, foi a visão de que essa instituição serviria como mola propulsora da mudança social. Supondo que a democratização das oportunidades sociais fosse responsável pela igualdade de condições. Isso reflete a concepção idealista e liberal do mundo, tendo em vista que isso se soluciona na medida em que resolvam as questões de distribuição de renda e benefícios e não medidas de cunho compensatório.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA INDISSOCIÁVEIS

Há muito tempo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm sido tratados como coisas completamente diferentes. No entanto, não deve haver essa fragmentação. Kramer (2006) afirma que é comum encontrarmos muitos adultos e instituições encaram essas duas etapas da Educação Básica como se na Educação Infantil existissem crianças e no Ensino Fundamental existissem alunos. É de fundamental importância considerar a criança tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, isso exige entender as duas etapas educacionais como indissociáveis.

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental estão envolvidos afetos e a construção de conhecimento. A alegria, o jogo e a brincadeira tão necessárias na Educação Infantil são muito importantes no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, assim como as práticas realizadas na Educação Infantil ajudam as crianças do Ensino Fundamental a aprender e vice-versa.

Entretanto, uma das questões discutidas sobre a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental está assentada no trabalho a ser realizado para as crianças em fase de aquisição da leitura e da escrita. Independente da etapa da Educação Básica que estejam, as crianças precisam ser respeitadas em sua singularidade. Aprender e brincar é tarefa tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Kramer (2006) enfatiza que o fato da criança de seis anos entrar no Ensino Fundamental não significa que ela deixou de ser criança para ser aluno. Essa inclusão indica a necessidade de diálogo entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A preocupação deve estar relacionada com a necessidade de se pensar uma escola que favoreça em sua organização curricular a inserção da criança de maneira crítica na cultura, favorecendo a ela uma vida digna. É preciso também conhecer os processos relativos à interação da criança com o adulto nas diferentes esferas culturais, sociais e institucionais para aprender como agir com as crianças e compreender as ações delas para realizar a intervenção.

No universo do Ensino Fundamental o lúdico, o jogo e a brincadeira parecem não estar presentes. Ouve-se muitas vezes, professores dizerem “Agora a brincadeira acabou!” É como se o brinquedo e a brincadeira não fizessem mais parte do cotidiano da criança só porque ela entrou nessa nova etapa de ensino.

Permanece no imaginário de pais e educadores a ideia de que na Educação Infantil tem-se criança e no Ensino Fundamental o aluno.

Portanto, é preciso que a escola repense e discuta as práticas que serão realizadas para essas crianças em fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse posicionamento é ratificado por Nascimento (2006) quando diz: “A nós professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola.” (NASCIMENTO, 2006, p.33)

Quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos nessas etapas da Educação Básica, Corsino (2006) sugere a escola como um lugar rico onde os conhecimentos são construídos de forma diferente por cada criança que dá significado às experiências vividas de uma maneira singular e não por meio de padronizações. À medida que o professor olha de forma sensível às produções das crianças, se aproxima mais de seu mundo, conhecendo seus interesses podendo desenvolver um trabalho em que o foco seja a própria criança, não se distanciando, assim, da Educação Infantil.

A forma de encaminhar o trabalho em que o foco esteja no conteúdo é criticada pela autora, com trabalhos impostos pelo adulto de forma a não considerar a produção da criança em que cabe o aluno a se adaptar ao que o adulto propõe, mas critica também a maneira de encaminhar o trabalho como se a única coisa importante na escola fosse realizar todas as vontades das crianças, deixando de lado o compromisso da escola com a apropriação dos conhecimentos e a efetiva aprendizagem da criança.

Dessa forma, é preciso encontrar um ponto em que as crianças sejam levadas em conta. É necessário conhecer essas crianças e proporcionar uma articulação entre o que as crianças já sabem e os objetivos a serem alcançados por meio das diferentes

áreas do currículo. Nesse sentido, deve-se fazer escolhas de conteúdos e metodologias que se aproximem da vida das crianças.

Baseado na Resolução MEC/CNE n.2/1998 que indica as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que apontam os eixos que definem os princípios – Éticos, da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade, do Respeito ao Bem Comum, Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática, Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais –, Corsino (2006) aponta como necessária a articulação entre esses eixos e as Ciências Sociais e Naturais, Noções lógico-matemáticas e as Linguagens.

Para tanto, conhecer a realidade da criança deve ser o ponto de partida para adequar a prática pedagógica aos alunos que nela estão inseridas e não usar esse conhecimento desviando o olhar da escola de sua meta principal: a aprendizagem dos alunos.

4 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

4.1 O QUE É LEITURA E ESCRITA?

Os comportamentos e as práticas sociais de leitura e escrita foram ganhando importância e maior visibilidade na sociedade contemporânea devido a alterações no uso da escrita na vida social e nas práticas profissionais. (MOREIRA, 2010)

Há uma certeza na escola: a de que, na atualidade, um dos maiores problemas da educação é, justamente, a dificuldade em relação ao aprendizado da leitura e da escrita em crianças em idade escolar no Ensino Fundamental. Tal percepção se deve ao fato de que, se não for pelas ferramentas que a leitura e a escrita possibilitam ao sujeito, que outras formas poderíamos usar na tentativa de formar cidadãos participantes e atuantes em uma sociedade? (ALMEIDA, 2010)

Almeida (2008) evidencia a necessidade de a escola organizar o trabalho pedagógico da leitura e escrita de tal forma que as crianças atinjam o mínimo, no que se refere à essas competências, para buscar espaços em uma sociedade tão letrada.

O autor afirma que a leitura talvez seja a mais forte ferramenta do cidadão para adentrar no processo de participação social. É por meio da leitura que também se pode garantir que a criança, o jovem, e ainda, o adulto, possam acessar, participar, interferir e, portanto, modificar realidades existentes, sejam elas boas ou ruins, em função do processo de letramento. Neste caso, a leitura não significa tão somente decodificar signos linguísticos a olhos vistos, mas lhes dar significados mais amplos e interligados.

Esse autor explica ainda que ler é, acima de tudo, ação cidadã. Quando o indivíduo apreende o processo de leitura ele pode desencadear leituras de mundo, seja pela sua experiência, seja por sua percepção, ou por sua formação. Ler o mundo é compará-lo, desconstruí-lo e reinventá-lo a seu modo. No mesmo sentido, Paulo Freire (1987, p.11) declara que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Ler é um processo diário de construção em que o leitor é colocado frente aos espaços em branco deixados pelos textos, diante das mais variadas intrigas e das mais complexas situações e, perante qualquer um destes fatos, o texto lhe cobrará uma atitude. Portanto, a leitura não é passiva, nem pacífica. Ela cobra participação efetiva do leitor. Diante disso, ler significa muito mais que decodificar signos, ler significa, a partir de então, interagir com um mundo novo, repleto de descobertas, repleto de situações novas e desconfortantes que, muitas vezes, serão pontes entre um mundo e outro. Para Almeida (2008, p.12): “ler é viagem. Ler é travessia. Ler é caminhada. Ler é um esforço, de onde, muitas vezes, advém o prazer”.

O autor afirma também que ler significa decodificar, interferir e modificar o objeto com o qual o leitor está se relacionando naquele momento. O ato da leitura não ocorre dissociado do ato de pensar. Portanto, o que pensamos sobre o que lemos e compreendemos hoje é resultado de nossas leituras anteriores internalizadas em nossos pensamentos.

Segundo Solé (1998), pesquisadora que também se dedica ao estudo desta temática, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura.

Essa afirmação tem várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado.

Uma nova implicação deriva da anterior é que a interpretação que os leitores realizam dos textos que leem depende em grande parte dos objetivos de leitura, isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas do mesmo. Assim, os objetivos de leitura são elementos que devem ser levados em consideração quando se trata de ensinar as crianças a ler e compreender.

Em sintonia com esse pensamento, Solé (1998) afirma ainda que o leitor constrói o significado do texto, o que não quer dizer que o texto, por si mesmo, não tenha sentido ou significado. Entretanto, o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

Enfim, o fato de que com exceção de informações determinadas (um número telefônico, um endereço), a leitura sempre envolve compreensão do texto escrito.

Solé (1998) ressalta que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervém tanto o texto, sua forma e o conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

4.2 ESCOLA: UM ESPAÇO QUE SELA O ENCONTRO ENTRE O LEITOR E O LIVRO

Utiliza-se a leitura em vários locais e com diversas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. A leitura em casa está mais ligada ao lazer, enquanto em outros ambientes formais ela é utilizada como meio de acesso à informação e formação de uma nova visão de mundo.

Freire (1987) reconhece que a formação do leitor inicia-se no âmbito familiar e continua esse processo em longo prazo, tendo como mediadores: bibliotecários, professores e família.

O autor destaca, ainda, que há diferença entre o hábito de leitura e o ato de ler. O hábito concentra-se apenas na repetição mecânica e, nesse caso, a repetição dos sinais, sem nenhum tipo de interpretação. O ato de ler está ancorado no exercício, articulação do pensar, agir e do modo de escolha.

Além dessa contribuição teórica, Paulo Freire também esclarece sobre o conceito de leitura de mundo. Diferentemente da leitura mecânica, na qual iniciamos na escola, a leitura de mundo é um processo continuado, que começa no berço e só se encerra no leito de morte. Desse aprendizado ninguém é excluído, ou seja, da leitura de mundo, ninguém é excluído. A leitura de mundo nos ensina a ler mais do que os sinais gráficos sobre a folha branca, ela nos ensina o significado das nuvens do céu, a promessa de um sorriso, revela-nos a impaciência atrás de um gesto, um “sim” na boca de quem diz “não”. É a leitura tomada em seu sentido mais amplo.

Portanto, a escola e a família são responsáveis pela construção da identidade de um indivíduo que pratique o ato de ler que, ao ser assimilado, construa um prazer pela leitura.

Sendo assim, cabe ao professor desde a Educação Infantil, o papel mais importante, o de despertar o gosto pela leitura, de seduzir o leitor desde os seus contatos iniciais com os livros, antes mesmo que ele seja capaz de decifrar o código escrito.

Coelho (2000) destaca que a escola é um espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse contexto, a leitura é o meio que estimula o exercício da mente, a

percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro o que permite tal formação.

Enfim, é inegável o papel da escola na formação do leitor e, ainda mais, do leitor que domina a leitura, definida por Saveli (2003, p.23) como: "...ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale mais dizer, ler é reescrever o que estamos lendo."

O pensamento expresso por Saveli (2003) encontra sintonia com o de Solé (1998), quando essa alega que:

Ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nós manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (SOLE, 1998, p.18)

A concepção assumida pelas autoras citadas acima coloca a leitura em um patamar de grande relevância no processo de formação de sujeitos autônomos, críticos e participantes ativos da vida em sociedade. Isso leva a refletir sobre a importância do papel pedagógico assumido pela escola no ensino de leitura e da escrita. Cabe à escola viabilizar situações que aproximem o aluno do universo da leitura por meio de atividades significativas e contextualizadas.

De acordo com Silva (2009), a escola vem ocupando um espaço significativo na rotina diária de crianças e jovens há muito tempo. Sendo uma vivência partilhada pela maioria das pessoas, também passou a fazer parte e ser responsável primordial pela formação de leitores.

Entretanto, um dos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Deste modo, é possível assistir com certa regularidade à reedição do eterno debate sobre os métodos por meio dos quais se ensina as crianças a ler, a discussão

em torno da idade em que deve ser iniciada a instrução formal em leitura ou sobre os aspectos indicadores de uma leitura eficaz. (SOLÉ, 1998)

Embora todos os debates e discussões sejam válidos, pois promovem o contraste de opiniões e a revisão de práticas de ensino e de pesquisa, se faz necessário refletir até que ponto as discussões teóricas estão auxiliando, modificando ou melhorando as práticas de ensino da leitura em sala de aula.

Solé (1998) considera que o problema do ensino da leitura e da escrita na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes e professores, do papel que ocupa no projeto curricular da escola, dos meios que arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

A autora acrescenta também que, quando a discussão centra-se nos métodos ou nas idades em que deve ser iniciada a instrução formal, opera-se simultaneamente uma assimilação e uma restrição: assimila-se à aquisição e o ensino da leitura à aquisição e ensino do código e restringe aquilo que a leitura envolve e que supera as habilidades de decodificação. Em outras palavras, mesmo que o debate metodológico tivesse alguma possibilidade de chegar a acordos construtivos, faltaria analisar os aspectos ligados à compreensão e às estratégias que facilitam o ensino da leitura.

Para Saveli (2003), o grande desafio posto à escola é romper com as práticas de leitura em que o ato de ler fica submetido a mecanismos de decifração. Tal posicionamento aponta para a necessidade de colocar a instituição escolar numa outra direção quanto à organização de seu trabalho pedagógico. Direção que deve adotar como princípio norteador a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de modo que as ações do ensino possam desencadear uma atividade reflexiva. Consequentemente, isso exige que o educando esteja envolvido pelos mais variados escritos, que possa encontrá-los, testemunhá-los e associá-los à utilização que os outros fazem deles, quer se tratem de textos da escola, do ambiente, da imprensa, de documentários, de obras de ficção. Tais procedimentos deixam claro que é impossível tornar-se leitor sem que haja uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita seja usada não apenas para aprender a ler.

4.3 E DE QUEM É A RESPONSABILIDADE DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA?

O ensino deve ser necessariamente uma tarefa de equipe, não só no caso da leitura e da escrita.

Assim, como apresenta Solé (1998), parece evidente que, no âmbito de sua classe, cada professor pode planejar e concretizar uma prática baseada na reflexão, inovadora e eficaz. Também é óbvio que o esforço desse professor não será desgastante se o mesmo se integrar e compartilhar suas ideias e suas dúvidas com as dos seus companheiros de equipe; além disso, esse esforço pode ter um novo impulso, uma nova dimensão no seio da equipe. Por último, é evidente que a incidência sobre os alunos não é a mesma quando responde a um conjunto de decisões acordadas pelos professores que encontrarão ao longo da história escolar, do que quando se trata de episódios desconexos, embora alguns deles possam ser de grande utilidade.

Saveli (2003) defende a ideia de que o desenvolvimento e a generalização da leitura não dependem apenas de um ensino eficiente e aberto a todos. A leitura só pode desenvolver-se e generalizar-se no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural.

Portanto, como ainda afirma a autora, o professor pode apoiar o seu ensino no conjunto de uma política de leitura no âmbito da instituição escolar, quanto fora dela.

Independente ou conjuntamente com as políticas públicas direcionadas às práticas de leitura em sala de aula, bem como o projeto curricular da escola e sua equipe gestora, o professor é, inevitavelmente, um promotor de ensino de escrita e leitura. Para tal função é imprescindível que esse profissional seja antes um leitor ativo. E, diria mais, um leitor que tenha “paixão” pelos livros e pela leitura.

Difícilmente alguém se torna leitor sozinho, o leitor iniciante precisa de pistas, de referências, dadas cuidadosamente pelo elemento que tem apenas a função de aproximar obra e leitor, sem deixar de lado o cuidado para não contaminá-la com suas posições, caso seja possível. (ALMEIDA, 2008)

4.4 EM QUE MOMENTO DA INFÂNCIA OU ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DEVE SER INICIADO?

Ao pensar nas questões referentes à aprendizagem dos alunos nas primeiras etapas da Educação Básica – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – é necessário ter em mente o ensino da língua oral e escrita, ou seja, os processos de alfabetização e letramento.

A leitura e escrita são procedimentos básicos, indispensáveis à aprendizagem, em todas as áreas de conhecimento e níveis de escolaridade. Entretanto, Almeida (2008) nos diz que as discussões acerca da leitura e da escrita presentes atualmente no meio educativo apontam a Língua Portuguesa como única disciplina responsável pela formação do leitor. E ainda, a formação de leitor crítico, aquele capaz de não só decodificar os símbolos, mas interpretá-los e ponderar sobre eles a partir da “leitura de mundo” que já possui.

Os processos de alfabetização e letramento iniciam-se no primeiro contato da criança com a sociedade e o ensino desses processos sistematiza-se no início da Educação Infantil. Mas pode-se afirmar que a leitura e a escrita aparecem como objetivos principais do Ensino Fundamental. Espera-se que, ao final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área, ou seja, estabelecer inferências, conjeturas, reler o texto, perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada fundamentalmente. Espera-se também que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

Um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam, progressivamente, a utilizar a leitura e a escrita como fins de informação e de aprendizagem (ALMEIDA, 2008).

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, a leitura e a escrita do código linguístico têm importância fundamental, porque uma das características da sociedade letrada é a valorização da escrita e da sua leitura. Neste contexto saber ler e escrever passa a ser sinônimo de distinção social, pois aqueles que dominam esses

mecanismos são considerados os que têm uma condição diferenciada de participação (e influência) social.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997, p. 21):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Logo, a fim de poder exercer essa “plena participação social” de que falam os PCN’s, em uma sociedade em que os processos comunicativos se dão fundamentalmente pela leitura e escrita do código linguístico, não é possível desassociar as noções de alfabetização e letramento.

Por alfabetização compreende-se o processo de aquisição da tecnologia de escrita, o qual acontece, oficialmente, nas instâncias institucionalizadas. Já o letramento inclui a alfabetização, mas a ela não se reduz, uma vez que não basta o sujeito adquirir a tecnologia da escrita e da leitura de uma dada língua se não for capaz de usar essa tecnologia nas diferentes situações de interação que exigem esse conhecimento. O sujeito precisa ser capaz de ler e compreender um texto ou de escrever de modo que se faça compreender por quem lê seu texto.

Sabe-se que uma concepção de alfabetização não atrelada à concepção de letramento considera que o processo de ensino e aprendizagem do código escrito se dá a partir de menores unidades da língua (letras, sílabas e frases) e se restringe à mera codificação e decodificação de mensagens, sem grandes preocupações com o sentido delas. Como consequência dessa compreensão limitadora e como atestam inúmeras pesquisas, um grande número de pessoas, embora alfabetizadas, apresentam defasagens na interpretação de textos e na produção escrita, o que se passou a denominar de analfabetismo funcional.

Não há consenso entre os pesquisadores sobre o conceito de analfabetismo funcional. Ele vem sendo usado para designar a situação de uma grande parcela da

população, principalmente de países pobres ou em desenvolvimento, que consegue apenas decodificar o código escrito, geralmente em sentenças e textos curtos, mas não consegue interpretar o que lê e, conseqüentemente, também não consegue se expressar por escrito de maneira suficiente e coerente. Esse conceito já passou por muitas revisões e atualmente é usado pela Unesco para medir níveis de alfabetismo, que vai desde o analfabetismo absoluto até o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita.

Em vista disso, para que os alunos atinjam o pleno domínio da leitura e da escrita e possam fazer uso delas, sua aprendizagem deve ser compreendida como um processo que envolve a alfabetização e o letramento e é capaz de formar um indivíduo competente para discernir, decidir e atuar sobre a própria aprendizagem e sobre a realidade.

Desde os estudos sobre a aquisição da língua escrita, desenvolvidos durante a década de 1980 por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), o processo de alfabetização passou a ser compreendido de forma mais ampla, dada a consideração de que os alunos elaboram e reelaboram hipóteses a respeito do funcionamento da língua escrita desde seus primeiros contatos com esse sistema de representação. Atrelado a isso, passou-se à compreensão de que, com um trabalho fundamentado no estudo do texto, amplia-se o domínio restrito do código para o domínio amplo e o uso efetivo da língua em âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo, linguístico, o que compreende os processos de letramento.

Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar e letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar em dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 2008, p.13)

Quanto à apropriação da escrita do código, é importante considerar que a língua é

[...] um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua,

que a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações. (BRASIL, 2008, p.13)

Então, é importante considerar que, na aprendizagem da escrita, os alunos manifestam hipóteses, estratégias, mecanismos que são utilizados na construção de seu conhecimento sobre o sistema de escrita e que precisam ser tomados como objeto de reflexão a fim de que possam, no decorrer do processo, aceitar, rejeitar ou reformular suas hipóteses de escrita. É necessário, assim estar atento a esse processo de confirmação/rejeição de hipóteses formuladas, pois a análise dos “erros” dos alunos em fase de alfabetização é o meio de acesso mais significativo às hipóteses que cada um deles utiliza na construção de seu sistema de representação gráfica.

De acordo com Abaurre (1997, p. 16-17):

[...] durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os ‘erros’ cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói a começar a escrever/ler.

Por isso, o processo de alfabetização sempre foi alvo de estudos e busca constante do melhor método para tal. Métodos analíticos e sintéticos são questionados no que tangem suas especificidades. Se de um lado havia um excesso de autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, de outro houve uma perda dessa especificidade da alfabetização em função da construção do conceito de letramento.

Nesse sentido Soares (2003) traz uma discussão bastante relevante quando propõe uma reinvenção da alfabetização utilizando a metáfora da “curvatura da vara” tão utilizada na área da educação uma vez que há um equívoco ao dissociar alfabetização de letramento quando se atua de forma que objetos de conhecimento convencionais e muitas vezes arbitrários, como o sistema alfabético e sistema ortográfico pudessem ser aprendidos de forma natural e incidental. Dessa forma, o

que a autora propõe é que a alfabetização se desenvolva por meio de práticas sociais de leitura e escrita que contextualizem a aprendizagem das relações fonema-grafema.

Portanto, no decorrer dos processos de alfabetização e de letramento, devem ser consideradas as muitas manifestações da singularidade da criança como situações evolutivas da aprendizagem. Assim, uma proposta metodológica que contempla o todo significativo da língua escrita considera que é no texto que a escrita se manifesta como conjunto de formas e como discurso construído no próprio processo de enunciação. Logo, as atividades desenvolvidas desde o início do processo – na Educação Infantil – devem priorizar a interação com e pela linguagem escrita, concretizada e possibilitada por textos significativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito maior deste estudo foi apresentar uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita partindo de um breve histórico sobre o sentimento de infância e suas implicações no contexto de criações dedicadas à Educação Infantil, bem como a ruptura que há durante a transição da Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos primeiros anos de escolarização.

Essa ruptura se dá a partir da concepção de que crianças pequenas devem ser ensinadas a partir do lúdico, de processos significativos e que o processo de ensino da leitura e da escrita não pode ser plenamente realizado dessa forma, sendo tratado como apenas uma codificação ou decodificação da língua, ou deixando de lado aspectos relevantes presentes no nosso sistema alfabético e ortográfico como a relação fonema-grafema.

Dessa forma, pode-se concluir que o processo de alfabetização deve contemplar diversos aspectos das particularidades da infância e deve ser iniciado desde o início da vida humana. Entender que alfabetização e letramento são processos distintos, porém que devem caminhar juntos. O processo de letramento se constrói a partir das vivências dos alunos em todos os âmbitos da vida e o processo de alfabetização se dá na escola, à medida que as questões pertinentes da língua são sistematizadas, que devem ser feitas nos primeiros anos do Ensino Fundamental

de maneira lúdica e significativa, o que não exclui a Educação Infantil de iniciar o processo de maneira lúdica estimulando o contato com todo esse ambiente letrado.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Org.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de leituras do Brasil (ALB): Ed. Mercado de Letras, 1997.

ALMEIDA, G. P. de. **Prática de leitura para neoleitores**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008
ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2017.

BRASLAVSKY, B. **¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BRASLAVSKY, B. **Enseñar a entender lo que se lee**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

COLEHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. IN: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2006

FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIOS, M. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** Méjico: Siglo Veintiuno Editores, 1984.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** Méjico: Siglo Veintiuno Editores, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987

KRAMER, S. A infância e sua singularidade IN: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF, 2006

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita – formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2010.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

MIRANDA, Marília G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M. e CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento.** 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 125-135.

MOREIRA, Ivanilde. **Fracasso escolar e interação professor-aluno.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida, uma relação fundamental IN: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF, 2006

RIBEIRO, Márcia Lúcia Miranda. **Alfabetização e seus métodos.** 2013 Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/alfabetizacao-e-seus-metodos/>> Acesso em: 12 jun. 2017.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Literatura na escola**: as representações e as práticas de professores. Curitiba: Fortun e Granchelli, 2003.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SMOLKA, B. Luíza Ana. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**.n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004

SOBRINO, Javier García. **A criança e o livro**: a aventura de ler. Portugal: Porto Editora, LDA, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 29/07/2017

Versão corrigida recebida em 20/08/2017

Aceito em 14/09/2017

Publicado online em 30/09/2017