

IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

EDILANA LIMA TEIXEIRA

Orientadora: LIDIA EUGÊNIA CAVALCANTE

Monografia apresentada à Universidade Federal do Ceará e ao CETREDE, para obtenção do grau de Especialista em Leitura e Formação do Leitor.

FORTALEZA – CEARÁ
2005

Esta monografia foi submetida à Coordenação como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Leitura e Formação do Leitor, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas da ética científica.

Edilana Lima Teixeira

Prof^a Ms. Lídia Eugênia Cavalcante
Orientadora

Nota

Monografia aprovada em ___/___/___.

AGRADECIMENTO

A Deus, que me deu vida e inteligência, e que me dá forças para continuar a caminhada em busca dos meus objetivos;

A meus familiares e a todos os meus amigos que, de alguma forma, contribuíram na elaboração desta monografia e pelo incentivo e apoio durante a realização da mesma.

“Se eu pudesse deixar algum presente a você, deixaria aceso o sentimento de amor à vida dos seres humanos. A consciência de aprender tudo o que nos foi ensinado pelo tempo afora. Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem. A capacidade de escolher novos rumos. Deixaria para você, se pudesse, o respeito aquilo que é indispensável: além do pão, o trabalho, além do trabalho a ação. E, quando tudo mais faltasse, um segredo: o de buscar no interior de si mesmo a resposta e a força para encontrar a saída.”

Ghandi.

RESUMO

O presente estudo mostra a importância da leitura nas séries iniciais. Sendo o trabalho da educação infantil o promovedor das condições necessárias para que as crianças sejam agentes da construção do seu conhecimento, é fundamental que o ambiente escolar propicie as crianças momentos onde elas possam cada vez mais conseguirem um aprendizado facilitador, pois a aprendizagem da leitura e escrita constitui-se numa das tarefas básicas propostas à educação. Aparentemente simples, essa tarefa constitui, no entanto, um dos problemas educacionais da atualidade que mais chama atenção, por isso tem sido objeto de estudo. O assunto tem sido questionado por parte de pais, professores e especialistas em educação não só no que diz respeito ao domínio da escrita propriamente dita, mas às repercussões dessa aprendizagem nos vários aspectos da escolaridade. Sabemos também que os professores são os principais agentes no trabalho de formação do sujeito. Atua como mediador do processo de construção do conhecimento e do processo de desenvolvimento da criança de uma maneira global, para que a criança conquiste sua autonomia e desabroche de seu mundo emocional, cognitivo, social e de sua fantasia. Para isto ele precisa além de está atento de suas responsabilidades como educador, aprender a ter um olhar tranqüilo sobre as produções das crianças, colocar-se com empatia e segurança. Com esse objetivo de mostrar o quanto à leitura facilita o desenrolar do seu desenvolvimento é que o processo de estudo dá-se através de pesquisa bibliográfica com os seguintes autores: AJURIAGUERRA (1984), FERREIRO (1993), PAIN (1985), VALETT (1989) entre outros colaboradores na área.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO NO BRASIL	09
1.1 Escola Pública Brasileira	12
1.2 A Reforma da Educação Básica	15
CAPÍTULO 2 – PROCESSO DE APRENDIZAGEM	17
2.1 Momento Oportuno para o Aprendizado da Leitura	26
2.2 Processo de Leitura	29
CAPÍTULO 3 – LER E ESCREVER: COMPROMISSO DA ESCOLA	32
3.1 Leitura e Escrita Competência de Todas as Áreas	37
3.2 Professor e Aluno: Vinculação Fundamental	41
CONCLUSÃO	46
BIBLIOGRAFIA	48

INTRODUÇÃO

O mundo em que vivemos está repleto de textos em placas de ruas, cartazes, outdoors, faixas, notícias de jornais, revistas, contas, receitas, bulas de remédio, bilhetes, cartas, gravuras, músicas, histórias, livros, etc. Ler é compreender as diversas mensagens existentes no ambiente em que se vive, é perceber, além das palavras a expressão do mundo.

A literatura sobre o brincar no contexto educacional brasileiro das duas últimas décadas tem sofrido grande influência da psicologia, na reanálise do lúdico no processo do desenvolvimento da criança. Se observarmos melhor, veremos como um grupo de crianças aprende entre si na descontração das brincadeiras. No contexto escolar não é diferente, só que o brincar ainda é tolhido por força de uma pedagogia voltada para o acúmulo de conteúdos sem significação até porque estamos tratando da fase mais importante do sujeito que é a fase da educação infantil, que deveria ser permeada de alegria, prazer e muito amor.

É inegável que o livro didático tem o seu valor na construção do conhecimento, porém, seus resultados tornam-se mais proveitoso a partir de sua utilização em parceria com o trabalho com o lúdico.

Para refletir sobre estes aspectos, desenvolveremos o presente trabalho por meio dos seguintes capítulos: falaremos sobre escola pública e educação brasileira, em seguida comentaremos sobre o processo de aprendizagem, não deixando de tratar, no terceiro capítulo, sobre a leitura e o compromisso da escola enfatizando também o importante papel do professor, e um estudo sobre a realidade dos alunos na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Edílson Brasil Soares, em especial as turmas da 8ª séries, que vêm apresentando um índice expressivo de repetência escolar e uma dificuldade em assimilar e interpretar o conteúdo dado pelo professor em sala de aula.

A finalidade de se estudar o assunto mencionado é compreender a importância do aprendizado da leitura principalmente nas escolas públicas, acreditando que ao longo da vida escolar do aluno irá se desenvolvendo. Admitir que o ensino escolar possa se desenvolver de maneira satisfatória, observando e constatando a carência em que funcionam as escolas parece-nos impossível de acontecer e incoerente com as propagandas, onde se afirma e diagnostica que está tudo bem, preocupa-nos o rumo que se está tomando a educação brasileira.

Sabemos que a situação da educação no Brasil ainda é precária. Além de toda problemática temos ainda professores que fazem greve exigindo não só melhores salários, mas melhores condições de trabalho, pois prédios, chamados de anexos, onde recebem crianças de educação infantil, que não há espaço para sua recreação cotidiana, quando mais para os jogos, brincadeiras, bibliotecas; enfim são tantas atividades que deveriam existir para melhor estimular os alunos, mas que infelizmente não são feitas e acabam deixando um espaço enorme no aprendizado como um todo.

A pesquisa realizada no trabalho deu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica incluindo autores como: AJURIAGUERRA (1984), PAIN (1985), VALETT (1989), entre outros colaboradores.

Ajuriaguerra em seus comentários quer nos dizer que a linguagem oral, mais do que uma linguagem aprendida é uma linguagem adquirida, a criança vive desde seu nascimento em um mundo sonoro e auditivo verbal que lhe oferece seu meio, e que ela assimila por osmose, não de uma maneira passiva, mas sim ativa, sob a forma de um tipo de comunicação particular, então progressivamente ela aparecerá daí então desabrochando a linguagem que por consequência o aprendizado e na escola em seu convívio natural com os livros, colegas e professores, a leitura.

A noção de não-aprendizagem, imposta por Pain como processo diferente da aprendizagem, e não apenas como seu reverso, ou oposto, mas seus relatos e nos coloca na responsabilidade de prestarmos atenção à maneira peculiar e singular com que cada sujeito se mantém ignorando. É também um alerta para o quão facilmente marginalizamos aqueles que fazem algo diferente da norma.

Já Valett, grande estudioso na área da dislexia e neurolingüística, em suas informações quer dizer a que a finalidade da leitura é entender as unidades significativas dos grafemas percebidas em palavras e sentenças.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO NO BRASIL

Há muito tempo à educação tem sido uma instituição especializada na formação de intelectuais, pessoas de saber e de arte, no qual existia uma preocupação em reafirmar a situação de poder dos que o dispunham e não pretendiam perdê-lo. Mais adiante surge a necessidade de uma educação escolar generalizada, treinando a grande massa para o mundo do trabalho, adequando-os e preparando-os para dois novos níveis que atingirá a sociedade.

Em decorrência da vida em comunidade é que se define o nível e a qualidade de vida em comum. As instituições como família, classe social e religião são consideradas educativas, sendo importantes influências, transmissoras dos traços que estruturam e fundamentam a cultura, somando também à vida social, os grupos de trabalho e de lazer, para ampliar o sentido de educação.

No decorrer do século dezoito, surgiram vários precursores e estudiosos como: Comenius, Jean Jaques Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Maria Montessori, Claparède, Dewey, que criaram uma série de teorias e fundamentos que indicavam à importância para a criança nos seus relacionamentos com os outros seres, com o ambiente e consigo mesma.

Poucos nomes da história da educação são tão difundidos fora dos círculos de especialistas como Montessori. Ele é associado, com razão, à Educação Infantil, ainda que não sejam muitos os que conhecem profundamente esse método ou sua fundadora, a italiana Maria Montessori, este método é fundamentalmente biológico. Sua prática se inspira na natureza e seus fundamentos teóricos são um corpo de informações científicas sobre o desenvolvimento infantil. Segundo seus seguidores, a evolução mental da criança acompanha o crescimento biológico e pode ser identificada em fases definidas, cada uma mais adequada a determinados tipos de conteúdo e aprendizado.

Montessori (2003, p.68) acreditava que, “nem a educação nem a vida deveriam se limitar às conquistas materiais.” Os pesquisadores, citados acima, do desenvolvimento infantil procuram demonstrar, os efeitos negativos que a carência deste tipo de interação poderá acarretar para o nível de aquisição e desempenho de estruturas físicas, cinestésicas, emocionais e sociais da criança, e também o que é possível realizar, se, desde cedo, as crianças forem estimuladas adequadamente quanto ao seu desenvolvimento. O atendimento à criança pequena foi organizado a partir de concepções divergentes sobre sua finalidade social. Creches, jardins de infância, parques infantis, escolas de educação infantil, dentre outras

instituições, foram criados sob distintas bases ideológicas, o que desencadeou expectativas diversas sobre seus objetivos, funções e estruturas de funcionamento, sobre o perfil e a formação do profissional da educação infantil.

Nos fins do século dezenove, começava a ser revista a situação da educação. Com o surgimento da educação nova, a formação do homem popular passaria ser igual à formação dos intelectuais, letrados e alunos destinados à vida de estudos e leitura, percebendo que não seria possível uma nação formar todos para o intelectualismo e com isso a escola comum, intelectualista e livresca, se faz uma instituição mais ou menos inútil para a maioria de seus alunos.

Segundo Costa (2002, p.32) “no Brasil existe um alto índice de crianças e adolescentes reprovados nas primeiras séries do Ensino Fundamental, portanto são poucos os que conseguem concluir essa fase escolar de forma satisfatória.” Mesmo que façam diferença, algumas mudanças pontuais, presentes em certas regiões do país, apresentadas inclusive em consequência dos esforços de governos populares nos últimos anos, o fracasso escolar entre as classes populares no Brasil ainda apresenta índices alarmantes.

A escola reflete, em grande parte, as desigualdades da organização social em que está inserido, um pouco, de nível socioeconômico mais elevado, ultrapassam todos os níveis do ensino escolar; a grande maioria, filhos de trabalhadores, não consegue vencer as barreiras e perde-se pelo caminho, principalmente durante as séries iniciais.

Segundo Braga (2002, p.1) dois fatores serão os principais responsáveis pela perda de valor do diploma universitário enquanto instrumento de ascensão social e profissional: a conscientização da necessidade de educação permanente e as novas exigências do mercado de trabalho, como por exemplo: capacidade de aprendizado, assertividade, criatividade, adaptabilidade, flexibilidade e autodidatismo, que são habilidades de difícil mensuração, que não podem ser atestadas através de um diploma.

Em uma escola voltada para resultados práticos e para a aplicabilidade do conhecimento, o bom professor será aquele que estiver utilizando o que sabe, atuando com sucesso em sua área de conhecimento e em parte de seu tempo, compartilhando essas experiências com seus alunos. A educação no Brasil, historicamente, caracterizou-se por um sistema dual de ensino, ou seja, para a classe trabalhadora uma educação mais voltada para formação de mão-de-obra e, para a elite brasileira, detentora da terra e dos meios de produção, uma educação científica, conteudista. Na década de noventa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, inseriu creches e pré-escolas no sistema de ensino,

instituindo Educação Infantil como nível da Educação Básica. Ainda que haja questionamento sobre o papel da educação infantil apresentado pela Lei, que utiliza o termo ensino para referir-se à educação da pequena infância, afirmando seu caráter escolar, configura-se um grande avanço legal, pois a Lei assegura o direito da criança de 0 a 6 anos a frequentar essas instituições e o dever do Estado em proporcioná-las (Art. 4º, Inciso IV) e estabelece, em seu Art. 29, que a finalidade da educação infantil é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1998, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CEB nº 022/98), configurou um novo paradigma, fundamentado na concepção que cuidado e educação são funções complementares e indissociáveis na educação infantil. O documento orienta sobre a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil dos sistemas de ensino, estabelecendo as bases para o atendimento à infância. O objetivo primordial não era atender a criança pré-escolar, mas guardá-las enquanto suas mães trabalhavam. Com o advento da era moderna, a revisão dos valores e as diferentes necessidades familiares a Educação Infantil conquista novos espaços e passa a ser reconhecida como marco inicial e fundamental da experiência escolar da criança.

Assim, o que antes era uma opção para as famílias, hoje é essencial à formação de uma base sólida para o processo educacional, pois nessa etapa de ensino buscam-se os desenvolvimentos cognitivos (apropriação do conhecimento) e afetivo / emocional, assim como das potencialidades corporais e motoras, estéticas e éticas, sociais e culturais.

No Brasil, antes da Constituição de 1988, o atendimento a crianças de 0 a 6 anos era considerado assistência social. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, coloca esse nível de ensino como parte da educação básica no Brasil, estabelece sua divisão entre creches (para crianças entre 0 e 3 anos) e pré-escolas (para crianças entre 4 e 6 anos) e determina a transferência da educação infantil pública dos estados para os municípios.

A dificuldade de acesso a esse tipo de escolarização é um dos pontos frágeis do sistema educacional brasileiro. Estudos reconhecidos pelo Ministério de Educação (MEC) indicam que a educação infantil, embora não seja obrigatória, proporciona melhor rendimento nos primeiros anos do ensino fundamental e diminui os índices de repetência e de evasão – problemas que atingem principalmente as famílias mais pobres, em que os pais têm baixo nível de instrução e a criança não encontra em casa jornais, livros ou brinquedos que a

estimulem. De acordo com a nova LDB, é de competência dos municípios a organização do sistema municipal de ensino. Assim, é atribuição do município, dentre outras responsabilidades: a coordenação do Ensino Fundamental, Médio e também da Educação Infantil, tanto as financiadas pelos órgãos públicos municipais, como também as instituições de Educação Infantil financiadas pela iniciativa privada.

Sabemos que a educação brasileira ainda é bastante difícil, mas vem melhorando significativamente, no Brasil em particular, o Estado começou a intervir na organização do sistema educacional a partir dos anos trinta com o objetivo de formar mão de obra especializada para a industrialização. Desenvolveu-se, assim, uma educação segmentada, pautada na divisão técnica e social do trabalho.

1.1 Escola Pública Brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu Artigo 15, destaca os graus de autonomia de suas unidades escolares nas áreas pedagógica, administrativa e financeira. Logo, a escola responde de forma responsável pela qualidade de ensino e a Secretaria de Educação assume o acompanhamento, a supervisão e conseqüentemente avalia as ações da escola. Com isso, escola e secretaria deverão rever suas atitudes gerenciais para que a autonomia seja promovida com eficácias necessária.

Hoje, sabemos que as escolas públicas funcionam com alto grau de dependência em relação às suas instâncias administrativas superiores. É um processo gradual que vem acontecendo em todo o país, depois de décadas de decisões centralizadoras, resultam no vazio de falta de autonomia, de relação de dependência. Conquistar uma escola pública de qualidade é uma luta de todos. As entidades do movimento popular e da sociedade civil, no nosso Estado, têm reivindicado uma escola que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos. No entanto, quando a escola é construída, muitas vezes a luta termina.

O Projeto Pedagógico, elaborado de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, é que vai nortear as ações pedagógicas de cada escola. O compromisso com a execução do projeto será de todos se proposto por todos.

A organização da comunidade escolar – em Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Comunitários, Congregação de Professores e Entidades de Funcionários – é essencial para transformar o projeto pedagógico em ações concretas. Ser organizado é assumir tarefas,

compromissos positivos comuns e dividir responsabilidades, respeitando o que foi combinado por todos: alunos, pais, professores, funcionários e direção.

Não basta saber o que se quer e estar organizado, é preciso ter uma direção que coordene e fortaleça a busca de objetivos comuns. A Diretoria eleita e o Conselho Escolar, composto, por representantes de todos os segmentos da comunidade, são os responsáveis diretos pela gestão da escola. O Conselho é indispensável para o fortalecimento da escola e o exercício da democracia. É preciso acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho da escola para saber se as atividades realizadas correspondem aos objetivos e metas estabelecidas no projeto.

Infelizmente, percebemos que o ensino está sucateado, por falta de uma política priorizadora, onde pessoas esclarecidas e capacitadas para exercer suas habilidades e aptidões dando sua colaboração para o crescimento, não estão contribuindo de forma coletiva, pois assim é bem mais lucrativo para o Estado, União, sociedade, comunidade, da qual se pertence.

Influências econômicas interferem na educação, quando professores vão às ruas reivindicar por melhores condições de sobrevivência. Isso mostra que a educação pública necessita de ações dos órgãos públicos garantindo condições de trabalho ao professor, como melhores salários, condições para acesso a formação e informações, com subsídios materiais e um sistema mais ativo próximo à realidade regional brasileira e menos teoria desconhecida ou desinformada do contexto educacional brasileiro local.

A escola pública pode estar produzindo não leitores, crianças que não gostam de ler e não querem escrever. A presença necessária da dimensão do gosto se quer formar pessoas leitoras que não tenham medo ou vergonha de escrever, é assim, uma das condições do processo de humanização e de efetiva garantia de mais esse direito social: ler e escrever, direito que só conseguiremos conquistar plenamente e para todos, no bojo de uma política de cultura que valorize a leitura e a escrita.

Isso significa que a escola pode também produzir leitores críticos criativos, produtivos, sendo para tanto essencial ter acesso a textos dos mais diferentes tipos e a práticas reais de leitura e de escrita, práticas revestidas de significado e que se consolidem com experiências efetivas, e não como meros exercícios para prestar contas à contabilidade escolar e suas experiências burocráticas. A escola precisa dar conta da necessidade de salas de leitura, bibliotecas escolares, círculos de leitura, núcleos de estudos sobre a alfabetização das crianças, dos jovens e dos adultos, pois esses espaços são capazes de viabilizar as condições necessárias à formação de professores alfabetizadores como leitores e escritores. Práticas

alfabetizadoras no cotidiano escolar devem oferecer situações de proximidade com as práticas sociais reais.

Fazolo (1997, p.35) relata que o ensino fundamental e gratuito, enquanto uma das fases características do padrão das políticas sociais brasileiras, ainda não tem sido priorizado e, carece de apoio financeiro para remunerar condignamente os professores, equipar as escolas com material didático e ampliar o número de unidades de ensino. Em parte, essa política de secundarização financeira do ensino básico é responsável pelos problemas enfrentados pela rede pública escolar e existência de um número ainda considerável de crianças que não tem acesso à escola. No caso da educação infantil, a maioria das creches e pré-escolas destinadas às classes populares funciona com base numa concepção compensatória, que a leva a paternalizar o trabalho institucional e a ser presa fácil das necessidades econômicas relativas á liberação e a ser presa fácil das necessidades econômicas relativas á liberação da mão de obra feminina e de interesses políticos eleitoreiros.

É inegável o avanço significativo do padrão brasileiro de proteção social com a nova Constituição de 1988, que introduziu inovações como a ampliação e extensão dos direitos sociais; a universalização do acesso e a expansão da cobertura; a concepção de seguridade social como forma mais abrangente de proteção; a redefinição de patamares mínimos dos valores dos benefícios sociais e um maior comprometimento do Estado e da sociedade no financiamento de todo o sistema.

Em relação à educação, houve também avanços significativos. O direito ao ensino básico foi, mas uma vez, reafirmado. No que diz respeito à sua universalização, a Constituição prevê a destinação de 50% dos recursos públicos relativos à área para o ensino básico, assim como para a erradicação do analfabetismo. Está também presente na nova Carta, a previsão da extensão gradativa do caráter obrigatório do ensino secundário, bem como a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico.

A materialização desses avanços, não apenas na educação como também nos campos da assistência social, da saúde e da seguridade social, dependerá de inúmeras variáveis desde os detalhamentos da legislação complementar até a mais clara definição da disponibilidade dos recursos para o financiamento das políticas sociais e o gerenciamento das mesmas.

1.2 A Reforma da Educação Básica

A Constituição de 1988 reconhece a educação como direito das crianças pequenas, transferindo as creches do sistema de assistência social para o educacional. Na Lei 9.394/96, a educação infantil, que compreende o atendimento em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (de quatro a seis anos), foi incorporada à educação básica. Rapidamente, essa área transformou-se numa das habilitações mais demandadas nos cursos de pedagogia e em uma fértil e promissora linha de pesquisa. Dentre as políticas governamentais recentes, duas são as mais debatidas pelos pesquisadores do tema. A primeira trata da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, em dezembro de 1998, antes mesmo da publicação do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, em janeiro de 1999.

Shiroma (2002, p.90) informa que a medida a causar impacto e indignação parece ter sido o Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que arrebatou a formação de professores de educação infantil, assim como os das séries iniciais, dos cursos de pedagogia.

A autora acrescenta que “as políticas públicas para o ensino fundamental são definidas a partir da constatação de que sua compulsoriedade não tem sido completa pelas crianças brasileiras, além de contar com 63% de distorção idade-série.” Embora não se tenha alcançado a universalização do fundamental, considera-se desnecessário expandir a rede pública de ensino alegando que para resolver devidamente essa questão é prioritário melhorar a articulação entre o governo federal, os Estados, os Municípios e as ONGs. Desse modo, suas ações poderiam restringir-se à promoção da eficiência e qualidade desse nível de ensino, estimulando os programas emergenciais de aceleração da aprendizagem que, em 1998, atenderam cerca de um milhão e duzentos mil alunos.

Um grande conjunto de regulamentações afetou esse nível de ensino, especialmente a LDBEN, a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais para as oito séries, a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, os programas de reciclagem dos professores e novas formas de financiamento, como o FUNDEF.

Na história da infância, nunca houve tanta preocupação com as crianças como acontece hoje em dia. Constata-se, no entanto, que a criança não dispõe de tempo para vivenciar suas brincadeiras e fantasias, tão benéficas ao seu desenvolvimento mental e emocional. Por um lado é valorizada a espontaneidade e expressão infantil, ao passo que, por outro, bloqueia-se suas manifestações naturais. Sabe-se que os pais são os primeiros agentes sociabilizadores e os educadores mais importantes para seus filhos, apesar dessa assertiva, não

assumem a maior parte da responsabilidade sobre eles. Da mesma forma, acredita-se que a criança deve viver comportar-se dentro do que lhe é próprio, porém suas infantilidades são criticadas e bloqueadas pelos adultos.

As preocupações com a infância abrem novas possibilidades e um novo caminho para repensar as intenções pedagógicas e sociais, no sentido de dar resposta às expectativas infantis, apontando para novas tendências e desafios educacionais.

Não faz parte deste trabalho recuperar a história da educação infantil no Brasil, pois muitos estudiosos já o fizeram, com muita propriedade. No entanto, alguns recortes dessa história representam a exigência de um determinado momento histórico e clarificam os paradigmas existentes. O que se pretende é que a partir de um conhecimento inicial da educação no Brasil surgiram vários avanços na educação, e com isso temos hoje o reconhecimento da educação ao longo desses anos e damos mais importância ao aprendizado do aluno como um todo.

CAPÍTULO 2 – PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O homem está continuamente aprendendo e se desenvolvendo. Esse processo se inicia antes do nascimento e só acaba com a morte. Na verdade, o desenvolvimento do nosso corpo se completa ao final da adolescência, mas o uso que fazemos do nosso corpo, a habilidade de usá-lo para diferentes fins, é bastante aperfeiçoada com as aprendizagens que vão acontecendo pela vida afora.

O educando chega à escola com um grande número de experiências, de aprendizagens que são ignoradas pelo professor, pois mesmo antes de ingressar na escola a criança já possui inúmeras vivências que deveriam servir como ponto de partida das atividades do professor.

Segundo Batista (2003), no Brasil, quase um terço da população possui baixos níveis de letramento. Entre os jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, cerca de 13% são analfabetos, ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Entre as crianças, mais da metade das que chegam à 4ª série não têm apresentado um rendimento adequado em leitura. Quase 30% dessas crianças não sabem ler.

Para Soares, 2003, quanto ao seu relato temos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Sabemos, atualmente, que um sujeito plenamente alfabetizado é aquele capaz de atuar com êxito nas mais diversas situações de uso da língua escrita. Dessa maneira, não basta ter o domínio do código alfabético – saber codificar e decodificar um texto: é preciso conhecer a diversidade de textos que circulam socialmente, suas funções e também os procedimentos adequados para interpretá-los e produzi-los. O processo de alfabetização,

assim entendido, estende-se ao longo de toda a escolaridade e tem início muito antes do ingresso da criança na escola, em suas primeiras tentativas de compreender o universo letrado que a rodeia. Também implica tomar como ponto de partida o texto, pois este, sim, é revestido de função social – e não mais as palavras ou muito menos as sílabas sem sentido.

De acordo com seu pensamento, as idéias construtivistas acerca do processo de alfabetização vêm sendo cada vez mais divulgadas: as práticas tradicionais não mais encontram espaço onde se busca uma alfabetização atualizada e de qualidade.

A maturação é um dos fatores que interfere no crescimento e no desenvolvimento físico da criança. Ainda que o ritmo de desenvolvimento varie de indivíduo para indivíduo, o aparecimento do conjunto de sinais internos que governa a maioria dos padrões de crescimento segue a mesma seqüência para todas as crianças, inclusive para aquelas que apresentam deficiências físicas ou mentais. (OLIVEIRA, 1994, p.128).

Oliveira (op.cit, p.128), afirma que aos 4 anos a criança proporciona prazer ao realizar provas que exigem uma coordenação fina. Seus gestos demonstram maior refinamento e precisão. Os 6 anos é uma idade ativa. A criança está em atividade quase constante, seja de pé, seja sentada. Parece manter, equilibrando conscientemente, seu próprio corpo no espaço. Está em todas as partes: trepando em árvores, arrastando-se debaixo, em cima e ao redor de estruturas de grandes blocos ou de outras crianças.

A aquisição da leitura e escrita requer condições básicas de desenvolvimento. Para Oliveira (op.cit, p.129) é necessário que a criança possua:

- Maturidade suficiente para ser submetida ao processo de alfabetização.
- A integridade das funções sensoriais;
- Um nível de desenvolvimento intelectual correspondente à idade de 6 anos;
- Uma linguagem suficientemente elaborada;
- Uma boa orientação espacial;
- Uma personalidade íntegra do ponto de vista afetivo-emocional que garantam a capacidade de atenção, concentração e participação, são pré-requisitos indispensáveis para que ocorra a aprendizagem escolar.

A aprendizagem da leitura e escrita constitui-se uma das tarefas básicas propostas à educação. Aparentemente simples, essa tarefa constitui, no entanto, um dos problemas

educacionais da atualidade que mais chama atenção, por isso tem sido objeto de estudo. O assunto tem sido questionado por parte de pais, professores e especialistas em educação não só no que diz respeito ao domínio da escrita propriamente dita, mas às repercussões dessa aprendizagem nos vários aspectos da escolaridade.

Ferreiro, considera alguns problemas teóricos vinculados à alfabetização,

Há uma diferença fundamental entre a concepção tradicional, que considera que o primeiro passo na aquisição da língua escrita é a aquisição de uma técnica de codificação / decodificação, e a caracterização desse processo de aquisição como a compreensão de um modo particular de representação da linguagem. (FERREIRO, 1993, p.60).

O problema dos pré-requisitos para uma aprendizagem coloca-se de diferentes maneiras: apresenta-se como uma noção escolar, como algo que uma criança tem ou não tem, e que é avaliada mediante provas psicológicas ou psicopedagógicas; é visto como um problema teórico. Com pré-requisitos temos a maturidade que para a leitura define-se como o momento do desenvolvimento em que, por causa da maturação ou de uma aprendizagem prévia.

Porém é complicado, por duas razões: primeiro, porque a maturidade pode ser proveniente tanto de um processo interno (maturativo) como da influência social (uma aprendizagem prévia), ou de ambos. Para Barbosa (1990, p.72), o processo de alfabetização é a aquisição de uma técnica de codificação do oral (para escrever) e da decodificação da escrita (para ler), Como se trata de um saber especializado, escolar, a ênfase recai no ensino; a aprendizagem é então concebida como a resposta da criança a um determinado estímulo proporcionado pelo ensino, e a criança, concebida como uma espécie de caixa de ressonância passiva, acionada quando estimulada por um agente externo: a criança repete e memoriza.

Moura, (1999, p. 140) relata que a alfabetização consiste num processo pedagógico e epistemológico e deve possibilitar, ao sujeito, a apropriação do sistema de representação da linguagem escrita e a sua conseqüente reconstrução e utilização para si como objeto possibilitador da apropriação de novos conhecimentos e de intervenção em diferentes situações sociais.

Desta forma, esta concepção de alfabetização pressupõe ter bem clara a distinção entre apropriação de conhecimento de aprendizagem e uma técnica de decodificação, pois a alfabetização é um processo ativo de reconstrução por parte do aluno que não pode se

apropriar verdadeiramente de um conhecimento se não quando compreendeu seu processo de construção. Essas mudanças requerem novas atitudes em relação à compreensão dos sujeitos e do objeto da alfabetização.

Requer entender que a escrita não é um produto escolar, mas sim objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e que não é pela utilização de técnicas, métodos que o sujeito produz a escrita. O processo de alfabetização, enquanto construção do conhecimento, é uma tarefa crucial tanto para as crianças quanto para os professores. Toda criança tem um repertório de conhecimentos acumulados e organizados no decorrer de sua experiência de vida. E esse acervo de conhecimentos funciona como um esquema de assimilação, como uma teoria explicativa do mundo. É a sua estrutura cognitiva. Diante de um novo objeto, a criança se mobiliza, estabelecendo uma relação entre o seu acervo de conhecimentos, a estrutura cognitiva, e o novo estímulo a ser aprendido.

O conhecimento as letras pode ajudar uma criança a identificar palavras e o conhecimento das palavras pode favorecer o das frases. Mas é bom lembrar que as letras e palavras serão mais facilmente aprendidas se estiverem dentro de frases com sentido. A necessidade de controle da leitura é dos adultos e em nada colabora para a aprendizagem das crianças. Ajudar uma criança não é procurar transmitir uma técnica ou um saber; é permitir que ela construa as estratégias de que necessita para utilizar a escrita quando quiser brincar, agir, informar-se, distrair-se, etc.

Coelho (1993, p.77- 83) nos informa que quando se fala das dificuldades de leitura e escrita, e especificamente do processo de alfabetização, é muito importante que sejam questionadas as condições da criança que o inicia, verificando se ela já adquiriu suficiente desenvolvimento físico, intelectual e emocional, bem como toadas as habilidades e funções necessárias para aprender. O autor refere que a criança para ser alfabetiza, é necessário que, ela tenha uma complexa integração dos processos neurológicos e de uma harmoniosa evolução de habilidades básicas, como:

- Percepção: Por volta dos 5 anos, juntamente com o aumento do vocabulário, a criança começa a abstrair, posteriormente, ela conseguirá trabalhar com s formas abstratas de pensamento. Quanto mais desenvolvido estiver o seu sistema nervoso, maior número de detalhes integrados ela será capaz de perceber.
- Esquema corporal: É considerado um elemento indispensável para a formação do eu, a estimulação desse pré-requisito torna o corpo da criança um ponto de referência básica para a aprendizagem de todos os conceitos indispensáveis à alfabetização (em cima,

embaixo, na frente, atrás, esquerdo, direito), assim como permite seu equilíbrio corporal e a ajuda a dominar seus impulsos motores.

- **Lateralidade:** É definida a partir da preferência neurológica que se tem por um lado do corpo, no que diz respeito à mão, pé, olho e ouvido. Essa preferência é importante para desenvolver diferentes atividades, inclusive a leitura.
- **Orientação espacial e temporal:** Orientar-se no espaço é ver se a coisa no espaço em relação a si próprio é dirigir-se, é avaliar os movimentos e adaptá-los no espaço. Com essa orientação estrutura ela consegue alfabetizar-se sem confundir as letras, consegue respeitar as ordens das letras na palavra e das palavras na frase, locomove os olhos no sentido esquerdo-direito, respeita a direção horizontal do traçado, respeita os limites da folha, organiza-se com o material escolar.
- **Coordenação visomotora:** A coordenação motora global coloca em vários grupos musculares amplos, enquanto a coordenação motora fina envolve habilidades manuais, como a preensão, que são essenciais para o desenvolvimento do grafismo e da escrita, a partir desse manuseio correto é que a criança consegue obter uma boa grafia.
- **Ritmo:** É uma habilidade importante, pois dá à criança a noção de duração e sucessão, no que diz respeito à percepção dos sons no tempo. A falta de habilidades rítmica pode causar uma leitura lenta, silabada, com pontuação e entonação inadequadas.
- **Análise e síntese visual e auditiva:** É a habilidade que a criança precisa ter de visualizar o todo, dividi-lo em partes e depois juntá-las para voltar ao todo. Assim ela consegue ler formando a seqüência das letras e de novas palavras.
- **Habilidades visuais:** Ao iniciar a leitura e a escrita, ela pode deslocar os olhos para a esquerda e a direita, fazendo as paradas e os saltos que a leitura exige.
- **Habilidades auditivas:** Além do bom funcionamento da audição, a aprendizagem da leitura e da escrita exige estimulação, pela pré-escola, da discriminação de sons, principalmente em letras cujos sons são parecidos (f/v/, t/d, p/b, etc).
- **Memória cinestésica:** É a capacidade da criança reter os movimentos motores necessários à realização gráfica. À medida que a criança entra em contato com o universo simbólico (leitura e escrita), vão ficando retidos em sua memória os diferentes movimentos necessários para o traçado gráfico das letras. Assim ela consegue lembrar do traçado das letras no ditado e na escrita espontânea.

- Linguagem oral: A ampliação do vocabulário é outro pré-requisito importante. Nesse estágio de desenvolvimento, a criança já deve ser capaz de usar palavras conhecendo seu significado. As que não têm um bom repertório verbal podem apresentar problemas na compreensão de textos. Do ponto de vista fonoarticulatório, esta linguagem deve acontecer por volta dos 6 anos.

A leitura é um processo de compreensão abrangente que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. É a correspondência entre os sons e os sinais gráficos, através da decifração do código e a compreensão do conceito ou idéia.

Para Barbosa (1990, p.70), “ler e escrever é um comportamento complexo, que pode ser subdividido em uma cadeia de comportamento simples; através do controle das respostas obtidas a partir dos estímulos apresentados, progressivamente, a criança aprende a ler e escrever.”

Em suas afirmações Oliveira (1994, p.155), relata que a aquisição da leitura e escrita requer condições básicas de desenvolvimento. É necessário que a criança possua maturidade suficiente para ser submetida ao processo de alfabetização. A integridade das funções sensoriais, um nível de desenvolvimento intelectual correspondente à idade de 6 anos, uma linguagem suficientemente elaborada, uma boa orientação espacial, uma personalidade que garantam a capacidade de atenção, concentração e participação são pré-requisitos indispensáveis para que ocorra a aprendizagem escolar.

Uma outra questão, também desperta as atenções, é que a aprendizagem da leitura pressupõe motivação, estimulação encorajadora, um despertar da vontade, de maneira distintas. Convém ao professor refletir sobre esse tipo de motivação. Não como motivação de uma hora para outra, na sala de aula, através de visuais, como gravuras, por exemplo. Trata-se de uma motivação muito mais intensa e duradoura adquirida desde cedo. Como assegura Feil (1983, p.16) “a criança deve descobrir o prazer pela leitura, antes de aprender a ler”. Ela precisa, mesmo é decifrar, descobrir, o seu meio através da convivência, ler a natureza, as coisas. Esta ocorrer nas fases, cientificamente, esclarecidas pressupondo para sua concretização o conhecimento e a participação consciente dos pais para promover os estímulos necessários, e não ensinar apressadamente uma série de coisas sem importância para a criança.

Como o pensamento que passa por etapas definidas a aprendizagem da leitura também tem suas fases que devem ser observadas, antes de se exigir da criança uma leitura

que esteja além de suas capacidades. Pode-se considerar como a primeira etapa da leitura os incentivos exteriores, recebidos na primeira infância, que se iniciam com o manuseio de brinquedos variados, formas, tamanhos, cor, etc. A partir de 2 a 3 anos a criança já deve manipular livros com muitas gravuras coloridas e significativas, onde ela lerá as gravuras. Como diz Further (1984, p.33), “a motivação da leitura encontra-se fora do processo de ler; é extrínseca. Daí então, outras etapas se sucedem até a fase do pensamento racional de 6 a 8 anos quando pode ser iniciado o processo de alfabetização”.

Segundo Piaget (1967, p.12), na fase preconceitual (de 2 a 4 anos), a criança começa a encarar os estímulos como representativos de outros objetos. Desenvolve a função simbólica e aumenta a aquisição da linguagem, fatores fundamentais para a aprendizagem da leitura. Em seguida, ela penetra na fase do que o autor chama de “fase do pensamento intuitivo” (dos 4 aos 7 anos) quando a criança elabora e aperfeiçoa conceitos, estando apta a formar pensamentos mais complexos.

Poppovic apud Feil (1983, p.22) afirma que por volta dos 6 ou 7 anos, a criança também deve ter adquirido dois princípios fundamentais para a aprendizagem formal, onde se situa a alfabetização: o princípio da invariância e o princípio da reversibilidade. Pelo primeiro é capaz de perceber que uma modificação no aspecto (ou na formação) não modifica a quantidade, que permanece constante. O princípio da reversibilidade dá a criança à noção de que os passos podem ser reconstruídos em pensamento, as ações podem ser canceladas e a situação primitiva pode ser reinstalada. A criança, ao lidar com sílabas, letras, palavras e sentenças (elementos constantes e conjuntos variáveis), ao retornar sucessivamente os elementos, formando outros conjuntos, ao analisar os “todos”, decompondo-os em letras, e ao sintetizar, formando novos conjuntos (novas palavras), estão fazendo uso dos princípios citados. São estes aspectos, aquisições cognitivas, indispensáveis à alfabetização, ficando evidente que uma criança que sofreu em seu desenvolvimento não as conseguirá.

A tradição pedagógica, qualquer que seja seu enfoque ou discurso, reduziu sempre a alfabetização ao mero aprendizado do sistema alfabético. Já na década de trinta, há mais de meio século, portanto, Vygotsky questionava este empobrecimento ao dizer que se ensina as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.

Quatro décadas se passaram antes que a psicogênese da língua escrita nos permitisse desvendar o processo pelo qual as crianças chegam a dominar o funcionamento do sistema alfabético. Só então foi possível perceber que, centrados no detalhe, deixávamos de

ensinar o fundamental: a língua que se esconde por trás das letras, aquela que se escreve. Se o objetivo é que o aluno aprenda a base alfabética e algumas convenções ortográficas, então as palavras soltas e as frases sem nexos podem continuar sendo usadas. Mas se o que se quer é que ele chegue a redigir textos, interpretar textos, aprender com os textos e até se divertir com eles, então é preciso redefinir o conteúdo da alfabetização.

A alfabetização é um longo, difícil e complicado processo pelo qual passam todas as crianças que tenham algum contato com qualquer tipo de texto, independentemente da escola. Neste sentido, as crianças se alfabetizam, é um processo que necessita informações, mas que não pode ser doado nem imposto pelo professor.

É necessário considerar que o objetivo de um processo de alfabetização não é o desvendamento puro e simples do código alfabético. Mais do que aprender a assinar o nome, alfabetizar-se é transformar-se num leitor e num escritor em potencial. Para que a criança seja um escritor e a complexidade do mundo da língua escrita. O caminho mais curto para se aprender a escrever é escrever. Assim, atividades de escrita são sempre bem-vindas na pré-escola, mesmo que as crianças, ainda não escrevam de forma convencional, isto é, alfabeticamente.

Podemos aprender ou aperfeiçoar outras linguagens, como a dramatização, o desenho, a escultura, a dança, etc. Apesar da grande importância dessas outras linguagens, queremos aqui destacar a língua que falamos: graças a ela, nosso pensamento torna-se muito mais veloz, pode ocupar-se de temas ausentes e considerar vários fatos ao mesmo tempo. Além disso, quando a criança aprende, as palavras já elaboradas pela sua cultura, está também se apropriando de instrumentos cognitivos a serviço do pensamento.

Cruz (2000, p.15), informa que “é fundamental para o desenvolvimento da criança que ela tenha oportunidade de ouvir e compreender um amplo e diversificado vocabulário.” Isso ocorre pela intervenção de adultos ou outras crianças mais experientes que ela. Assim também acontecem as outras aprendizagens da criança. Lembremos que as aprendizagens da criança não dependem somente dela, da sua maturação orgânica, mas das oportunidades que lhes são oferecidas pelo seu meio (físico e social). Mas para que essas oportunidades se concretizem de fato, não basta que existam, é preciso que elas se tornem reais para a criança.

A cada dia cresce, demasiadamente, o número de crianças com dificuldades de aprendizagem, freqüentemente estão associados a problemas emocionais como: falta de estímulos suficientes, ausência materna e ou paterna e uma educação inadequada das escolas. Além disso, o que se percebe é que nos tempos atuais, as crianças não brincam mais; primeiro,

por falta de tempo e segundo, por falta de espaço. Muito cedo a criança vai à escola, à aula de computação, num vídeo-game, isolado de pessoas, sem interação alguma, um com o outro. A participação dos pais nas brincadeiras, então, é quase inexistente. Não há tempo a perder, é preciso trabalhar, trabalhar muito, para poder dar tudo de bom para os filhos. E assim, desta forma, as crianças deixam de brincar, de interagir com outras crianças e, principalmente de interagir com os pais.

A percepção e o esforço para compreender implicam riscos, isto é, há sempre uma possibilidade de erro. Para que qualquer indivíduo decida a quantidade de informação necessária ao cérebro para tomar uma decisão em temas de compreensão, ele necessita determinar a grandeza de risco capaz de aceitar. Todo indivíduo possui um critério, isto é, um grau de segurança de que necessita, antes de tomar uma decisão. Este critério de risco pode ser maior ou menor, variando de indivíduo para indivíduo. Isto tudo é verdade também para as crianças.

Um bom leitor geralmente se dispõe a correr um risco maior de errar. Geralmente, também, quanto maior a incerteza sobre o que está sendo ou virá a ser lido, maior a chance de erros. Se o leitor exigir muita informação visual, não será capaz de captar rapidamente o sentido do texto. Evitar erros reduz também as chances dos acertos, de boas decisões. Um professor não pode definir a amplitude de risco que uma criança se dispões a correr. Mas pode aprovar ou reprovar seus erros com maior ou menor exigência. Quanto mais o professor tem tolerância pelos erros, mais ele facilita a formação do leitor. Errar é condição para aprender.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

A seguir, veremos a concepção sobre alfabetização e o desenvolvimento do seu processo.

2.1 Momento Oportuno para o Aprendizado da Leitura

No Brasil a legislação específica, Lei nº 5.692/71, indica que a criança deve iniciar a alfabetização aos 7 anos, os que militam no campo prático, verificam que muitas das crianças que compõem a clientela de rede escolar pública estadual, mesmo com essa idade, não apresentam condições para aprendizagem formal. São, portanto, crianças portadoras de um déficit intelectual, cuja idade mental não corresponde à idade cronológica. Em contrapartida, nas escolas da rede particular, cuja clientela procede de meios favorecidos é muito comum a criança se alfabetizarem aos 6 anos e até 5 anos, sendo este último caso, raro, mas, acontece.

Está claro que se trata de sensíveis diferenças individuais, caracterizadas pela potencialidade de cada criança, resultante de suas motivações adequadas, da exercitação e do meio cultural que as influencia. Nidelcoff (1980, p.10), descreve como são diferentes os dois mundos: o mundo de uma criança carente e o mundo de uma criança sócio-econômica e culturalmente privilegiada. “Enquanto uma dentro da escola tem tudo como complemento educativo, a outra não dispõe praticamente de nada, passando a depender exclusivamente da escola para sua educação.”

Further (1984, p.33), esclarecendo essa teoria, deixa claro que “tais considerações devem tomar parte, seriamente, na atuação do alfabetizador, são fundamentais e decisivas no sentido de acertarem com relação às possibilidades e potencialidades da criança.”

A criança deve descobrir o prazer pela leitura, antes de aprender a ler, ela precisa, mesmo é decifrar, descobrir, o seu meio através da convivência, ler a natureza, as coisas. Esta convém ocorrer nas fases, cientificamente, esclarecidas pressupondo para sua concretização o conhecimento e a participação consciente dos pais para promover os estímulos necessários, e não ensinar apressadamente uma série de coisas sem importância para a criança. (FEIL, 1983, p.16).

Como vimos uma outra questão, também, desperta as atenções, é que a aprendizagem da leitura pressupõe motivação, estimulação encorajadora, um despertar da vontade, de maneira distintas, ou seja, a partir do momento que ela conhece as letras e o significado, passa a ter mais interesse e assim sente mais prazer na leitura. Convém ao professor refletir sobre esse tipo de motivação. Não como uma motivação de uma hora para outra, na sala de aula, através de visuais, como gravuras, por exemplo.

Trata-se de uma motivação muito mais intensa e duradoura adquirida desde cedo. Como o pensamento que passa por etapas definidas a aprendizagem da leitura também tem suas fases que devem ser observadas, antes de se exigir da criança uma leitura que esteja além de suas capacidades. Pode-se considerar como a primeira etapa da leitura os incentivos exteriores, recebidos na primeira infância, que se iniciam com o manuseio de brinquedos variados, formas, tamanhos, cor, etc. A partir de 2 a 3 anos a criança já deve manipular livros com muitas gravuras coloridas e significativas, onde ela lerá as gravuras. Como diz Further, a motivação da leitura encontra-se fora do processo de ler; é extrínseca. Daí então, outras etapas se sucedem até a fase do pensamento racional de 6 a 8 anos quando pode ser iniciado o processo de alfabetização.

Vale salientar que as dificuldades que uma criança de até 9 anos encontra na leitura se originam da falta de incentivos e não da falta de inteligência. Esta existe latente, em potencial, não foi desenvolvida, não recebeu incentivos necessários a cada fase de desenvolvimento. São crianças portadoras de perdas irreparáveis, na opinião de muitos educadores. As crianças da classe média e da elite gozam da atenção dos pais com relação às suas fases evolutivas. São, pois, possuidores de um nível cultural e econômico que os condicionam a esse tipo de assistência. Enquanto que as crianças de classe pobre, de pais ignorantes, perdem os melhores momentos da sua vida que são de prevenção, de incentivação e prontidão. Elas chegam ao primeiro período escolar despreparadas, sem bagagem nenhuma, sem os pré-requisitos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita.

Um dos pontos básicos que permeia a cabeça do professor e do supervisor, com oportuníssima razão é a questão do que se deve ensinar a criança no período de alfabetização. A definição da quantidade e qualidade são importantes, como de igual teor é o modo de ensinar. Não devemos pensar em termos da criança treinada, transformada em robô intelectual. O treino da leitura não deve ser isolado, puramente mecânico repetitivo mas, sobretudo contextualizado e reflexivo, visando o desenvolvimento de habilidades intelectuais, ou seja aprendizagem da leitura e da escrita compreensivas que envolvam um mínimo de criatividade.

Para Freire, os novos programas de alfabetização devem fundamentar-se amplamente na idéia de alfabetização emancipadora, segundo a qual a alfabetização é encarada como um dos veículos mais importantes pelos quais o povo oprimido é capaz de participar da transformação sócio-histórica de sua sociedade. Dessa perspectiva, os programas de alfabetização não devem estar ligados apenas à aprendizagem mecânica de habilidade de

leitura, mas adicionalmente, a uma compreensão crítica das metas mais gerais da reconstrução nacional. Desse modo, o desenvolvimento, pelo leitor, de uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio-histórico a que ele se refere torna-se fator importante para nossa idéia de alfabetização. Neste caso, o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. O conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.25) ressaltam que entre as propostas metodológicas e as concepções infantis, existe uma distância que pode medir-se em termos do que a escola ensina e do que a criança aprende. O que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. Nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, o docente procede passo a passo, do que ele considera simples ao complexo, fragmentando todo o processo de aquisição da língua escrita.

Para as autoras as crianças constroem algumas hipóteses sobre os aspectos formais do grafismo e sua interpretação para que um texto possa ser lido. Cada um desses critérios apresenta características e significados próprios a partir da análise da criança, de caracteres e que também haja variedade de caracteres. As características mais marcantes desses critérios são:

- Quantidade mínima de caracteres – não importa se a criança é capaz de empregar as letras ou qualquer outra marca, mas a legibilidade do texto está associada à quantidade de caracteres.
- Variedade de caracteres – para que o escrito possa ser lido, faz-se também necessário que esses caracteres sejam diferentes uns dos outros, caso contrário, não poderá ser realizada a leitura da grafia.
- Letras – são encontradas de diferentes formas, predominam a de imprensa e a cursiva e, frente a essas formas, a criança vê-se diante da problemática de que a escrita pode ser representada de diferentes formas. Para ela, passa a existir mais de um tipo de escrita e essa é uma indicação que a criança é sensível às mudanças e representações da grafia.
- Relação entre desenho e texto – para as autoras, algumas crianças diferenciam o desenho e o texto indicando que o texto serve para ler e o desenho só para olhar.

- Relação entre números e letras – a escola oferece um problema real ao dizer que letras e números podem ser lidos, situação que a criança desconhece ainda nessa fase de aprendizagem, mas que conseguirá superar ao longo de suas experimentações.
- Distinção entre letras e sinais de pontuação – nos diferentes portadores de texto a que a criança tem acesso, além das letras e dos números, ela se depara com os sinais de pontuação. Esses sinais têm nomes e funções próprias, que serão conhecidos e compreendidos pelas crianças através de suas explorações em diferentes materiais textuais.
- Orientação espacial da leitura – é considerada uma das arbitrariedades da escrita, pois convencionalmente a escrita é produzida da esquerda para a direita e de cima para baixo, mas não se sabe de onde surgiu essa exigência nem sua fundamentação científica.

2.2 Processo de Leitura

O processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação. Podemos atribuir a esta última quatro funções interdependentes, como afirma Pain (1985, p.11):

- Função mantenedora da educação;
- Função socializadora da educação;
- Função repressora da educação;
- Função transformadora da educação.

Em resumo, em função do caráter complexo na função educativa a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora.

O processo de aprendizagem não configura nem define uma estrutura como tal, e o fato de certos acontecimentos serem passíveis de classificação, sem confusão, sob o nome aprendizagem, se deve mais à sua função e modalidade, e no melhor dos casos à sistematização das variáveis intervenientes do que à assimilação a uma construção teórica coerente. E a aprendizagem não é uma estrutura, não resta dúvida de que ela constitui um efeito, e neste sentido é um lugar de articulação de esquemas.

Ajuriaguerra (1984, p.3), informa que a criança que se supõe ter de aprender a ler é aquela que completou seis anos antes de 31 de dezembro do ano civil em que entra para o curso preparatório. “De fato, já estabeleceu contato com a língua escrita no jardim da infância.”

Seria demais lembrar a desigualdade das crianças de seis anos em relação à escola e à aprendizagem da leitura. Em primeiro lugar, trata-se de uma desigualdade do desenvolvimento mental, tanto em seu aspecto global, a inteligência geral, como em diversas atitudes que vão desde a psicomotricidade e a dominância lateral até a estruturação das percepções no espaço e no tempo, passando pela linguagem oral, ponto de apoio essencial para a aprendizagem da linguagem escrita. Além disto, há uma desigualdade na organização da personalidade, quaisquer que sejam os termos empregados para descrevê-la: maturidade, equilíbrio emocional, desenvolvimento afetivo, modalidade de relacionamento.

Não queremos entrar aqui na discussão dos modos de aprendizagem, nem nas oposições entre os métodos sintéticos e os métodos globais; dividida entre ambos os processos se desenrola a aprendizagem da leitura. A leitura é possível quando são possíveis a integração e as diferenciações. Mas a leitura não chega a ser fácil e livre senão quando, mediante o processo de translação do olhar, se prevêm as palavras e as frases, depois se conhecem e compreendem, e até que se adivinhe e depois confirme ou afirme a linguagem proposicional.

Segundo Valett (1989), a compreensão de uma pessoa é melhor determinada pela habilidade em resolver problemas práticos: compreensão de sinais de trânsito, cardápios, listas telefônicas, propagandas, mapas e requerimentos, bem como a compreensão dos conteúdos mais abstratos de jornais, revistas, materiais de referência e livros.

Para ler, uma pessoa deve adquirir um certo número de habilidades cognitivas e perceptivo-linguísticas, como nos afirma Valett (1989, p.3):

- Habilidade para focalizar a atenção, concentrar e seguir instruções;
- Habilidade para entender e interpretar a língua falada no cotidiano;
- Memória auditiva e ordenação;
- Memória visual e ordenação;
- Habilidade no processamento (decodificação) de palavras;
- Análise estrutural e contextual da língua;
- Desenvolvimento e expansão do vocabulário;

➤ Fluência na leitura à primeira vista e habilidades de referência.

Estas habilidades são ensinadas em todos os bons programas de leitura desenvolvimentista, mas sua complexidade, por vezes, não é completamente entendida, o processo de leitura tem início com a percepção visual e análise de um grafema, continuidade com a recodificação de grafemas para as estruturas fonéticas correspondentes e se completa com a compreensão do sentido do que havia sido escrito.

Valett, informa que a leitura, portanto, é uma complexa de aprendizagem simbólica, na qual mudanças relativamente triviais em uma palavras podem alterar completamente sua pronúncia e significado. É um processo que envolve linguagem escrita, atenção, habilidade motora, vários tipos de memória, organização de texto e imagem mental; um processo no qual a pronunciabilidade de uma palavra influencia sua percepção, com o fazem o significado e a estrutura de sentença na qual a palavra aparece.

Diante de toda a questão do ensino, não podemos esquecer o professor, principal mediador da aprendizagem, que será visto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – LER E ESCREVER: COMPROMISSO DA ESCOLA

Ensinar a ler e a escrever são tarefas da escola, desafio indispensável para todas as áreas e disciplinas escolares, uma vez que ler e escrever são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e constituem competências para a formação do estudante, responsabilidade maior da escola. Ensinar é dar condições ao estudante para que se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimentos. Ensinar é ensinar a ler para que se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está, em grande parte, escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é também ensinar a escrever, porque a produção de conhecimento se expressa, no mais das vezes, por escrito.

Numa primeira instância, ler e escrever é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito. E é sempre bom levar em conta o que nos dizem as atuais pesquisas sobre o processo de alfabetização. Ao alfabetizar-se, o aluno não está apenas transpondo a língua que já fala para um outro código, mas está aprendendo uma outra língua, a língua escrita, isto porque a língua que falamos não é a mesma que escrevemos, havendo, assim, aprendizagens específicas que devem ser consideradas por nós, professores.

A escola vem se constituindo como espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo da criança com o ler e o escrever. Para muitas crianças de nosso país, a escola é o único lugar onde há livros, ou a sala de aula o lugar onde os alunos não estão voltados apenas para a televisão. Assim, cabe a ela a tarefa de levar o aluno a ler e escrever, a atrever-se a persistir nesta aprendizagem entre ensaio e erro, a construir suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que lê e do que escreve, a assumir pontos de vista próprios para escrever a respeito do que vê, inclusive na TV, do que sente, do que viveu, do que leu nos diversos suportes que existem, do que ouviu em aula e do que vê no mundo, promovendo em seus textos um diálogo entre vida e escola, mediado pelo professor, um leitor mais experiente.

É na escola que a própria TV pode ser vista de uma forma não apenas lúdica, mas também crítica. É na escola que se pode promover, por meio da leitura, as diferentes aprendizagens de cada área de conhecimento e do mundo. Não é, portanto, uma tarefa simples e, no entanto, possui um grandioso alcance na vida de todo e qualquer estudante: crianças, jovens e adultos.

Sem estudantes vivenciando oportunidades sistemáticas de leitura, escrevendo e dialogando, a escola correrá o risco de restringir-se à reprodução. Essa, aliás, é uma prática que cada vez mais tem sido rejeitada: as atividades de leitura e escrita, nas diversas modalidades, transformadas em ritual burocrático, no qual o estudante lê sem poder discutir, lê sem compreender, responde questionários mecanicamente e escreve textos buscando simplesmente concordar com o professor ou a professora. O que se deseja é que estudantes, e também professores, possam constituir-se como leitores e produtores de textos. Professores e alunos leitores são capazes de produzir a sua escrita, a sua comunicação no mundo, são a chave de qualquer possibilidade de mudança nas práticas tradicionais e repetitivas de leitura e escrita. Para isso, todos os professores, não só o de Português, mas também os de Geografia, Matemática, História, Música, Ciências, Educação Física, Língua Estrangeira, Literatura, Arte, precisam assumir seu papel de mediadores de leitura e escrita.

Mais importante que reter a informação obtida pela leitura tradicional dos muitos textos, nas muitas áreas que compõem o currículo escolar, as atividades de leitura e escrita devem proporcionar aos alunos condições para que possam, de uma forma permanente e autônoma, localizar novas informações pela leitura do mundo, e expressá-las, escrevendo para e no mundo. Assim, leitura e escrita constituem-se como competências não apenas de uso, mas igualmente de compreensão da vida em sociedade.

O professor é aquele que apresenta as diferentes possibilidades de leitura: tudo e mais um pouco! Livros, poemas, notícias, receitas, paisagens, imagens, partituras, sons, gestos, corpos em movimento, mapas, gráficos, símbolos, o mundo enfim. Ele poderá contribuir no desenvolvimento da capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos, criando e promovendo variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada do ler/escrever. Isso tornará possível a formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana no dia a dia.

Ler e escrever são tarefas na escola, privilegiadamente em cada sala de aula, mas também no pátio, na biblioteca, no refeitório, enfim a escola vista como espaço de estímulo às diferentes relações com a leitura. A biblioteca passa a ser concebida como lugar em que se estimula à circulação e a transferência da informação, que favorece a convivência dos diferentes segmentos da comunidade escolar, pertencendo, portanto, a todos os usuários e, ao mesmo tempo, não sendo propriedade de uns ou de outros. E por que privilegiadamente a sala de aula é o lugar de leitura e de escrita? Porque a sala de aula é o lugar onde o professor

ensina, onde ele mostra, por sua presença e atuação, a importância da leitura: ele traz os livros, apresenta-os, quer que todos escolham o que vão ler, fica sabendo do interesse que se vai formando em cada um, faz sugestões, discute e aprofunda os assuntos, responde perguntas e lê com os alunos.

A biblioteca é o lugar de outra vivência. Na biblioteca, o aluno, explora o seu acervo, expande seus interesses: descobre que existem múltiplos materiais para leitura, livros de todo o tipo e sobre todos os assuntos, ou concentra-se em uma leitura de aprofundamento de um determinado interesse, estimulado pela leitura em sala de aula. A sala de aula é o lugar de criação de vínculo com a leitura, de inserção do aluno na tradição do conhecimento. A biblioteca é o lugar do cultivo pessoal desse vínculo.

Neves (1998, p.15) evidencia que ao lado da atividade de leitura orientada pelo gosto, pelo prazer de atribuir sentido a um texto, cada professor, na aula de sua respectiva área (ou dois ou mais professores em trabalho integrado) promoverá a leitura de textos que devem ser aprofundados e todos poderão vivenciar o encantamento da descoberta dos muitos sentidos em textos decisivos para o conhecimento produzido pela humanidade. Esta inserção do aluno no universo da cultura letrada desenvolve a habilidade de dialogar com os textos lidos, através da capacidade de ler em profundidade e interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade.

Será importante, assim, que cada professor em sua sala de aula vincule – através da produção escrita – conteúdos e/ou conceitos específicos da área em que atua com a vida de seus alunos, solicitando-lhes que escrevam sobre aspectos de suas vivências socioculturais, propondo que esses textos sejam lidos para os colegas e discutidos em sala de aula. Cada professor lerá esses textos com interesse, pelo que querem expressar e não apenas para corrigir o Português ou verificar o acerto de suas respostas. Orientará a reescrita dos textos, sempre que necessário, para que digam com mais clareza e mais riqueza o que querem dizer.

Ler e escrever, portanto, implicam redimensionar as práticas e os espaços escolares. Isto leva a uma reflexão sobre a relação pessoal com o desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula e, no limite, propõe o desencadeamento de novos modos de ser e fazer o ler e o escrever na escola: a formação de cidadãos e cidadãs para um mundo em permanente mudança nas suas escritas, e cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura.

Se levarmos em conta que a universidade no Brasil é um fenômeno do século XX e que a ciência da linguagem só se implantou em nossas universidades há menos de cinquenta anos, podemos entender por que só muito recentemente os lingüistas brasileiros passaram a

recusar os tradicionais mitos a respeito de nossa relação com a língua e colocar algumas fundamentais perguntas: que língua falamos, afinal? É mesmo verdade que todos no Brasil falamos a mesma língua? Que relações estabelecemos entre nossa fala e nossa escrita? Como se constituiu historicamente nossa relação com a língua escrita? Por que a literatura brasileira se constituiu também a partir de um conflito lingüístico? Por que não nos ensinamos a aprender e a ensinar Português ao longo dos últimos quinhentos anos?

Os estudos sobre nossa língua falada, levados a efeito por vários pesquisadores, entre eles um grande grupo de lingüistas de todo o Brasil reunidos no Projeto de Gramática do Português Falado, estão mostrando não só que há uma grande variação lingüística (geográfica e social) interna no País – ao contrário do que sempre disse o mito da unidade lingüística brasileira –, mas também que a língua que falamos difere muito da língua falada em Portugal, a que deu origem ao Português escrito. Em vista disso, hoje podemos dizer que falamos uma língua e temos de aprender a ler e escrever em outra língua.

Esse novo saber que a ciência da linguagem nos proporciona faz duas revelações de transcendental importância a nosso respeito: a primeira que nós, de fato, falamos muito mal o Português, não porque sejamos incompetentes como sempre tentaram nos fazer crer, mas porque falamos – muito bem, tão bem quanto qualquer outro povo do mundo – uma outra língua, parecida com o Português, com a qual somos capazes de dar conta de nossas necessidades expressivas. A segunda é que nós falamos uma língua apenas parecida com o Português e, por razões de política cultural, temos de aprender a ler e escrever em Português.

Essas revelações são importantes porque, em primeiro lugar, podemos deixar de culparmos a nós mesmos por não termos aprendido a ler e escrever direito na escola, pois a escola tentou ensinar-nos a ler e escrever em Português como se fôssemos falantes de uma língua cujas frases têm sujeito e predicado, em que os pronomes pessoais mudam de forma conforme a função sintática que exercem na frase, com desinências verbais próprias para as segundas e as terceiras pessoas, em que os futuros são simples, em que o adjetivo concorda com o substantivo. Como a língua que falamos não tem nada disso, agora podemos pôr a culpa na escola, que não nos ensinou direito e nos culpou por não termos aprendido. Em segundo lugar, porque podemos, agora, começar a pensar num modo mais adequado de ensinar a ler e escrever nessa língua que não falamos, nessa língua apenas parecida com a língua que falamos, nessa língua estrangeira.

É um direito de cidadania do aluno ter acesso aos meios expressivos construídos historicamente pelos falantes e escritores da Língua Portuguesa, para se tornar capaz de ler e

compreender todo e qualquer texto já escrito nessa língua. Ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi escrito, desde o letreiro do ônibus e os nomes das ruas, dos bancos, das casas comerciais, leituras fundamentais para a sua sobrevivência e orientação numa civilização construída a partir da língua escrita; ler o jornal, que vai relacioná-lo minimamente com o mundo lá fora; ler os poemas, que vão dar concretude, qualificar e expandir os limites de seus sentimentos; ler narrativas, que vão organizar sua relação com a complexidade da vida social, ler as leis e os regulamentos que regem a sua cidadania, ler os ensaios que apelam à sua racionalidade e a desenvolvem.

Novamente Neves (1998, p.22) nos lembra que ensinar a ler é também dar acesso aos meios expressivos necessários para que o aluno leia não apenas os seus contemporâneos, dialogando com eles dentro de um universo comum de questões, problemas e descobertas, mas também os antigos, até com os fundadores da língua para que ele possa perceber que a Língua Portuguesa que ele lê é produto do trabalho de homens como ele que a tornaram capaz de expressar o que precisaram que ela expressasse.

Desse modo, assim como, numa primeira instância, ensinar a ler é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito, ensinar a ler continua sendo levar o aluno ao domínio de códigos mais elaborados e mais especializados. Em princípio, costuma-se atribuir tarefas desse tipo ao professor de Português, mas qualquer professor, de qualquer disciplina, é, pelo menos também em princípio, um leitor da Língua Portuguesa e, como tal, pode fazer uma tal ponte entre o significado construído pelo aluno e o significado corrente da expressão. E o princípio mais saudável para reger essa tarefa é a sabedoria relativa de cada um: vamos combinar que não é feio nem constrangedor ignorar o significado de alguma palavra ou expressão, nem mesmo para os professores de Português.

Ler é um dos processos mais ricos que temos para desenvolver a percepção da vida e o reconhecimento do outro. Através da leitura literária, adquirimos conhecimento e saberes objetivos mas principalmente, ocupamos nossa capacidade de pensar e sentir. Por esse motivo, a leitura literária tem a potencialidade de sozinha ou agregada às demais áreas de conhecimento, mobilizar o estudante a ampliar o seu horizonte de expectativas, conforme Iser (1996, p.33) preparando-o para ser um sujeito autônomo, fazer de seu entorno social um espaço de convivência respeitosa e solidária, conhecer sua história, suas origens e sua cultura e aprender a valorizar as manifestações simbólicas do ser humano, seu mundo imaginário e as formas de interlocução que ele pratica.

3.1 Leitura e Escrita Competência de Todas as Áreas

As pesquisas que se desenvolveram no século XX, no âmbito do ler e do escrever, indicam mudança do papel da escola e, conseqüentemente, da ação docente frente ao ler e escrever. Chartier (1999, p.26) informa que “a sociologia da leitura, as teorias relativas ao efeito da leitura e da emancipação do leitor e sua responsabilidade na construção autoral do estudante ampliam, inicialmente, o significado de ler.” Em conseqüência, aprende-se que, muito antes de lerem a palavra escrita, os alunos já mantêm uma relação ativa com o nome, por exemplo, embora elas próprias não admitam que já lêem.

Em conseqüência, sabe-se que as crianças, jovens e adultos em situação de escolarização lêem mais do que a escola propõe, pois a revista, as propagandas da tevê, o anúncio de outdoors, o endereçamento da correspondência, carregam textos consigo e são capazes de orientar quanto a atitudes, escolhas e preferências, adquirindo valor no espaço social, o que é de imediato percebido pelo estudante. Altera-se assim a função da educação formal e impõe-se a necessidade de formar professores para uma sociedade impregnada de palavra escrita. A democratização da leitura e dos seus suportes é verificável à consideração de que diferentes classes sociais têm acesso a um jornal popular, vêem televisão, lêem a oração dos cultos religiosos, poemas nos ônibus, em camisetas, recebem propagandas nas calçadas. Tal democratização auxilia o domínio do código e supre uma função inicialmente desempenhada pela escola.

Cabe então ao professor, mais do que alfabetizar, realizar o letramento de seus alunos, isto é, habilitá-los a exercer amplamente a condição que decorre do fato de terem-se apropriado da leitura e da escrita. Face à pluralidade de estímulos escritos, o professor precisa instrumentalizar o estudante a explorar as diferentes possibilidades de dialogar com os textos, o que implica utilizar a palavra lida/escrita para refletir e interagir com diferentes práticas sociais de cultura, entre as quais se insere a leitura.

Em virtude das inúmeras oportunidades de ler e escrever que as crianças que convivem em ambientes letrados possuem, a escola vê reduzida a importância tradicionalmente a ela atribuída de alfabetizadora, iniciadora no mundo do ler e escrever. Já as crianças que não partilham da leitura como valor de seu grupo social demandam uma atuação mais incisiva, que as insira num mundo em que elas possam atribuir significado ao ler e ao escrever, compreendendo a função emancipatória que tal domínio propicia. Isso indica que ler e escrever – atividades simbólicas específicas, a partir das quais as mensagens são produzidas

e interpretadas – adquirem significados diferentes entre crianças com experiências culturais diversas. Portanto, ler e escrever, como práticas sociais, estão condicionadas ao repertório dos leitores/escretores, e lê melhor quem lê entre leitores, pois este possui mais intimidade com os diferentes tipos de texto, uma vez que já ouviu ler mais vezes; sobre a maneira de ler, pois entre as histórias que ouviu, muitas foram lidas; já aprendeu o valor da palavra escrita.

Em consequência, a maneira como as famílias se relacionam com a língua escrita pode condicionar a relação que as crianças terão com os textos: se a leitura está na receita da cozinha, no livro de oração, no estudo, no lazer ou no trabalho, certamente ler e escrever parecerão ter mais sentido na escola. Se, ao contrário, a palavra escrita/lida estiver restrita à presença de situações repressivas ou disciplinadoras (o cartaz que pede silêncio nos hospitais, o “Mantenham-se em fila!” dos Postos de saúde ou o auto infracional recebido por pais e/ou irmãos), bem diferente será a inferência infantil. Nesse caso, haverá descontinuidade entre a vida – movida pela oralidade em todas as suas manifestações (as pregações religiosas, a música, a televisão) e a escola. Em consequência, ela terá muito maior dificuldade de inferir significados à palavra escrita.

Compreender esta situação, em toda a sua complexidade, é condição indispensável para uma atuação docente responsável e comprometida. Através dela, a comunicação e o conhecimento tornam-se motivo de cooperação entre alunos e com o professor e, todos juntos, podem organizar uma comunidade de compreensão próxima. Nela, o professor deixa de ser um transmissor de informações e passa a disponibilizar meios e modos de participação, propõe e orienta projetos de trabalho, acompanha e estimula os grupos e oportuniza-lhes diferentes formas de interação e prática cultural.

Logo, tanto como seus alunos, é preciso que o professor se torne sujeito do mundo da leitura e da escrita, que organize registros que acompanham o processo de construção do conhecimento de seu grupo, busque textos que componham a pluralidade de práticas sociais de leitura, preocupe-se com a preservação da memória dos grupos sociais com os quais interage, isto é, constitua-se, antes de tudo, em leitor e autor da sua prática pedagógica. Nem sempre as instituições formadoras de professores têm o posicionamento político e as condições pessoais e materiais para implementar todas as pré-condições de formação docente necessárias à escola brasileira contemporânea. Igualmente, face à mudança de paradigmas da educação que têm orientado as novas práticas, há um grande contingente de professores que são chamados a assumir atitudes e compromissos para os quais não foram formados. É justamente nesse momento que se pode avaliar o quanto a leitura e a escrita efetivamente

preparam os indivíduos para uma atuação comprometida com o seu contexto: apesar das difíceis condições de trabalho e de vida dos professores, é notória a frequência como eles têm participado de cursos de educação continuada, onde buscam se atualizar e refletir sobre sua prática. Somente através de uma intervenção crítica sobre as questões que são discutidas nesses espaços de formação, de reflexão sobre o seu fazer, o professor é capaz de reconhecer que, para uma escola constituída de diversidade a respeito dos usos da leitura e da escrita, é importante intervir a partir da consideração dessas diferenças, e apresentar oportunidades em que todos possam aprender.

Ao abordar o uso social da escrita, Evangelista (1999, p.29) relata que “o professor possibilitará o delineamento de situações em que todos atribuam sentido ao conhecimento do sistema da língua escrita, o que ainda não acontece na escola brasileira.” Por isso, aqueles estudantes que aprenderam antes o valor dessa prática social constroem mais facilmente o conhecimento novo (e, num contexto de escola tradicional, comumente logo aprendem que as coisas que a escola ensina são “para a escola”, não para a vida, a qual continuará a andar adiante da escola, ensinando-lhes, a partir do ler/escrever em suportes cada vez mais variados e ágeis, conhecimentos mais ricos e interessantes). E os que vão à escola para aí fazerem estas aprendizagens não encontram um ambiente que os promova pelo acompanhamento e construção de novos saberes a partir da valorização do que já sabem: tornam-se, conseqüentemente, alunos-problema, com aprendizagens deficitárias, condenados a desconhecerem o uso social da linguagem e da escrita.

Por outros caminhos, também concluem que ler e escrever servem para a escola e na escola, para a produção escolar, para agradar ao professor, já que o lido e o escrito não têm sentido extramuros. Inferem, erroneamente, que a língua escrita é coisa pronta e acabada, que não pode pertencer jamais ao aprendiz, e que seu papel é reproduzi-la passivamente, sem qualquer envolvimento crítico ou afetivo. Nesse aspecto, entendem o ler restrito à decifração, oralização do escrito, e o escrever, à decodificação passiva de sinais. Não lhes atribuem, o que seria certo, valores cognitivos, que requerem sujeitos envolvidos na obtenção de significados, compreensão e interpretação de conteúdos, produção de sentidos.

A conseqüência mais comum é uma relação de atrito entre os que aprendem e a escola, especialmente em relação ao ler e escrever. Para transformá-la, é imprescindível que os professores aprendam que, mais do que instrumento para transmitir conhecimentos, ler e escrever tomam a língua como objeto social. Assim, o professor precisa facilitar a interação com a língua escrita e apresentá-la como desafio cognitivo, com significado para a vida dos

alunos, a partir do qual possam progredir no conhecimento do que está escrito, dizer sua palavra e formular hipóteses de interação com o que já sabem e com as outras áreas do conhecimento.

Perez (2001, p.15) evidencia que “a tarefa da escola e de todos os educadores que nela atuam é aumentar o repertório dos aprendizes, facilitar a aprendizagem, gerar condições e ambiente para o estabelecimento de articulação entre informações e conexões múltiplas, análises e sínteses.” É ensinar que ler e escrever promovem socialmente, dão acesso à cultura e ao conhecimento, são um modo de relacionar o que se faz na escola com o que existe fora dela. Nesse sentido, desenvolvem-se através de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno, em que o primeiro atua como guia, apoio, mediador de cultura e o segundo como sujeito ativo da aprendizagem.

Em conseqüência, a sala de aula torna-se lugar de pensar, de reflexão compartilhada, de participação e diálogo. Constitui-se em ambiente de aprendizagem, que gera e possibilita múltiplas situações de leitura e escrita como atividades relevantes e comprometidas. O professor parte das experiências e conhecimentos dos alunos e oferece atividades significativas, favorecedoras da compreensão do que está sendo feito através do estabelecimento de relações entre a escola e o meio social.

Ao atribuir novo significado ao ler e ao escrever, a escola assume uma atitude educativa digna de professores que querem ser reconhecidos como produtores de cidadania, que favorecem, às jovens gerações, possibilidades efetivas de compreensão e transformação da sua realidade social e pessoal. Torna-se então um centro irradiador de pensamentos, ocupa o ponto principal de um processo compreensivo que orienta os alunos frente a uma sociedade plural, de diferenças, em permanente mudança, nem sempre para melhor.

Nesse contexto, a escola atualmente recriminada pela artificialização do sentido que dá ao ler e escrever, característica da crise de leitura e escrita que contamina todo o sentido da educação transformar-se-á em espaço de reflexão, análise, crítica, capacitando toda a comunidade escolar para buscar alternativas compartilhadas e solidárias para suas vidas.

3.2 Professor e Aluno: Vinculação Fundamental

A escola brasileira vem passando por um processo dinâmico de reciclagem, revitalização, reorientação e redimensionamento que aponta para o atendimento da necessidade de mudanças estruturais básicas, em face das demandas contemporâneas. A escola não pode mais se ausentar de sua participação política, na perspectiva deste momento histórico tão exigente. Nesse sentido, a intervenção do educador deve tomar por base a relação escola-sociedade-meio ambiente, colocando em prática um procedimento ético que permita aos sujeitos da aprendizagem uma constante indagação sobre a realidade, com o desejo de transformá-la.

A aprendizagem centrada no aluno (ou a aplicação da Abordagem Centrada na Pessoa à Educação) é claramente explicitada por Carl Rogers (1973, P.35), na qual desenvolve as suas idéias “sobre as formas mais adequadas de facilitar o processo de aprendizagem”, apesar de ao longo da sua obra ter refletido inúmeras vezes sobre esta temática.”

Das obras consultadas do autor acima, podemos destacar alguns princípios definidos por ele como fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, como: o ser humano contém em si uma potencialidade natural para a aprendizagem; não podemos ensinar, apenas podemos facilitar a aprendizagem; a aprendizagem significativa acontece quando o assunto é percebido pelo aluno como relevante para os seus propósitos, o que significa que o aluno aprende aquilo que percebe como importante para si; a aprendizagem que implique uma mudança ameaçadora na percepção do self, tende para a resistência; as aprendizagens são mais bem apreendidas e assimiladas quando a ameaça externa ao self é reduzida ao mínimo; a maioria das aprendizagens significativas são adquiridas pela pessoa em ação, ou seja, pela sua experiência; a aprendizagem qualitativa acontece quando o aluno participa responsabilmente neste processo; a aprendizagem que envolve a auto-iniciativa por parte do aluno e a pessoa na sua totalidade, ou seja, dimensões afetiva e intelectual, torna-se mais duradoura e sólida; quando a autocrítica e a auto-avaliação são facilitadas, e a avaliação de outrem se torna secundária, a independência, a criatividade e a auto-realização do aluno tornam-se possíveis; a aprendizagem concretiza-se de forma plena quando o professor é autêntico na relação pedagógica; para uma aprendizagem adequada torna-se necessário que o aluno aprenda a aprender. (ROGERS, 1983, p.36).

Para que estes princípios estejam presentes na relação pedagógica é fundamental que o professor se torne no que Rogers designou por facilitador do processo de aprendizagem. E para que tal aconteça é essencial que haja uma segurança por parte de quem educa que lhe permita acreditar na pessoa do aluno, na sua capacidade de aprender e pensar por si próprio.

Para além de enunciar os princípios que facilitam o processo de aprendizagem, Rogers propõe também um conjunto de qualidades que considerou como fundamentais para a transformação de um professor num facilitador da aprendizagem.

A primeira qualidade refere-se à Autenticidade do facilitador, que Rogers considerou como a mais básica e que designa como a capacidade do facilitador ser real, sem máscara nem fachada na relação com o aluno. Desta forma, o autor critica o ensino tradicional na medida em que o professor é um ator, representando um papel e não pessoa autêntica. A proposta de Rogers (op.cit, p.225), traduz-se “numa relação de pessoa para pessoa e não de um papel de professor para um papel de aluno.”

A segunda qualidade, a que Rogers designou por Aceitação e Confiança e que se expressa numa capacidade de aceitar a pessoa do aluno, os seus sentimentos, as suas opiniões, com valor próprio e confiar nele sem o julgar. É uma confiança no organismo humano e uma crença nas suas capacidades enquanto pessoa, ou seja,

Se os professores aceitam os alunos como eles são, permitem que expressem seus sentimentos e atitudes sem condenação ou julgamentos, planejam atividades de aprendizagem com eles e não para eles, criam uma atmosfera de sala de aula relativamente livre de tensões e pressões emocionais, as conseqüências que se seguem são diferentes daquelas observadas em situações onde essas condições não existem. As conseqüências, de acordo com as evidências atuais, parecem ser na direção de objetivos democráticos. (ROGERS, 1983, p.225).

Finalmente, a terceira qualidade refere-se à capacidade de Compreender Empaticamente o Aluno, ou seja, compreendê-lo a partir do seu quadro de referência interno. Nas palavras de Rogers (1983, p.226), a compreensão empática acontece “quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante”. Estas qualidades enunciadas por Rogers não são mais do que uma adaptação à educação das atitudes facilitadoras da mudança, propostas pelo autor no seu modelo psicoterapêutico, sendo ele mesmo o primeiro a reconhecê-lo, afirmando que a educação é uma forma de relação de ajuda, na medida em que permite que alguém cresça e se

desenvolva. Resumindo, podemos dizer que, de acordo com modelo proposto por Rogers, os princípios e as atitudes atrás enunciados permitem não só o desenvolvimento intelectual do aluno, como também o seu crescimento enquanto pessoa total, promovendo a aprendizagem significativa e a interiorização do processo de aprender.

Assim, e de acordo com o modelo proposto por Rogers, é importante que o professor tente encontrar o fio condutor que orienta o aluno, ou seja, ir ao encontro do que o aluno tenta compreender e, se necessário, reformular conhecimentos e o método de os ensinar. O objetivo primordial deste modelo é o de que o aluno abandone a passividade e adquira um papel ativo, de intervenção no seu próprio processo de aprendizagem, o que significa que a aprendizagem deixa de estar centrada no professor, para passar a estar centrada no aluno. O ato de aprender é sempre um ato individual, o que significa que aquilo que se aprende, adquire em cada pessoa um sentido e um significado próprios. Deste modo, as aprendizagens do aluno serão sempre diferentes, devendo as mesmas ser respeitadas pela pessoa do professor.

Sendo assim, um professor que se limite a expor uma série de conhecimentos aos seus alunos, baseando-se exclusivamente na transmissão dos mesmos, não conseguirá certamente ensinar, pois poderá correr o risco de não haver uma verdadeira compreensão das matérias, pese embora os bons resultados provenientes de exames ou testes, fruto de um trabalho de memorização e mecanização. Tal fato não é necessariamente sinônimo de qualidade, nem de aprendizagem, considerando que o termo significa processo que conduz a uma mudança relativamente permanente no comportamento como resultado da experiência passada. Neste sentido, aprender traduz-se num processo de construção, no qual o aluno tem um papel decisivo na construção do seu conhecimento e onde o professor será o orientador, ou melhor, o facilitador desse processo, na medida em que o coordena e tutela.

Ser aluno é ser um trabalhador, é ter tarefas e horários a cumprir, é ser supervisionado, orientado e avaliado pelos mais experientes, é prestar conta de deveres e também ter direitos. Para Perrenoud (1995, p.65), “decididamente, o aluno exerce um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência”.

Na verdade, o educador não tem total domínio e controle do que está transmitindo. Transmite conteúdo e valores, mas muitas coisas ele pode estar passando nas entrelinhas, que vêm do inconsciente, como, por exemplo, um descontentamento com a profissão. Ocorrendo uma relação transferencial entre professor e aluno, este pode transferir para o professor afetos dirigidos

ao pai. Assim, no caso de não se relacionar bem com seu pai, não se dará bem com esse professor, independentemente do esforço do professor para conquistar esse aluno. Isso porque a relação transferencial é inconsciente. Da mesma forma, o professor pode transferir uma série de questões suas, inconscientes, para o aluno. (PERRENOUD, 1995, p.67).

No que diz respeito à transferência, é fundamental colocarmos que ela pode acontecer com professores, que ocupam o lugar de modelos, uma vez que herdaram as antigas relações que os alunos viveram com seus pais. Portanto, professores são herdeiros da relação dos pais com os filhos. É sobre a transferência que se assentam os trabalhos escolares. Em decorrência, se não se estabelecer nada parecido com a relação transferencial, não se dá à aprendizagem, pois o aluno aprende por amor, e quando se diz que é sobre a transferência que se dá o conhecimento, está-se referindo que o aluno transfere para o professor, e, por causa disso, aprende.

É preciso que o educador saiba que espera, com sua postura e objetivos, despertar o desejo de saber do aluno, mas que esse desejo é despertado não só por questões conscientes, mas inconscientes, que fogem do controle desse professor, que exerce seu ofício.

Em geral, quando os professores se deparam com alunos, revivem eles mesmos quando foram alunos e tiveram boas referências de escolas, no sentido de integrar valores e serem sujeitos do conhecimento. Há que se considerar, também, que professores que mantiveram o interesse por estudos acadêmicos têm dificuldade de entender a questão da postura do aluno atual.

Podemos ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula. A relação do professor com os alunos têm dimensões ou manifestações tipo diferentes, que podem se reduzir pelo menos a estas duas, como o tipo de relação comunicação mais pessoal e a orientação apropriada para o estudo e o aprendizado.

É importante lembrar que a qualidade da relação professor-aluno não deve ser confundida com a dimensão mais relacional e que costumamos denominar de relações humanas.

Na transmissão do conhecimento, algo excede a atitude manifesta do professor e, por isso, os modelos malogram e, por isso, não há controle e previsão no interior da ação educativa. Esse algo que excede, podemos chamar de desígnios do inconsciente ou do desejo inconsciente, que impele o sujeito para a transferência. (PERRENOUD, 1995, p.75).

Percebemos que, a impossibilidade da educação não está na aprendizagem, mas na tentativa de controle do processo educativo. Aquilo que se aprende e se elabora no ato educativo está para além da previsão e domínio dos pedagogos, para além do pretense ajuste psicológico da relação, pois se encontra submetido às leis que regem o psiquismo humano, dentre elas a transferência.

O tema aqui discutido é muito abrangente, porém de fundamental importância para o conhecimento de todos os envolvidos com a educação. Muitos são os profissionais que acabam se deparando com crianças que não apresentam rendimento na aprendizagem e daí o que pensar? São os professores que não sabem ensinar ou os alunos que não querem aprender? Depois de mudar suas técnicas, pedir a ajuda da família e da equipe pedagógica esses professores percebem que o problema está muito além da sala de aula e nesse momento é importante que esses alunos sejam encaminhados para profissionais especializados e que possam apontar caminhos para a solução desse problema.

CONCLUSÃO

Iniciamos este trabalho buscando contextualizar a questão da Educação no Brasil numa retrospectiva histórica, revendo o conjunto de idéias sobre a infância, o papel da criança na sociedade e de como torná-la, por meio da Educação uma criança mais preparada para a aprendizagem. Revendo tudo isto, podemos dizer que a educação ocupa o espaço de esperança na dinâmica da sociedade. Família, escola e sociedade são chamadas a compor uma unidade em prol deste desafio, que requer uma revisão contínua de crenças, valores, princípios e ideais. Ao considerar que vivemos em contexto cultural e histórico em permanente transformação, pode-se incluir a idéia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformados pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico.

Portanto, é de extrema importância dar conta de que essas mudanças devem também passar pela educação, pois consideramos de maior relevância a preocupação em defender uma educação infantil de qualidade para todas as crianças sem negar a maioria esse direito, incluindo o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o desenvolvimento da sensibilidade, das habilidades sociais. Com relação aos profissionais da educação, percebe-se que devem fazer seu trabalho embasado em conhecimentos, como também fazê-lo com entusiasmo, porque é apaixonante a tarefa onde o adulto e criança se desenvolvem e aprendem de forma ativa, criativa, numa mesma sistematização intencional e prazerosa. Ao considerar a concepção de infância e de educação acadêmica do professor de educação infantil, destaca-se a importância do estudo da educação e da investigação da realidade, para que possa intervir e fazer sua ação pedagógica relacionada com os componentes da prática educativa, ou seja, a criança, o professor e o contexto em que vivem. Cabe, pois, considerar os valores à contextualização sóciopolítico da formação do pedagogo crítico, pesquisador, criativo e comprometido com a responsabilidade social e inovadora na educação infantil.

Devemos perceber que atualmente, a criança não dispõe de tempo para vivenciar suas brincadeiras e fantasias, tão benéficas ao seu desenvolvimento mental e emocional. Por um lado é valorizada a espontaneidade e expressão infantil, ao passo que, por outro, bloqueia-se suas manifestações naturais. Ao mesmo tempo que se incentiva as crianças à autonomia, à livre expressão e à comunicação, no cotidiano elas não podem fazer escolhas, manifestar seus sentimentos e expor suas idéias e desejos. Outrossim, as crianças devem ser educadas para a

liberdade e para a democracia, todavia em prol do controle e da disciplina, os limites são impostos de forma inflexível.

Após a construção do referencial teórico, consideramos que a falta de estímulo dos alunos, os fracassos, ainda fazem parte do cotidiano das nossas escolas, acarretando na grande maioria das vezes na reprovação.

Esta constatação reforça a importância de criar condições juntamente com os professores para que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça de maneira eficaz, prazerosa e significativa. Atuando, desenvolvendo um trabalho integrado professor-aluno-escola no sentido de melhor desenvolver a prática educativa. Isto significa que o professor precisa entender como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, buscando as origens das dificuldades, do fracasso, avaliar, diagnosticar e, acima de tudo, estabelecer um rumo teórico de ação.

Diante da pesquisa bibliográfica realizada, os autores estudados relatam que a leitura é primordial no aprendizado escolar da criança, e que devemos deixar ela fluir na mente da criança para que assim ela possa ter maior prazer e gostar cada vez mais da leitura. Porém esse tema abrange tantos fatores, como: sócio-econômico, família, psicológico, educação, enfim são tantas que alguns deles não sendo bem trabalhado pode acabar indiretamente afetando o desenvolvimento da criança.

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. **A Dislexia em Questão**: dificuldades e fracassos na aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

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

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e escrita**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 01/01/2003.

BRAGA, Ryon. **Como será o futuro da escola?** Disponível em: www.aprendervirtual.com.br. Maio/Junho, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, Brasília. 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa oficial do Estado, 1999.

COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. 4ª ed, São Paulo: Ática, 1993.

COSTA, Ramiro Marinho. **Função social da escola**. Florianópolis: UDESC, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Infância e educação infantil**: resgatando um pouco da história. Ceará. Fortaleza: SEDUC – Secretaria da Educação Básica, 2000.

EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, M. Zélia. **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FAZOLO, Eliane. **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização**: Um desafio novo para um novo tempo. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1983.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

FURTHER, Hans G. **Piaget na Sala de Aula**. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed.34, 1996.

MONTESSORI, Maria. **Tempo de transformações**. Revista Nova Escola. Ed.160, Março. Rio de Janeiro, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro, Vygotsky. Maceió: EDUFAL. 1999.

NEVES, Iara C. B. et alli.(Orgs.) **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS, 1998.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma Escola para o Povo**. 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1980.

OLIVEIRA, Vera Barros de e BOSSA, Nadia A. orgs. **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero e seis anos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1995.

PEREZ, Francisco & GARCIA, Joaquin. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos em Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1967.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. 2ª. Edição, Belo Horizonte: Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

_____. **Um Jeito de Ser**. 3ª. Edição, S. Paulo: Pedagógica e Universitária, 1983.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização, leitura e escrita**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 01/01/2003.

VALETT, Robert E. **Dislexia**: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura. São Paulo: Manole, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CETREDE – CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO
Curso de Especialização em Leitura e Formação do Leitor

IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

EDILANA LIMA TEIXEIRA

FORTALEZA – CEARÁ
2005