

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DA CRIANÇA
ESPECIAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

Motivação para a Leitura na Educação Infantil

Gracy Maria de Almeida

Fortaleza-Ce

2003

Motivação para a Leitura na Educação Infantil

Gracy Maria de Almeida

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DA CRIANÇA ESPECIAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Fortaleza – Ceará

2003

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em **Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular do Ensino** pela Universidade Federal do Ceará e encontrar-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

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

Gracy Maria de Almeida

MONOGRAFIA APROVADA EM : _____/_____/_____

Gláucia Maria de Menezes Ferreira
Orientadora

SUMÁRIO

	P.
RESUMO	
INTRODUÇÃO.....	6
1. LEITURA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO	10
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA	19
3. PRAZER DA LEITURA: MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS NO ATO DE LER	29
4. CONCLUSÃO	42
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

RESUMO

A educação no Brasil é, sem dúvida, uma questão crucial dentro do desenvolvimento da nação. Neste contexto, tratar a leitura é como algo imprescindível é simplesmente algo inevitável, partindo, principalmente, da educação infantil. Desde os primórdios dos tempos, a teoria de aprendizagem da leitura esteve intrínseca ao desenvolvimento social e econômico de todas as nações e sociedades em geral, independente de seu status social, sua realidade econômica ou credo e raça. Falar sobre leitura é também falar sobre as questões que permeiam todo o processo de aprendizagem, colocando em pauta os problemas de desenvolvimento e as dificuldades que as crianças enfrentam durante todo o processo de construção da aprendizagem, sejam eles sociais, pessoais ou educacionais, os quais permitem formar uma base estruturada para entendimento dos “porquês” do interesse, ou a falta dele, no seio da educação infantil. Neste âmbito de estudo, o papel do educador é utilizar-se de estratégias de motivação para despertar e manter o gosto da leitura, o prazer de conhecer o mundo através da leitura, dos livros, enfim, da escrita. Cabe ressaltar que toda a revisão literária é baseada em uma pesquisa nos parâmetros de estudo da escola, que tende a dar uma visão clara de profissionais da educação sobre a leitura e suas motivações nas séries iniciais, no ensino infantil, apresentando como resultado uma noção clara e objetiva das diversas facetas que formam a complexidade do tema, formando uma sólida estrutura para clarificar novos e futuros trabalhos críticos, visto que este assunto não se encerra nestas ponderações e conseqüentes considerações finais.

.INTRODUÇÃO

No decorrer desta revisão monográfica pode-se notar que as exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas às diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

O mundo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas de trabalho e de interação, onde, numa economia cada vez mais globalizada, a competitividade desponta como necessária à subsistência humana. No afã de superar-se o homem moderno, terminou o século XX em desarmonia consigo mesmo, sem reflexão crítica sobre as suas reais necessidades, as quais deveriam permear o próximo milênio.

Sob este prisma, torna-se oportuna à discussão sobre as formas de lidar com os novos tempos e, portanto, fazer emergir o discurso sobre a qualidade de ensino nas escolas, atentando para a elevação do nível de educação de toda população detectando assim os fatores que possam atender às novas exigências educativas que a própria vida cotidiana impõe de maneira crescente no meio social.

Neste sentido, um dos instrumentos imprescindíveis para uma formação geral e que possibilite cidadãos críticos, autônomos e atuantes, nesta sociedade em constante mutação, seria a prática de leituras variadas que promovam, de maneira direta ou indireta, uma reflexão sobre o contexto social em que estão inseridas, uma vez que o movimento dialético da leitura deve inserir o leitor na história deste milênio e o constituir como agente produtor de seu próprio futuro.

O exercício da leitura, tal qual se encontra atualmente legitimado nas escolas, não vai além de mera decodificação de signos gráficos, os quais são permeados de fragmentos de livros didáticos, para não fugir à regra imposta coativamente ao longo dos tempos da história do ensino em nosso país, servindo como fonte de disseminação de

uma ideologia, a ideologia que vai ao encontro dos interesses dos detentores do poder: a massificação e formatação do conhecimento humano.

Tal postura transforma o ato de ler enfadonho, acrítico, mecânico e, dessa forma, distante de uma categoria que una o ato de ler ao prazer, que permita a leitura como fonte de lazer.

As fracas experiências com a leitura afastam o leitor do contexto social e cultural, faz com que desconheça o que de mais profundo o homem pensou e escreveu sobre si, alienando-se das informações e, conseqüentemente obsta sua participação ativa e efetiva na sociedade em que está inserido.

Por esta perspectiva, obvia-se a necessidade da formação de leitores, pois se percebe que sua participação no contexto social depende de sua visão de mundo, de seus valores, de seus conhecimentos, de sua reflexão e visão crítica, enfim, da leitura como instrumento do conhecimento.

Diante dos impasses tecnológicos e culturais do final do milênio, a escola se revela como uma das instituições mais ameaçadas pelos novos rumos da sociedade. Espaço privilegiado do saber, a escola mantém a escrita da palavra como texto básico no ensino, embora o mundo das imagens virtuais já faça parte da realidade de muitos alunos.

A velocidade das novas linguagens invadiu o cotidiano, atropelando o ritmo harmônico do aprendizado, e ao pretender uma atualização, a escola assimila o novo sem a devida reflexão. Ou seja, persiste num ritmo de leitura pouco apropriada à formação do pensamento crítico, com as informações e novidades sendo incorporadas de maneira aleatória, sem uma visão científica necessária para a construção do conhecimento.

Na pressa de estar em sintonia com as inovações, a escola desconsidera o processo formador de aprendizagem, limitando-se a investir na circulação de imagens e deixando de observar a qualidade dos textos que oferece a seus alunos como fonte de leitura, promovido no seu espaço. Priorizando a substituição do conhecimento por informação, a escola se descompassa e, sem formar leitores críticos ou incutir o hábito da

leitura prepara mal o cidadão que escreverá o “texto futuro”, e perpetuará a nossa história.

Nesta perspectiva, o exercício da leitura transcende, em muito, a utilização de materiais, muitas vezes empregados como modismos em sala de aula. A formação do leitor impõe-se como prioridade a ser seguida, pressupondo a figura do professor como interlocutor ativo no diálogo da leitura, a fim de instigar e promover leitores que estejam à procura de respostas às suas próprias indagações e a desconfiar dos sentidos das letras impostas por textos insignificantes para, desta forma, encontrar nos livros, a fonte de sua sabedoria e inspiração, resgatando a história do conhecimento, tão necessária nos novos tempos, em que as mudanças são rápidas e atropelam o próprio “saber humano”.

O desafio se encontra na necessidade da busca e implementação de mecanismos que propiciem a atração pela leitura na mais tenra idade, na fase da infância, em que a criança está descobrindo seu microcosmo, seu mundo, está despertando para a realidade subjacente e tentando participar desta realidade com suas novas fantasias e descobertas.

A escola insere-se neste contexto como instrumento hábil a implementar a leitura na educação infantil e séries iniciais, motivando os jovens leitores através de uma mudança de concepção, ou seja, transformando a leitura como algo agradável, fonte não apenas de informação, mas principalmente de lazer.

Assim, far-se-á no primeiro capítulo é apresentada uma contextualização das razões que tornam o aprendizado da leitura um fator imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social, pois tudo, atualmente, gira em torno da informação, do conhecimento.

No segundo capítulo aborda-se a leitura através das teorias que formam a base da aprendizagem da leitura, com ênfase nas teorias que procuram dirimir dúvidas e sustentar a necessidade da boa leitura no aprendizado em geral.

Seguindo este caminho escolhido para tratar o tema em questão, o terceiro capítulo busca-se estabelecer os parâmetros que determinam o prazer no ato de ler, fundamentados nas estratégias de motivação, tornando a leitura um momento de se instruir, sem perder o gosto e o prazer pela leitura.

É o que se pretende ao longo deste trabalho monográfico de pesquisa bibliográfica, através da escrita, demonstrar aos leitores a relevância da motivação para a leitura na educação infantil, numa concepção de que, sem rupturas no processo ensino-aprendizagem, a leitura pode ser empregada como mecanismo de lazer, cultura e formação.

1. LEITURA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO

Pode-se considerar o conhecimento como sendo uma construção íntima de cada ser, uma elaboração da mente, construindo, desmontando e reconstruindo estruturas de pensamentos, sempre a partir do que se percebeu e se experimentou.

Não se deve deixar de lado os fatores externos, as possíveis estimulações, que são recursos que podem despertar o interesse da criança para um determinado tema, numa atitude de curiosidade e atenção. Mas a realidade é que ninguém controla o modo como o outro aprende, ou quando chegará a aprender o que pretende ensinar. A prova disso é que aprende-se muito com os pais, e não apenas do que esperavam que se aprendesse, mas há certas áreas em que eles nunca conseguiram modificar o jeito de pensar.

E assim também acontece com as crianças. Dizer que cada criança é um mundo é a mais pura verdade. Tudo o que ela já viveu, tudo o que já fez, descobriu, percebeu, intuiu e pensou, os filmes que assistiu, as conversas que ouviu, as histórias que leu, tudo participa do seu modo de ver o mundo e de aprender. Muitos conceitos adquiridos entram na formação de suas conclusões sobre as coisas. Talvez nunca se saiba totalmente. Porém, o que se sabe é que as informações e os exemplos a que se expõe sempre podem influenciá-la quase intensamente, tratando-se de uma porta de entrada para os educadores. O que se pode fazer é criar um meio propício, é oferecer, à inteligência, a ferramenta mais acertada em quantidade e qualidade suficientes para que a criança construa suas estruturas de pensamento da melhor maneira, com o melhor tipo de informação e os melhores exemplos possíveis.

Partindo deste princípio é que se chega à importância dos livros e da leitura neste processo. Ler é saber. O primeiro resultado da leitura é o aumento de conhecimento geral ou específico. Ler é trocar. Ler não é só receber. Ler é comparar as experiências próprias com as narradas pelo escritor, comparar o próprio ponto de vista com o dele, recriando idéias e revendo conceitos.

Ler é dialogar. Quando se lê, estabelece-se um diálogo com a obra, compreendendo intenções do autor. São todos levados a fazer perguntas e procurar respostas. Ler é exercitar o discernimento, colocando-se de modo favorável ou não aos pontos de vista, pesando argumentos e argumentando dentro de nós mesmos, refletindo sobre opções dos personagens ou sobre as idéias defendidas pelo autor. Ler é ampliar a percepção. Ler é ser motivado à observação de aspectos da vida que antes nos passavam despercebidos.

1.1. A Experiência Através da Leitura

Pode-se enriquecer enormemente a experiência de vida por meio da experiência dos outros, não limitando o crescimento às vivências pessoais. A melhor maneira de capitalizar essas experiências de terceiros é pela leitura. A boa leitura é o espelho da vida real e vice-versa.

Qualquer leitura de um bom escritor adiciona conhecimentos e experiências importantes, não só para se saber administrar empresas ou uma sala de aula, mas como a própria vida. Ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes. Isto já era reconhecido pelos povos antigos, pois desde os primórdios, a leitura é de importância significativa à escrita. Escrever foi rapidamente reconhecido como uma habilidade poderosa. Sem dúvida, a habilidade de ler também lhe era essencial.

Com todo o poder que tinham nas mãos, os escribas mesopotâmicos constituíam uma elite aristocrática. Na Babilônia, somente certos cidadãos podiam se tornar escribas, e suas funções davam-lhes preeminência sobre outros membros da sociedade.

Zilberman (1994, p. 49) contextualiza: "Da mesma forma, na atualidade, em que o conhecimento se torna cada vez mais importante, a capacidade de ler e compreender criticamente o que foi lido torna-se uma enorme vantagem para os que a possuem".

Outra característica importante dos leitores assíduos é compreender a realidade em que estão inseridos, o ambiente em que vive. Quem busca ser inserido na sociedade do mundo atual precisa ter conhecimento de suas raízes, suas tradições, seus costumes, os hábitos do seu povo, seus valores prioritários, suas características, suas qualidades e defeitos.

Através da leitura, testa-se os próprios valores e experiências com as dos outros. No final de cada livro lido os valores ficam enriquecidos com novas experiências, novas idéias, novas pessoas. Eventualmente, será possível conhecer melhor o mundo e um pouco melhor de nós próprios.

Tal como as pessoas, os livros podem ser intrigantes, melancólicos, assustadores, e por vezes, complicados. Os livros partilham sentimentos e pensamentos, feitos e interesses. Os livros colocam o leitor em outros tempos, outros lugares, outras culturas, como também, em situações e dilemas que nunca se poderia imaginar que fosse possível encontrar.

Nada desenvolve mais a capacidade verbal que a leitura. Na escola aprende-se gramática e vocabulário. Contudo, essa aprendizagem nada é comparada com o que se pode absorver de forma natural e sem custo através da leitura regular de livros, periódicos e outras fontes de leitura.

Alguns livros são simplesmente melhores que outros. Alguns autores vêem com mais profundidade o interior de personagens estranhas, e descrevem o que eles vêem e sentem de uma forma mais real e efetiva. As suas obras podem exigir mais dos leitores: consciência das coisas implicadas em vez de meramente descritas, sensibilidade às nuances da linguagem, paciência com situações ambíguas e personagens complicadas, vontade de pensar mais profundamente

sobre determinados assuntos. Mas esse esforço vale a pena, pois estes autores podem proporcionar experiências que ficam na memória por toda a vida.

Entretanto, no Brasil, poucos entendem o que lêem. Vale dizer que maioria da população mantém-se nos limites de uma deficiência instrumental que torna sombrio o prognóstico quanto ao futuro da nação.

Verifica-se que a leitura é um dos últimos recantos da liberdade intelectual. Quem lê cria tanto ou mais que o autor. Com a imaginação solta, o leitor elabora mentalmente os cenários, compõe o perfil dos personagens, interpreta diálogos, identifica afinidades pessoais e vive, a seu modo, o prazer e a infinitude das emoções potencialmente contidas no texto. Quem lê não recebe imagens prontas, coloridas, acabadas. Tem que construí-las pelo processo do entendimento e interpretação.

A leitura torna o leitor um ser ativo, pois está sempre exercitando os mecanismos psicodinâmicos que fundamentam, estruturam e aperfeiçoam a consciência. Por isso, desenvolve a criatividade, refina a percepção, aprimora o senso crítico e fica imune às manipulações que a comunicação pela imagem veicula como ingredientes de dominação.

A leitura é, num bom sentido, problematizadora, pois induz a reflexão, suscita hipóteses, faz pensar. Já a comunicação pela imagem, ao ser utilizada como ferramenta de controle da opinião pública, é a negação do pensamento. Não passa de show visual cheio de efeitos especiais que despertam a sensação do fantástico, do extraordinário, do instantâneo e promovem a preguiça mental do expectador por meio do deslumbramento programado. E o deslumbrado não pensa, admira. Não critica, assimila. Não forma sua opinião, repete a que recebe. Não reage, absorve. Não cria, consome. Não resiste, deixa-se aculturar. Não se afirma, submete-se. Não por acaso, as sociedades menos desenvolvidas e mais dominadas são justamente as que menos lêem. São aquelas que admitem o analfabetismo com naturalidade, se é que suas elites não o perpetuam deliberadamente. Aliás, um dos indicadores de desenvolvimento usados na atualidade é o número de televisores difundidos pelo país. Não é o número de livros publicados ou lidos pelo cidadão.

A respeito da influência da mídia, principalmente televisiva, Marcondes Filho (1999, p. 78) coloca que: “A comunicação pela imagem eletrônica é a tropa de ocupação dos tempos modernos. Sua eficiência é indiscutível. O império mais violento da história da humanidade é mantido e ampliado por meio das imagens cuidadosamente montadas que nos chegam via satélite. O último recanto da liberdade intelectual vai sendo assim tomado de assalto pela ditadura eletrônica. O pensamento humano tornou-se prisioneiro de telas e cabos. Contudo, nos piores momentos de repressão, nunca se deixou de escrever e ler. Ainda que clandestinamente. E foi, quase sempre, na clandestinidade que se produziram os textos e leituras que transformaram a história do homem”.

1.3. Leitura como Fonte de Informação e Prazer

A escola, espaço que convencionamos como sendo específico e privilegiado do saber, no que concerne à leitura, precisa rever suas práticas, mormente diante de leituras impostas em salas de aulas onde faz imperar um dualismo: de um lado algumas escolas que, ao pretenderem uma rápida atualização com o presente, assimilam o novo sem a devida reflexão utilizando inadequadamente instrumentos modernos de ensino e tornando seus leitores passivos diante de imagens efêmeras. Em contraposição, outras escolas utilizam textos fragmentados de manuais didáticos como único meio auxiliar para a leitura, objetivando o trabalho de unidades curriculares como mera fixação e memorização de conteúdos, quase sempre aleatórias à realidade dos alunos.

Esta antinomia existente em tais práticas de leitura está longe de resgatar a história do conhecimento humano, de estimular o pensamento ou induzir o aluno ao prazer em ler.

Neste sentido, esta ambigüidade da prática educativa torna os alunos alheios a realidade que os circundam, tornando-os vulneráveis a dominação de uma

minoria que pensa e se mantêm bem informados. Parte-se então do pressuposto que a prática da leitura significa a possibilidade de domínio através de um instrumento de poder, chamada linguagem formal, pois é desta forma que está escrita a lei que rege nosso país, e assim perceber os direitos que se tem, o direito das elites que, com um discurso ideológico em prol da liberdade e da justiça, os mantêm na condição de detentores do poder.

Manter grande parte da população escolar perto do alcance desta linguagem formal, este é o grande desafio, a fim de que, com uma visão crítica e reflexiva e através do discernimento, não se permita a perpetuação de sua condição de dominados.

Neste sentido é oportuno citar Foucambert (1994, p. 121):“(...) a leitura aparece também como um instrumento de conquista de poder por outros atores, antes de ser meio de lazer ou evasão. O ‘acesso à leitura’ de novas camadas sociais implica que leitura e produção de texto se tornem ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada; ela supõe a busca de novos pontos de vista sobre uma realidade mais ampla, que a escrita ajuda a conceber e a mudar, a invenção simultânea e recíproca de novas relações, novos escritos e novos leitores. Nesse sentido torna-se leitor pela transformação da situação que faz que não se o seja”.

Assim, a leitura como prática social faz a diferença para aqueles que dominam, tornando-os distintos, cultural e socialmente.

Faz-se necessário que as escolas revejam as condições restritas impostas ao ensino da leitura. Entretanto mudar as condições de produção da leitura na escola não significa apenas alterar os instrumentos de sua codificação e decodificação, vai muito mais além, conforme aponta Freire (1997, p. 11): “(...) o ato de ler não se esgota da decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra (...) linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Atualmente, exige-se da escola, principalmente, o redimensionamento de todo o trabalho educativo que engloba a ousadia, seleção de materiais variados,

espaço para socialização, respeito a opiniões divergentes, enfim novas propostas de trabalhos pedagógicos com leituras críticas e variadas.

Ressalta-se que o exercício e prática da leitura transcendem ao uso de materiais como meios auxiliares de ensino, empregados como modismos em sala de aula ou como atividade ligada à lição e a intenção didática instrucional.

Verifica-se que além da leitura como informação, conseqüentemente, como fonte de acesso ao conhecimento e ao poder, o mais importante é a capacidade de se aliar isso ao prazer e entretenimento, pois é de se deduzir, por essa linha de pensamento que, a contrário sensu, o prazer na prática da leitura levará automaticamente o leitor ao conhecimento.

Assim, na atual conjuntura, a leitura singular dos livros didáticos deve ceder espaço aos livros de literatura infantil, jornais, revistas, gibis, bulas de remédios, receitas caseiras, etc., que fazem parte dos objetos de uso cotidiano, articulado a uma leitura significativa e, portanto, compreensiva e mais agradável como processo pedagógico.

Leitura é conhecimento, e o conhecimento é um processo de construção em que o protagonista é o aluno, e respaldando tal argumento é oportuno citar Freire (1994, p.101): “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciências e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita freqüência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade em lugar de promovê-lo em sua própria linha”.

Com essa ideologia na prática pedagógica, poderá se propor nas escolas alternativas de promoção de leitura, objetivando despertar o interesse e a vontade de ler por parte dos alunos através, por exemplo, das seguintes ações:

- a. Substituição dos livros didáticos por livros de literatura;
- b. Dramatizações com a participação dos alunos;
- c. Atividades com ORIGAMI, arte japonesa que constitui na dobradura artística de papéis, criando personagens das histórias;

d. Manipulação de argila e construção de maquetes, fundamentados na releitura das histórias;

e. Realização de atividades com bulas de remédios. Com a troca de informações, experiências e conselhos;

f. Criação de caixinhas de remédios e elaboração de bulas com base em algum medicamento natural conhecido;

g. Exploração de receitas culinárias;

h. Trabalho com jornais;

i. Leitura de histórias em quadrinhos.

As histórias têm um efeito surpreendente como mecanismo de incentivo à leitura. Tais histórias atraem os alunos pela identificação que estes fazem com alguns personagens, semelhante ao mundo real. A fantasia transforma a leitura em modalidade de ensino e de prazer.

A realização destas propostas pedagógicas, como alternativas e complementares, poderá estimular nos alunos à vontade e o prazer da leitura.

Há muito a se discutir, refletir e pesquisar para que se consiga concretizar de maneira efetiva, nas salas de aula, esta audaciosa proposta. Para isso, se faz necessário uma mudança na postura dos educadores e também da consciência de que, como aqui enfatizados, exigirá a quebra de alguns paradigmas no processo educativo que será discutido nos posteriores capítulos.

É, sem dúvida, apenas um primeiro passo do grande desafio de romper barreiras para melhor ensinar, visando, sobretudo, uma educação que permita ao aluno o exercício pleno de sua cidadania e o seu desenvolvimento como pessoa humana através do hábito de ler, não apenas como fonte de conhecimento, mas também como informação e prazer!

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

O tema de linguagem sempre ocupou um grande destaque na vida de muitos teóricos, como Piaget, Vigotsky, Ferreiro, Teberosky. Esses estudiosos se preocuparam em estudar como a linguagem se desenvolve na criança, através da observação, e conseqüentemente, favorecendo o processo de leitura.

O ato de ler é o processo de “construir significado” a partir do texto. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior probabilidade de êxito na leitura (Matencio, 1988).

As teorias explicativas são importantes para a fundamentação do referencial adotado para discutir a motivação para o hábito e aprendizagem da leitura, sendo, ainda a base para se entender estratégias usadas para desenvolver o aprendizado da leitura e conscientizar o aluno da Educação Infantil para sua importância para o presente e futuro, entendendo o passado.

2.1. Contribuições da Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget

De acordo com Piaget (1994), a criança se apodera de um conhecimento se “agir” sobre ele, pois aprender é modificar, descobrir, inventar. Assim, a função do professor é propiciar situações para que a criança construa seu sistema de

significação, o qual, uma vez organizado na mente, será estruturado no papel ou oralmente. O desenvolvimento cognitivo se dá pela assimilação do objeto de conhecimento a estruturas anteriores presentes no sujeito e pela acomodação dessas estruturas em função do que vai ser assimilado.

Pode-se afirmar que Piaget apud Cagliari (2001), revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento da criança. Desenvolveu um método clínico de investigação das idéias infantis e demonstrou que a diferença entre o pensamento infantil e o pensamento adulto era mais qualitativa do que quantitativa.

Segundo Piaget, o elo de ligação de toda a característica específica da lógica das crianças é o egocentrismo do pensamento infantil. Ele descreve o egocentrismo como ocupando uma posição genética, estrutural e funcionalmente intermediária entre o pensamento autístico e o pensamento dirigido. O pensamento dirigido é consciente e social, o pensamento autístico é individualista e subconsciente. A base da crença de Piaget é fornecida pelas pesquisas que realizou quanto ao uso da linguagem das crianças.

Piaget fez algumas experiências, para investigar como se processa a linguagem no cérebro de uma criança, quando ela começou a falar, dando uma folha de papel em branco para ela desenhar, olhando o comportamento, a linguagem que ela

adquiria, analisando tudo isso em sala-de-aula. Guardava os mesmos e comparava-os com a dos adultos, concentrando-se nas características distintas do pensamento da criança, buscando enumerar sempre, aquilo que elas tem de positivo e não no que lhes faltava. A linha de Piaget era evolutiva, pois para ele a linguagem da criança vai evoluindo, crescendo à medida que ela entra em contato com o social, se aprimorando, construindo o seu conhecimento. A esse traço central se relacionam todos os outros que descobriu, tais como o realismo intelectual, o sincretismo e a dificuldade de compreender as relações (Matencio, 1988).

2.2 Lev Vigotsky

Lev Vigotsky é considerado um dos maiores construtivistas. Ele viveu na primeira metade do século XX na Rússia (ex-União Soviética), foi perseguido e proibido de divulgar as idéias. É conhecido pelos estudiosos de sócio-interacionista, por dar ênfase no social-histórico da mediação sujeito-objeto.

Vigotsky defendia a idéia de popularizar o conhecimento, dava bastante valor ao professor e a educação escolar, como solução.

Os estudos de Vigotsky e seguidores sobre aquisição de linguagem como fator histórico e social enfatizam a importância da interação e da informação lingüística para a construção do conhecimento. O centro do trabalho passa a ser, então, o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as

condições de produção. O papel do professor é o de mediador, facilitador, que interage com os alunos através da linguagem num processo dialógico (Cagliari, 2001).

Segundo Vigotsky (apud Barbosa, 1991), a aprendizagem precede o desenvolvimento. Posto isto, tem-se idéia antagônica à outrora difundida de que a criança precisa, primeiramente, adquirir determinada capacidade para aprender determinado conteúdo, o que equivale a dizer que as habilidades não precedem o conhecimento, mas que é no processo de elaboração do conhecimento que se constroem, também, as habilidades.

A aprendizagem de conteúdos específicos levaria, portanto, ao desenvolvimento de funções específicas. Esta formulação de Vigotsky parte de suas pesquisas empíricas, em que pôde verificar que a criança apresenta um nível de desempenho quando realiza algo sozinha, mas que este nível passa a ser outro, de maior complexidade, se ela trabalha com um adulto ou com outra criança mais experiente.

Este fato, além de revelar a importância do papel do professor e das interações entre crianças, significa que através da colaboração de um indivíduo mais experiente a criança pode construir e ampliar conceitos, os quais ela não teria condições de realizar sozinha naquele momento de seu desenvolvimento.

2.3. Emília Ferreiro

Segundo as teorias desenvolvidas por Emilia Ferreiro e seus colaboradores deixam de fundamentar-se em concepções mecanicistas sobre o

processo de alfabetização, para seguir os pressupostos construtivistas/interacionistas de Vigotsky e Piaget.

Desta forma, ela coloca que do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento que é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é "ensinado" (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Aprofunda um aspecto importante no processo de construção da leitura e escrita: problema cognitivo envolvido no estabelecimento da relação entre o todo e as partes que o constituem. Emilia nos mostra que a criança elabora uma série de hipóteses trabalhadas através da construção de princípios organizadores, resultados não só de vivências externas, mas também por um processo interno. Mostra também como a criança assimila seletivamente as informações disponíveis e como interpreta textos escritos antes de compreender a relação entre as letras e os sons da linguagem.

Para Ferreiro, os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente como costumam ser trabalhados pelos professores. Estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos é importante, mas, vinculados ao contexto da realidade sócio-cultural dos alunos.

Logo, afirma-se que hoje a perspectiva construtivista considera a interação de todos eles, numa visão política, integral, para explicar a aprendizagem.

O problema que tanto atormenta os professores que é o dos diferentes níveis em que normalmente os alunos se encontram e vão se desenvolvendo durante o processo de alfabetização, assume importante papel, já que a interação entre eles é fator de suma importância para o desenvolvimento do processo.

Os níveis estruturais da linguagem escrita podem explicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos que, segundo (Ferreiro, 1987) são:

1) Nível Pré-Silábico - não se busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo. A criança tenta nesse nível:

- Diferenciar entre desenho e escrita;
- Utilizar no mínimo duas ou três letras para poder escrever palavras;

- Reproduzir os traços da escrita, de acordo com seu contato com as formas gráficas (impressa ou cursiva), escolhendo a que lhe é mais familiar para usar nas suas hipóteses de escrita percebe que é preciso variar os caracteres para obter palavras diferentes:

2) Nível Silábico - pode ser dividido entre Silábico e Silábico Alfabético:
Silábico - a criança compreende que as diferenças na representação escritas estão relacionadas com o "som" das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Utiliza os símbolos gráficos de forma aleatória, usando apenas consoantes, ora apenas vogais, ora letras inventadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras. Silábicos- Alfabético- convivem as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética e a criança pode escolher as letras ou de forma ortográfica ou fonética.

3) Nível Alfabético - a criança agora entende que:

- A sílaba não pode ser considerada uma unidade e que pode ser separada em unidades menores;
- A identificação do som não é garantia da identificação da letra, o que pode gerar as famosas dificuldades ortográficas;
- A escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras.

Smolka (1996) afirma que se pode entender o processo de aquisição da escrita pelas crianças sob diferentes pontos de vista: o ponto de vista mais comum onde a escrita é imutável e deve-se seguir o modelo "correto" do adulto; o ponto de vista do trabalho de Emília Ferreiro onde escrita é um objeto de conhecimento, levando em conta as tentativas individuais infantis; e o ponto de vista da interação, o aspecto social da escrita, onde a alfabetização é um processo discursivo.

A autora coloca, ainda, que para a alfabetização ter sentido, ser um processo interativo, a escola tem que trabalhar com o contexto da criança, com histórias e com intervenções das próprias crianças que podem aglutinar, contrair, "engolir" palavras, desde que essas palavras ou histórias façam algum sentido para elas. Os "erros" das crianças podem ser trabalhados, ao contrário do que a maioria das escolas pensa, esses "erros" demonstram uma construção, e com o tempo vão diminuindo, pois as crianças começam a se preocupar com outras coisas (como ortografia) que não se preocupavam antes, pois estavam apenas descobrindo a escrita.

Cabe analisar que representações sobre a escrita que o estudante tem é importante para o professor saber como agir. Não é porque o aluno participa de forma direta da construção do seu conhecimento que o professor não precisa ensiná-lo. Ou seja, cabe ao professor organizar atividades que favoreçam a reflexão da criança sobre a escrita, porque é pensando que ela aprende.

Definitivamente, não existe o "método Emília Ferreiro", com passos predeterminados, como muitos ainda possam pensar. Os professores têm à disposição uma metodologia de ensino da língua escrita coerente com as mudanças apontadas pela psicolinguísta, produzida por educadores de vários países.

O fato de a criança aprender a ler e escrever lendo e escrevendo, mesmo sem saber fazer isso, é um desses princípios. Nas escolas verdadeiramente construtivistas, os alunos se alfabetizam participando de práticas sociais de leitura e de escrita. A referência de texto para eles não é mais uma cartilha, com frases sem sentido (Matencio, 1988).

"... A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa" (Ferreiro, 1987, p. 25).

Crê-se oportuno lembrar que o construtivismo não é um método de ensino. Construtivismo se refere ao processo de aprendizagem, que coloca o sujeito da aprendizagem como alguém que conhece e que o conhecimento é algo que se

constrói pela ação deste sujeito. Nesse processo de aprendizagem o ambiente também exerce seu papel, pois, o sujeito que conhece faz parte de um determinado ambiente cultural.

2.4 Ana Teberosky

Ana Teberosky (2002) apresenta duas maneiras de se ensinar a leitura e a escrita. A primeira maneira será chamada de Alfabetização Restringida e a segunda de Alfabetização Generalizada. A primeira geralmente vem associada à aprendizagem do ensino do código alfabético e a outra está mais associada aos usos sociais deste código.

Na Alfabetização Restringida o ato de ler e escrever são concebidos como um processo de aquisição de habilidades para decifrar o código alfabético e a outra está mais associada aos usos sociais deste código. Na Alfabetização Generalizada a escrita é vista como um ato inteligente, que consiste na compreensão da natureza desta escrita e de modos como é usada na nossa sociedade (Smolka, 1996).

Já a leitura é concebida como um ato que tem significado (lê-se para conhecer uma história interessante, lê-se para saber qual o resultado do jogo) que é muito diferente da decifração. Opta-se pela Alfabetização Generalizada porque não se deseja formar apenas indivíduos que saibam decifrar o código. Pretende-se formar sim, indivíduos autônomos e participantes e que possam contribuir com seus questionamentos para uma sociedade mais humana, mais justa, mais consciente e mais culta.

Para isto o grande desafio é tornar possível a descoberta e a utilização da leitura e escrita como um instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento e como um recurso para organizar e reorganizar o pensamento. Uma ferramenta essencial para o progresso cognitivo e para o desfrute pessoal. Inverteremos então o

caminho e parti-se da idéia que é lendo que se aprende a ler e não aprendendo primeiro, para ler depois (TEBEROSKY, 2002).

Muitas são as contribuições do conhecimento científico no campo da didática que nos permitem dirigir as ações para a formação deste leitor e escritor ao qual nos referimos acima. Pesquisas têm mostrado que crianças que vivem em ambientes onde a leitura e a escrita estão presentes, apresentam um grau de letramento (entende-se aqui como grau de letramento o conhecimento sobre os vários usos sociais da escrita) maior do que as que não vivem nas mesmas condições, por isto a importância da escola instrumentalizar-se para ser mais um veículo deste letramento. Isto vem justificar o porquê da adoção de textos de diversas modalidades e de variadas funções sociais, substituindo os textos cartilhescos, desprovidos de significado e com a única função de automatizar a decifração do código alfabético. O processo de ensino, segundo Teberosky, deve seguir avançado em duas vertentes.

- Conhecimento do Sistema de Escrita: refere-se ao processo de construção da escrita – palavras.

- Conhecimento do Sistema de Linguagem: refere-se ao processo de conhecimento e competência literária - textos de diversas modalidades e estilos. Esta distinção é puramente didática, pois a criança constrói ambos os conhecimentos simultaneamente quando é trabalhada dentro da abordagem de uma Alfabetização Generalizada (Ferreiro & Teberosky, 1999).

2.5 Pontos convergentes e divergentes entre os teóricos

Pode-se dizer que, o sociocontrutivismo, hoje, traz em si uma convergência das idéias piagetianas e vigotskyanas, enfatizando a construção do conhecimento numa visão social,

histórica e cultural. Piaget trabalha com os níveis maturacionais, Vigotsky trabalha com a relação aprendizagem – desenvolvimento. O sociocontrutivismo apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Diferencia nível de desenvolvimento real (aquele que se caracteriza pelas etapas já alcançadas, resultado de processos de desenvolvimento já completados) de nível de desenvolvimento proximal (capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes) (Barbosa, 1991).

Trabalhos de alguns autores, como Ferreiro & Teberosky (1999), têm mostrado que as crianças, antes da sua entrada na escola já têm construções mentais sobre a leitura e a escrita, pois não se limitam a receber passivamente os conhecimentos.

Assim, estas autoras deram origem a uma nova concepção sobre o ato de ler, visto que chegam à conclusão de que a leitura é fundamentalmente um ato cognitivo, no qual as representações que a criança tem dos objetivos da leitura e da própria tarefa de ler são de extrema importância, porque mobilizam as capacidades metalingüísticas e os conhecimentos que têm sobre as utilizações funcionais da leitura e a respectiva apropriação (Cagliari, 2001).

Esta concepção está ligada a modelos pedagógicos centrados na criança, em que esta se apresenta como um ser ativo e responsável pelas suas aprendizagens, estimulando novas formas de pensamento e favorecendo atitudes mais positivas em relação a si mesmo e ao contexto em que está inserido, e que favorecem o reforço da auto-estima.

Dos trabalhos de Piaget (1994) sabe-se que a aprendizagem não é um processo passivo, mas ativo, de reconstrução do saber, no qual os conhecimentos e as

representações que a criança tem à partida são determinantes para o modo como irá assimilar e dar sentido ao que lhe vai ser ensinado.

De fato a perspectiva piagetiana considera que o indivíduo trata ativamente de conhecer e de compreender o mundo que o rodeia e que é através da sua ação sobre os objetos que ele constrói as suas categorias de pensamento.

Aplicando estas concepções à leitura pode-se dizer como Ferreiro (1987, p. 68) que nenhuma criança fica “à espera de ter seis anos e uma professora à sua frente para começar a refletir sobre problemas extremamente complexos, e que nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe, reflita também acerca deste tipo particular de marcas”.

Contudo, o importante mesmo é saber e compreender que o processo de formalização do ato educativo é algo com características históricas, é construído a partir dos anseios, dos desejos, das realidades sociais, económicas e políticas, das relações culturais, dos conflitos e dos acordos, enfim, tanto a educação em geral, quanto suas instituições e mesmo as teorias, as metodologias e as técnicas, são criações das sociedades, dos homens e mulheres. E, assim, têm começo, meio e fim; ou melhor, dizendo, podem mudar, se transformar em outras formas de se educar ou de se possibilitar a construção individual e social do conhecimento.

Na leitura, o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para completar as informações. O texto atua sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando alguém lê algo, aplica um determinado esquema, alterando-o ou confirmando-o, ou ainda tornando-o mais claro e exato. Assim, duas pessoas lendo o mesmo texto podem entender mensagens diferentes porque seus esquemas cognitivos, ou seja, as capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo de cada um são diferentes.

O trabalho de leitura tem por objetivo levar o aluno à análise e à compreensão das idéias dos autores e buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido. É muito

importante que o leitor se envolva, se emocione e adquira uma visão dos vários materiais portadores de mensagem presentes na comunidade em que vive.

3. PRAZER DA LEITURA: MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS NO ATO DE LER

Pode-se dizer que aprender, antes de tudo é um ato de prazer. Não existe saber sem prazer. Para que esse aprendizado ocorra de forma prazerosa, o professor precisa ter uma linguagem acessível, de acordo com o desenvolvimento intelectual do aluno, ser compreensivo para com o seu ritmo de aprendizagem e valorizar tudo aquilo que ele aprender (Neves, 1993).

A nova função escolar já não é mais unicamente a de ensinar, mas sim, ensinar a aprender, escolher, organizar-se e ser capaz de concentrar-se, preparar o cidadão para a sociedade.

Muito são os conteúdos que os alunos têm para aprender no decorrer de sua vida como estudante. A cada dia que passa, menos os alunos aprendem devido a esses conteúdos serem desinteressantes e abstratos à sua realidade.

Para que haja uma verdadeira eficácia no ensino, faz-se necessário que os conteúdos programáticos diminuam na quantidade e aumente na qualidade. “Nossos programas precisam de um corte bem fundo, restabelecendo uma linha de maior objetividade e seleção criteriosa de conteúdos” (Werneck, 1996, p. 14).

Pode-se pensar que diminuindo os conteúdos a serem trabalhados, os alunos aprenderá menos, porém, aprenderá aquilo que realmente é significativo para sua vida. Em sua classe de alfabetização, por exemplo, o professor deveria ensinar seus alunos a ler, escrever, formar numerais e as operações básicas. Gradativamente os conteúdos de ciências, história e geografia seriam adicionados nas séries seguintes de forma completa e não repetitiva.

Todos os envolvidos com a educação precisam mudar gradualmente para conseguir atingir o verdadeiro objetivo que é uma aprendizagem significativa para os educandos, evitando assim, o fracasso escolar. Fracasso este que tem uma série de implicações no meio educacional, social e pessoal para o aluno, pois ele passa a

lutar contra estigmas ainda existentes no meio escolar, visões distorcidas da sociedade e, até mesmo, diminuição de sua auto-estima.

Inúmeras são as pesquisas que visam levantar as causas do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal preocupação é antiga e, os pesquisadores procuram explicar o insucesso escolar através de características físicas e psicológicas da criança, estudando as condições sociais e os métodos educacionais associados ao fato.

Patto (1990, p. 16) enfatiza: "No século XIX buscava-se a explicação para os problemas de aprendizagem nos conhecimentos advindos das ciências biológicas e da medicina, ou seja, procura-se em alguma anormalidade orgânica e justificativa para o fracasso das crianças com dificuldades escolares".

Na década de trinta em outros países, e nas décadas de sessenta e setenta, no Brasil, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos no meio escolar, mudou não só a visão dominante de doença mental, mas também as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida provocou uma mudança terminológica no discurso da Psicologia Educacional. Dessa forma, a criança que apresentava problemas de aprendizagem deixou de ser considerada anormal passando a ser designada como criança com dificuldade de aprendizagem (Papalia & Olds, 1981).

Pode-se dizer que nas décadas de sessenta e setenta na Europa, e na de oitenta no Brasil, o aspecto social e sua relação com o fracasso escolar começa a ser enfatizado pelos pesquisadores. Além disso, surgem os primeiros questionamentos relacionados a patologização, tomadas como gênese das dificuldades escolares. O ponto central de interesse passou a se o papel da escola, quanto ao efetivo preparo da clientela que a frequenta. Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem deixaram de ser pesquisadas como sendo um problema exclusivo do aluno, uma vez que os fatores intra-escolares e os de ordem social, econômico e político envolvidos na educação também passaram a ser investigados.

Os diferentes pontos de vista apresentados por estudiosos do assunto mostram que ao longo da história o fracasso escolar teve diferentes justificativas. Inicialmente procurava-se explicar o fracasso através dos aspectos orgânicos da aprendizagem. Posteriormente, passou-se a considerar os aspectos emocionais e

sociais. Só depois foram considerados os aspectos intra-escolares e os mecanismos subjacentes ao processo de aprendizagem. Os principais fatores apontados pelos estudiosos no assunto foram socioeconômicos e culturais (Drouet, 2000).

3.1. Fatores socioeconômicos e culturais

Inúmeras pesquisas apontam que o maior índice de fracasso escolar ocorre entre crianças pobres. Em tais pesquisas, as explicações apontadas para o problema do fracasso escolar dizem respeito à condição econômica da família. "É, sobretudo à família, às suas características culturais ou situação econômica, que predominantemente se atribui, em última instância, a responsabilidade pela presença ou ausência das pré-condições de aprendizagem na criança" (Mello, 1982, p. 90).

Ainda pode-se evidenciar entre alguns professores a associação da imagem do mau aluno à criança carente.

Para Mello (1982), o fato de os alunos serem bons ou maus está profundamente aliado às características da organização familiar da qual ele provém, as quais, por sua vez, refletem as condições econômicas, sociais e culturais em que vive a criança. Assim, a família ideal, para esses professores, é relativamente pequena, composta de pai, mãe e dois ou três filhos no máximo, e a família numerosa é considerada indesejável e inconveniente. O autor ainda afirma que para muitos professores as crianças pobres não têm cultura por serem:

1º - analfabetos ou apresentarem baixa escolaridade, quando se atribui à cultura o sentido de escolaridade;

2º - grosseiros e ignorantes, quando a cultura é entendida como polidez e refinamento;

3º - carentes quando se representa a cultura como um modo de ser e de proceder e uma forma de transmitir isso aos seus filhos, o que é peculiar a determinados grupos da sociedade.

Ele afirma, ainda, que nas crianças de classe econômica mais baixa o Q.I. baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais.

Desta forma, afirma-se que o atraso mental que as crianças pesquisadas trazem é justificada pela falta de alimentação, doenças crônicas, verminoses e a outros fatores a que elas estão expostas.

Em suma, na maioria dos autores aqui descritos, existe um certo ponto de convergência ao apontarem que os fatores sócio-econômico-culturais podem influenciar muito no rendimento escolar, mas eles não são suficientes para explicar isoladamente os altos índices do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.

3.2 Interação da Criança e seu meio

A tarefa, a criança e o meio constituem os elementos de um modelo que pode ser montado com base nas dificuldades apresentadas por ela.

O profissional deve trabalhar com esta situação da forma como ela se apresenta e conduzir a avaliação e a intervenção dentro dos limites e dos recursos disponíveis.

A tarefa antes de ser colocada para uma criança deve ser analisada, quando muito extensa deve se decompor em uma série de tarefas menores.

O sistema cognitivo da criança envolve diversos fatores, que determinam suas habilidades para processar a informação, o que é decisivo para o desempenho satisfatório de uma tarefa. O estudo do processo normal de desenvolvimento cognitivo nos fornece diretrizes úteis sobre o que deve ser estudado nas crianças com dificuldades de aprendizagem (D.A.).

Os processos cognitivos são fundamentais para a realização da tarefa, porém, existem outros processos mentais que afetam o desempenho da criança. Isso inclui os processos de execução e de motivação, que podem ser vistos como mecanismos de controle que desempenham papel fundamental na regulação do sistema cognitivo. As crianças com D.A. em geral possuem estratégias de execução pobres e motivação reduzidas para tentar resolver determinada tarefa, por causa de sua história de fracassos.

O meio é o contexto no qual a criança e a tarefa interagem. A compreensão do meio é importante em dois aspectos: primeiro, o meio pode ser, em alguns casos, o fator agravante principal do problema de uma criança, quando os fatores ambientais contribuem para a dificuldade da criança. Em segundo, mesmo se o meio não for o fator que contribuiu para uma dificuldade de aprendizagem, muitas vezes é possível modificá-lo de tal maneira que facilite a aquisição da habilidade que a criança não tem.

O meio consiste no mundo externo físico e social da criança, microssistema que é "um padrão de atividades, funções e relações interpessoais experienciadas no tempo pela pessoa em desenvolvimento, em determinada situação, com características físicas e materiais particulares" (Dockrell, 2000, p. 57).

Para as crianças inclui-se o local onde moram, outras crianças que com elas convivem e aquilo que fazem juntas.

As relações sociais em um microssistema podem determinar o sucesso ou o fracasso das atividades. As crianças se deparam com vários microssistemas durante a execução de suas atividades de vida diária. Quanto mais a intervenção abordar habilidades que possam ser praticadas em outros microssistemas, maior será o seu êxito e sua eficácia. O desenvolvimento da leitura é um bom exemplo disto. A leitura é fundamentalmente aprendida na escola, mas a quantidade e o tipo de apoio que é dado em casa afeta significativamente o progresso da criança.

3.3. Ambientação para o desenvolvimento da leitura

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o que a escrita representa e como ela é representada. A aprendizagem da escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

A observação e a análise das produções escritas das crianças revelam que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem. Constata-se, que, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, assim como, utilizam-se de livros, revistas, jornais e gibis, rótulos etc. para “ler” o que está escrito. Não é raro observar crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo.

As crianças elaboram uma série de idéias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade.* Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque depende do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar.

Para desenvolver a criança de forma plena é preciso considerar, entre outros aspectos, sua afetividade, suas percepções, suas formas de expressar, seus sentidos, suas críticas, sua criatividade. Para tanto é fundamental explorar com ela diferentes linguagens: escrita; sonora; dramática; corporal; cinematográfica; ou outras.

As crianças são seres que têm sua especificidade. Seu mundo não é uma miniatura do mundo dos adultos, mas o mundo construído pela criança é comensurável e não a isola do mundo dos adultos (Benjamim , 1984). Suas práticas sociais (brincar, jogar, ler.) estão vinculadas à sua estratificação social e ao seu entorno, não necessariamente o entorno fisicamente próximo, mas sim o entorno cultural construído pelas suas vivências em casa, na escola, na igreja, na rua e com os meios de comunicação.

Pode-se considerar um equívoco, ao se trabalhar com criança, levar em conta só o que está perto dela, ou o que se parece com ela, isto é a identificação. Deve-se trabalhar, também, com o absolutamente diferente, com o absolutamente oposto, isto é a oposição. Assim, dois pólos aparecem: por um lado, a identificação, o familiar; por outro lado, a oposição, caracterizada pelo complementar ao mundo da familiaridade.

As crianças de qualquer estratificação social vivem, em seu mundo cultural, processos de oralidade. Escutam cantos, recitações, histórias, ouvem rádio e assistem à televisão, onde a oralidade é hegemônica. Desse mundo cultural é que elas trazem suas categorias interpretativas. Estas categorias lhes dão capacidade para fabular. Como TEBEROSKY (2003) nos conta, as crianças executam correções nos brinquedos remontando-os, atribuindo funções diferenciadas para os quais foram pensados. Juntam pedaços de madeiras, papéis, plásticos, e constroem personagens, simulam situações de guerra, de escola, de fazenda, de cidades. “Ao inventar estórias, as crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo sentido.” (Ibdem, 2003, p. 121). No entanto, “a criança exige dos adultos, explicações claras e inteligíveis; mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. Ela aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas.” (Ibdem, 2003, p. 122). O mundo da criança não é o mundo do diminutivo – lugarzinho, atomozinho, raiozinho...

A autora de qualquer bem cultural que for sensível às normas do mundo infantil será capaz de produzir para crianças, na expectativa que suas

apropriações não sejam as esperadas, e sim singulares de cada criança.

A leitura e a interpretação de diversos textos, como notícias, propagandas, panfletos, história em quadrinhos, mapas históricos e geográficos, possibilita ao aluno obter informações de mundo e assim desenvolver a sua competência de leitor. Para isso, é preciso que o aluno compreenda e compare não só as interpretações que o texto possibilita, mas também os recursos expressivos utilizados pelo autor e a organização dos diferentes tipos de textos.

As atividades realizadas em ambientes de leitura devem estimular mais do que o hábito da leitura deve estimular também a criatividade dos alunos durante o processo de leitura, como afirma Silva (1988,p. 47) “(...) é com o ato criativo, ligando duas ou mais dimensões da experiência que se torna possível ao homem atingir uma evolução mental mais complexa, e que esse ato criativo é um ato de libertação, ou seja, de superação do hábito pela originalidade(...)exercer a criatividade não significa produzir novas idéias a “partir do nada”, mas recuperar os elementos da cultura, reativá-los e recombina-los, através da imaginação e a partir daí corporificar um objeto inédito, original, não-convencional”.

A presença dos livros de literatura, dos jornais, das revistas e outros, deve ser garantida na sala-ambiente, a fim de possibilitar o trabalho com a diversidade de textos. Nesse sentido, as expectativas, os conhecimentos e as experiências anteriores sobre a leitura e a escrita refletem-se na maneira pela qual o indivíduo interage com os diferentes tipos de textos.

Na leitura vista com esta concepção, além do trabalho com os tipos de linguagens, trabalha-se com o uso não artificial da língua, dando aos alunos, o porquê da leitura, o que o faz perceber a relevância do que se lê, dando fim ao imaginário do aluno de que todo texto será utilizado na aula de gramática, ou só para responder algumas perguntas sobre compreensão e interpretação de texto, como comumente ocorre nas escolas. Na sala onde leitura é trabalhada através de projeto isso não acontece, as escolhas dos textos não são para ensinar gramática.

3.4. Estimulando o prazer de ler

A compreensão de texto é uma das grandes dificuldades do ensino no Brasil. O sentido do que se lê depende de dois fatores: o que já se sabe sobre o assunto e a competência para processar o material impresso (Nóbrega, 1994). Como o aluno do Ensino Fundamental tem pouco conhecimento do mundo, cabe a professora ou professor você desenvolver estratégias para fazê-lo extrair o máximo das páginas dos livros e adquirir autonomia.

Todo leitor enfrenta, mais cedo ou mais tarde, escritos que são verdadeiras "pedras no caminho". Isso porque só são bons nos temas que lêem habitualmente. Capítulos de livros didáticos, verbetes de uma enciclopédia, artigos ou reportagens científicas podem ser difíceis para quem não conhece o gênero ou não domina a área.

Com a criança, esses desafios ganham dimensões ainda maiores. Muitas vezes ela sabe fazer contas, mas não consegue resolver um problema de Matemática porque não compreende o enunciado. Por isso é importante a escola toda tratar da questão. Quem só localiza uma informação pontual não consegue estabelecer relações ou hierarquizar informações. A saída é uma só: ler e escrever sempre.

A prática pedagógica não estimula a reflexão, tornando passiva a atividade com o texto, quando não provoca o aluno com atividades instigantes.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa; toda compreensão é carente de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.

O professor, muitas vezes, não considera a importância da experiência pessoal do aluno para a construção do sentido, desencorajando o desenvolvimento da criticidade. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A escola trabalha quase que exclusivamente com a informação pronta. A maioria das pessoas tem como leitura habitual apenas a mídia. É lá que vão buscar os seus tijolos para construir, mas pouca coisa tem serventia. Na verdade, a mídia

oferece uma espécie de “visão tubular” das coisas. É como se olhássemos apenas parte da realidade que ela nos permite olhar e da maneira como ela quer que esta realidade seja interpretada.

O aluno não aprende a diferenciar “conhecimento” de “sabedoria”. Ao defender a importância de ler, deve-se indagar: “Nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria?” E ainda considerar: Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria.

Muitos professores tentam contornar as dificuldades de leitura da turma fazendo uma espécie de tradução oral do material escrito: deixam o texto de lado e ditam o conteúdo programado. Se agir assim, o professor não contribui em nada para que os estudantes aprendam a ler sozinhos. Eles dependerão sempre do professor para interpretar o que está escrito, seja um conto na aula de Língua Portuguesa ou um texto de História. Entretanto, algumas técnicas podem facilitar e ajudar o professor a estimular o aluno na aprendizagem da leitura:

- ✓ Fazer um levantamento do que as crianças já sabem e do que precisam aprender sobre o tema do material que será lido. Reserve um espaço no quadro-negro para anotar dúvidas e curiosidades. Esse encaminhamento deixa claros os objetivos da leitura.
- ✓ Examinar o material escrito como um todo: título, subtítulo, ilustrações, tabelas etc. Isso vai permitir que a turma depreenda o tema e construa expectativas sobre o que será lido.
- ✓ Antecipar informações que o autor pressupõe que os leitores conheçam, mas que a turma talvez ignore.
- ✓ Encorajar os estudantes a inferir o sentido de termos ou expressões cujo sentido eles desconheçam. Não pedir, entretanto, que assinalem as palavras difíceis. Preocupados em marcar o que não conhecem, muitos acabam não se concentrando no conteúdo.
- ✓ Procurar, à medida que a leitura avança, ajudá-los na compreensão global: a idéia principal e seus desdobramentos. A dificuldade de estabelecer relações entre as partes do texto é um problema muito comum.

- ✓ Chamar a atenção para os trechos que revelam a posição pessoal do autor.
- ✓ A cada novo texto, usar os truques que ajudam a melhorar a compreensão (sublinhado, anotações). Mais tarde, cada aluno será capaz de escolher o método que mais lhe agrada.
- ✓ Relacionar sempre o conteúdo lido ao conhecimento prévio do grupo. Isso serve para confirmar informações, ampliar conhecimentos ou reformular conceitos equivocados.
- ✓ Ajudar a garotada a fazer uma síntese do material trabalhado. Use, a cada vez, uma técnica diferente (fichamento, resumo, comentário, tabela etc.).
- ✓ Avaliar com a classe o que foi lido, procurando identificar valores e crenças que possam inspirar uma reflexão sobre o assunto. Isso ajuda a formar uma opinião própria e a organizar críticas e comentários.
- ✓ Fazer conexões com outros textos, filmes ou livros. Estimule a garotada a ler mais sobre o assunto e a buscar conhecimentos também fora da sala de aula.

Elaborar atividades em que sejam acionadas essas estratégias de compreensão (no âmbito da superfície textual) e de interpretação (relacionadas ao momento enunciativo e às relações extralingüísticas) representará a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação - o que deve ser prioridade da prática pedagógica. Isso será possível fazendo um trabalho, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, certo da capacidade de transformação nele contida. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de o professor assumir uma nova postura nas aulas, da leitura e dos alunos.

CONCLUSÃO

Buscou-se ao longo dessas linhas inspiração, sobretudo, na crença e firme convicção como educador de que o futuro está na educação, principalmente na educação infantil e séries iniciais.

A leitura é capaz de nos dar algo que acende o desejo, mas não pode preenchê-lo. Ao acender o desejo, ela desperta a vida do espírito, mas não pode substituí-la. A leitura é algo que nos leva ao limiar da vida do espírito, mas não a constitui. Quem deve constituir a vida do espírito é o leitor; ou seja, o leitor deve, de algum modo, inventar, descobrir por si mesmo.

O leitor que, preguiçosamente, apenas reproduz o que leu, o leitor que fetichiza o livro, seja como mercadoria, seja como objeto bonito, como mania colocada nos leitores atuais, este não é exatamente o leitor que procuramos. Este leitor é o que pensa através das conclusões que vêm dos outros, que inventa por si a partir do desejo aceso pela leitura. Com isto, mostra-se que o ato de ler é, na verdade, é dos mais complexos, porque podemos ir além do que ali se diz, se diz.

Ensinar os outros a ler, sabe-se o quão difícil é. Com efeito, ensinar a ler, no sentido mencionado, é ensinar a inventar sem trair, ensinar a pensar a partir do fascínio da leitura. Isso quer dizer que quando se dá, verdadeiramente, o milagre fecundo da leitura, tem-se de fato a passagem de algo, uma motivação talvez para o leitor, ou seja, se efetiva de forma profunda uma comunicação na solidão.

Por aí, através da leitura, se descobre a imensa rede de solidões a que se está de algum modo preso. Por ela, nesse diálogo mudo, construiu-se a imagem do outro, e no seio da solidão e da linguagem, encaramos o universo social a que pertencemos. Pela leitura, de dentro do isolamento, podemos redescobrir fascinados o mundo e as formas fundamentais de pensá-lo.

Em outras palavras, o gosto (como sabor, ou prazer, ou moda, ou opinião, ou faculdade de julgamento) pela leitura, em particular a da literatura, não é um dado da "natureza humana", imutável e acabado, e sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e

grupos sociais. Desenvolvimento e aprendizagem encontram-se, assim, relacionados entre si e com o processo de constituição dos sujeitos históricos, através do trabalho lingüístico.

O "como fazer" para se ensinar/aprender o gosto não se desvincula dos princípios a serem praticados por professores e alunos de acordo com suas necessidades históricas. Não há receitas. Há vivências.e reflexões sobre elas.

A formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Não basta falar sobre a pluralidade de significações e possibilidades de interpretação. É preciso fazer da contradição e, da busca de sua superação uma prática/vivência cotidiana de sala de aula e de vida. E a construção de uma história coletiva que conta no jogo das interpretações. É um conhecer para gostar. É um conhecer para agir.

Verifica-se que não se pode omitir o papel de cada educador, abdicar do papel histórico que cabe a estes, como sujeitos/professores, de formar-se como leitores para (e enquanto) interferir criticamente na formação de outros leitores.

As perspectivas para a formação do leitor que se pretende alcançar não passam somente pela boa vontade ou atualização das técnicas do professor. Esta proposta de motivação para o ato de ler nem se assenta em produtos, nem é controlável: é um movimento vivo de contradições que instigam caminhos mais adequados de superação, a partir dos princípios que iluminam o perfil de sociedade que se quer.

O desafio do novo educador, daquele adequado ao mundo contemporâneo, está justamente em fazer frente às ideologias dominantes que insistem em práticas educativas tradicionais e descomprometidas com o objetivo máximo da educação, centro para onde deveriam convergir todos os interesses: o aluno.

Nesse sentido, comprometidos com o amanhã e com o futuro dos alunos, e porque não dizer de nossa própria existência, incumbe - nos, através de um discurso pragmático e não meramente dogmático, persuadir o público que tem compromisso com a educação, na realidade da família ao professor, da escola ao próprio estado, a implementar ações voltadas para a formação do futuro cidadão,

sendo a inculpação do hábito da leitura o mais ideal dos instrumentos para essa conquista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, José Juvêncio Barbosa. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2001
- DOCKRELL, M. **Aprendizagem, enfoques teóricos**. São Paulo, Editora Moraes, 1985.
- DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** - S.P., Cortez, 1992 - 20ª edição.
- FOUCAMBERT, J. **A criança o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 33.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura produção de textos e a escola**. São Paulo; Mercado de Letras, 1988.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: a competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1993.
- PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally W. **O mundo da criança**. São Paulo, McGraw-Hill: 1981.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiróz, 1990.
- PIAGET, Jean. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SILVA, R. **Epistemologia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**/7. ed. - São Paulo: Cortez, 1996.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 2002

ZILBERMAN, T. **Educação e criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WERNECK, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.