

CONHECENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Rosane Aparecida dos Santos Rocha¹

Luzia Cecilia Da Silva Cunha²

Cíntia César Louzada Castro³

RESUMO

Pretende-se com este estudo possibilitar entender a alfabetização e o letramento, leitura através de pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo entender como se dá o letramento e as possíveis encontradas no processo de alfabetização, utilizar mecanismos viáveis que promovam o gosto pela leitura e escrita de acordo com o nível social e intelectual do aluno. Hoje, quando se fala em criança, deverá considerá-la o que ela traz de casa para assim alfabetizá-la, sabendo que o processo de alfabetização é muito complexo e necessita de um diagnóstico minucioso para entender o nível e assim poder nortear este trabalho.

Palavras chaves: Leitura, Escrita, Letramento, Alfabetização.

ABSTRACT

The aim of this study is to make it possible to understand literacy and literacy, reading through bibliographical research, aiming at understanding how literacy and the possible found in the literacy process occur, using viable mechanisms that promote the taste for reading and writing according to the student's social and intellectual level. Nowadays, when talking about a child, you should consider what it brings from home in order to literate it, knowing that the literacy process is very complex and needs a detailed diagnosis to understand the level and thus guide this work.

Keywords: Reading, Writing, Literacy, Literacy.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela FICS-Facultad Interamericana de Ciências Sociales-E-mail: rosanesantos6026@gmail.com

² Mestranda em Ciências da Educação pela FICS-Facultad Interamericana de Ciências Sociales-E-mail: cintiacesarcastro@gmail.com

³ Mestranda em Ciências da Educação pela FICS-Facultad Interamericana de Ciências Sociales-E-mail: luziaceciliasilva@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O trabalho em análise procura compreender como se dá o processo de alfabetização e letramento e sua importância na aquisição da leitura e escrita visando estratégias para entender o aluno e a alfabetização em si. Hoje, quando se fala em criança, percebe-se que a alfabetização e o letramento é muito importante e indispensável tanto na escola, como em outros meios institucionais que trabalham para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança e pode ajudar a diminuir o fracasso escolar, pois traz de forma lúdica o interesse pela leitura.

Sabemos que a alfabetização e o letramento devem andar juntos, alfabetizado é aquele aluno que conhece o código escrito, sabe ler e escrever. Desse modo, letramento, designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada em diversas situações sociais. Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, construtivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. (GOULART, 2002, p.52).

O professor deverá apresentar desde cedo a leitura para a criança pois é a porta de entrada para entender e decifrar o código escrito, além do mais quando se torna ouvinte aprende a gostar de ler quando decifrar o código. "*A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito*" (FERREIRO apud MORAES, 2005). A introdução da leitura deve assegurar a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita. Propiciar essa interação implica a presença incluída do escrito na aula, nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades, nas etiquetas que tenham sentido.

Para alguns educadores alfabetização é a aquisição do sistema alfabético de escrita; outros, um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito.

Paulo Freire responde através de uma carta a pergunta: para que alfabetizar?"[...] *para que as pessoas que vivem numa cultura que conhece as letras não continuem roubadas de um direito – o de somar à 'leitura' que já fazem do*

mundo a leitura da palavra, que ainda não fazem". (FREIRE apud BARRETO apud MORAES, 2005)

Consoante a Goulart (2001.p.7), a alfabetização está relacionada “a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação, para ler.” Segundo a autora, tal visão está ligada “à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. Ou, de um outro modo, supõe que os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala”.

Um aspecto importantíssimo no planejamento é considera o diagnostico do aluno e acompanhar seus avanços a cada trimestre e entender que a alfabetização é um processo e que todos fazemos parte desde a interação familiar e social.

AS FASES DA CRIANÇA EM RELAÇÃO A ESCRITA

Segundo elas, a primeira hipótese da criança é que a escrita representa o mundo de uma forma direta, não arbitrária, ou seja, os elementos que formam o sistema devem ser semelhantes àquilo que representam. Portanto, nessa fase, significante e significado se identificam, ou seja, a criança concebe a escrita como uma soma de desenhos representativos dos objetos: “O desenho pode ser interpretado, o texto serve para ler o que o desenho representa. Neste caso, como em muitos outros, a expectativa é a de que o texto corresponda ao desenho, o objeto representado em um também o está no outro” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 73). Considerar cada passo que a criança dar e seu acompanhamento no seu desenvolvimento para entender como ela aprende.

A criança dar diversos passos para construir próximo suas hipóteses, de acordo com essas autoras, é a percepção do caráter arbitrário e convencional do sistema de escrita. Ela já entende que a escrita é formada por símbolos e que esses símbolos não representam diretamente a realidade e sim um código. Significante e significado começam a se distinguir. No entanto, a criança ainda não sabe qual símbolo usar para representar o que ela quer é neste momento em que o professor deverá atuar direcionando estas hipótese. Em geral, se for pedido que ela escreva, escreverá as letras que já conhece (quase sempre as letras do seu nome), indistintamente. Convencionou-se denominar essa hipótese como Pré-Silábica.

Muitos autores atribuem essa terminologia ao trabalho que estou apreciando aqui; entretanto, trata-se de um equívoco. Ferreiro e Teberosky (1985), nesta fase a criança já compreende que necessita de letras para escrever, mas não sabe quais, portanto começa a colocar todas as letras que já conhece.

Ainda no que se refere as autoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), depois do estágio anterior, em contato com material escrito está é motivada pela escola a e começa a perceber que o sistema de escrita do português se baseia no som; ou seja, não é pictográfica, ou ideográfica, como ela pensava antes; nossa escrita é, basicamente, fonográfica. Entretanto, a menor unidade sonora que ela representa, nesta fase, é a sílaba. Para explicitar essa concepção, as autoras analisam a escrita infantil e observam que a quantidade de caracteres utilizados pela criança é similar à quantidade de sílabas da palavra; mas nem sempre essas letras têm relação com as sílabas que ela deseja representar. No início, a preocupação maior é com a quantidade de letras, não com o tipo de letra que se usa. Aos poucos, as representações vão se aproximando das letras que formam o nome (por exemplo, para a palavra “boneca”, ela escreve BNC). Nisso consiste a hipótese Silábica. O maior mérito dessa obra é certamente a ênfase que as autoras dão à hipótese Silábica.

Gradativamente, a criança vai percebendo que as letras representam os sons; todavia, ela ainda não se libertou completamente da hipótese silábica, tanto que, algumas vezes, representa a sílaba, outras vezes, representa o fonema. Ela se encontra na hipótese Silábico Alfabética, segundo as referidas autoras. Quando a criança é capaz de compreender que cada letra da escrita pode representar um fonema, ela se encontra numa hipótese Alfabética. Ela está alfabetizada no sentido restrito. Nesse momento, observa-se uma lacuna profunda na obra das autoras. Uma vez que não é objetivo da obra uma análise da influência da língua falada sobre o processo de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1985) dão por encerradas as hipóteses de aquisição, deixando de lado o período de maior dificuldade para as crianças, dificuldades que elas não conseguem resolver sozinhas, e muito menos com a ajuda do professor, pois a teoria que embasa a pedagogia construtivista brasileira não fornece subsídio para tal.

Ao redimensionar os estágios de aprendizagem da escritura nos termos que aqui farei, tenho como intuito fornecer uma categorização dos níveis progressivos (e cíclicos) por que passam as crianças ao adquirirem a escrita de sua

língua materna. Esta categorização está fundada num referencial diferente do tradicionalmente conhecido pelo alfabetizador (a teoria psicogenética) e visa explicar em que sentido o oral e o escrito se relacionam durante todo o percurso evolutivo da aprendizagem da escritura. Assim, tomo como base outro estudo (MOREIRA, 2003), em que mostro que a relação entre oral e escrito atravessa três grandes fases: a) na primeira fase, oral e escrito desenvolvem-se lado a lado, sem uma necessária correlação, ou seja, a criança ainda não reconhece a escrita como representação da fala.

Aqui é necessário fazer dois esclarecimentos: o primeiro é de que estou considerando escritura e leitura como processos diversos (embora relacionados); diferentemente do que faz a teoria construtivista, que trata indiferenciada mente processos de leitura e processos de escritura. Sendo assim, o que se diz sobre a evolução da produção escrita não pode ser necessariamente transposto para a leitura. O segundo esclarecimento é que, nesta fase, no que tange à leitura, há claros reflexos do oral sobre o escrito; haja vista as alterações prosódicas durante os eventos de leitura da criança, quando ela “finge” ler, cujas características são bem diversas da oralidade numa conversação. No dizer de Abaurre (1999), continua havendo “contatos episódicos” entre fala e escrita. Esses contatos episódicos vão se tornando cada vez menos frequentes, passando a ocorrer, depois de adulto, em lapsos verbais ou desvios ortográficos em situações específicas (como a dificuldade de transpor para o registro escrito uma palavra usada quase exclusivamente no registro oral).

Os estágios de escrita serão apresentados de acordo com a divisão abaixo. a) Escrita icônica; b) Escrita grafemática; c) Escrita fonográfica; d) Escrita ortográfica. Cada um desses estágios compõe-se de fases, as quais serão descritas a seguir. a) Escrita icônica este estágio se caracteriza pelo momento em que a criança utiliza desenhos para representar o que deseja a alguém. Vale ressaltar, que, para diferenciar um simples rabisco de uma escrita, valho-me da intencionalidade; ou seja, só considero os desenhos da criança como escrita a partir dos dados em que há alguma manifestação explícita, por parte dela, do desejo de compartilhar o que fez com o Outro (inicialmente, quase sempre, sua mãe). No caso específico de JP, os primeiros rabiscos ocorreram com 1:11;01. Desde esse momento, havia um movimento do adulto (a mãe) no sentido de entender seus

rabiscos, perguntando: “O que é isso que você fez aqui?”; mas o interesse manifesto por ele para esse compartilhamento iniciou-se por volta dos 2 anos de idade.

Nessa fase, ele desenha rabiscos em forma de traços e linhas curvas e, ao descrever o que fez, quase sempre diz ter “feito” alguém conhecido. É importante frisar que quando a criança diz “eu fiz...”, não se pode afirmar que esteja categoricamente dizendo que quis “desenhar” alguém, e não “escrever” o nome de alguém, pois esses termos não são categorias semânticas bem definidas para a criança, como o são para nós, adultos letrados. Esses rabiscos conceptuais (com intenção de “dizer” algo) vão evoluindo em precisão gradativamente até atingirem a figuragirino, principal marca da primeira fase da escrita icônica, qual seja, a escrita icônica rudimentar. A escrita icônica rudimentar caracteriza-se pela fase em que já há uma intenção manifesta na criança de representar algo da realidade para alguém, ou seja, há o que chamo de traçado conceptual.

E seu protótipo seria a figura-girino, visto representar-se nela o início da relação entre concepção e precisão (GREIG, 2004, p. 38). A fase seguinte consiste na escrita icônica sistemática, quando o traçado do desenho tem como protótipo o desenho esquemático. A diferença dessa fase para a anterior refere-se mais ao aspecto da precisão do que da concepção; ou seja, a intenção principal parece continuar sendo nominativa (os desenhos representam alguém ou alguma coisa); entretanto, os desenhos passam a ter uma maior precisão, já é possível um reconhecimento, pelo Outro, do que a criança está representando em matéria de traçado, não em matéria de concepção. Daí porque a criança terá sempre que “interpretar” para o outro o que quer dizer. A última fase é denominada escrita icônico-gráfica, caracterizada pelo momento em que a criança começa a perceber que o que se diz (concepção) não é representado pelo adulto através do desenho, mas através de um traçado que nada diz por si mesmo (dentro da sua concepção). No caso de JP, a constante observação da mãe (professora de Português e estudante de Doutorado), escrevendo e corrigindo trabalhos e, algumas vezes, a curiosidade manifesta em alguns episódios, como:

M: “Tô escrevendo”. levou-o a manifestar essa intenção de dizer algo através do traçado a partir de 2:04;11. Entretanto, o traçado sozinho não significa. Neste momento, acredito que a criança usa dois elementos distintos para representar os dois aspectos essenciais inerentes à escrita, quais sejam, respectivamente, “o que se diz” (conceito), representado pelo desenho, e o “como se

diz” (neste caso, a fala), representado pelos rabiscos (o qual lhe serve de recurso para “interpretar” sua escrita). Gradativamente, a criança passa a apontar sempre para o rabisco para dizer o que escreveu; mas isso não significa ainda afirmar que ela já reconhece o caráter arbitrário da escrita. Ela aponta para o rabisco, simplesmente porque é o rabisco o “portador” da fala, como já afirmei acima, e não o desenho. É importante esclarecer, finalizando esta fase, que a relação entre precisão e concepção nos desenhos infantis não é tão simples como essa exposição pode levar a crer. Segundo Greig algumas crianças elaboram a figura-girino precocemente, antes mesmo de alcançar uma precisão perceptivo-motriz suficiente que lhe permita traçar uma figura fechada [...] enquanto outras chegam a isso mais tarde [...]. Precisão e concepção não caminham juntas. (GREIG, 2004, p. 38) Assim, no caso específico de JP, cujo contato com adulto-escritor foi freqüente desde o nascimento, as tentativas de uso de rabiscos conceptuais (por volta dos 2 anos), ocorreram muito antes de ele construir um desenho esquemático da figura humana (por volta dos 4 anos e 11 meses). Por isso é que utilizei acima o termo protótipo para referir-me à escrita icônica sistemática. Observe que essa classificação põe por terra a conhecida hipótese pré-silábica, visto que essa última terminologia não consegue dizer nada a respeito da concepção da criança sobre a escrita nessa fase, senão reafirmar a importância da fase posterior. E não abarca, por outro lado, as origens da relação oral/escrito que culminará na escrita silábica. No dizer de Cagliari: Quando, numa fase inicial, uma criança tenta escrever fazendo bolinhas ou rabiscos, ela pode ir atribuindo um rabisco a cada palavra ou a cada sílaba que vai pronunciando. Esse sistema de escrita que está construindo e convencionalizando para si, nesse momento, é um sistema logográfico (representando palavras por caracteres individuais) ou silábico (representando palavras por caracteres isolados). Considerar este segundo tipo de escrita como pré-silábico é, sem dúvida, muito estranho e equivocado. O fato de não usar letras do nosso alfabeto não é argumento para ser ‘pré-silábica’. Ela é, simplesmente, pré-letrada (do ponto de vista do nosso sistema de escrita). (CAGLIARI, 1998, p. 73) b) Escrita grafemática Embora o conceito de grafema esteja relacionado com o de fonema, utilizo o termo grafemática num sentido muito restrito (já que os termos existentes não dão conta do processo que descrevo aqui), para fazer referência ao momento em que a criança, ao perceber que a escrita utilizada pelo adulto não tem como caractere fundamental o desenho, começa a usar traçados puros nas suas tentativas de escritura. E isso é

percebido tanto mais cedo quanto maior for o contato da criança com textos escritos. Por outro lado, ao se dar conta do caráter arbitrário do sistema de escrita, ela lança mão de tentativas para desvendar esse caráter, utilizando um sistema similar ao logográfico, mas ainda não compreende que a escrita representa partes da fala. Quando digo que seu sistema é “similar” ao logográfico seria porque, para considerar algo como logograma, ele precisa ser conhecido por sujeitos que o utilizem, ou, ao menos, pelo próprio indivíduo que o cria; o que não é o caso da criança, que dá a seu traçado um sentido totalmente contextual neste momento, ou seja, qualquer traço pode dizer qualquer coisa a depender do momento. Essa fase pode ser assim caracterizada: no início, os rabiscos podem ter formas retas, curvas ou arredondadas (sua forma não interessa neste momento); ao aprender seu próprio nome, a criança passa a utilizar as letras desse nome fazendo uma série de combinações, mas essas letras não têm nenhuma relação aparente com o som. Segue-se uma série de tentativas de compreensão da relação entre a escrita e o nome que se quer representar. Nesse nível, os trabalhos de Ferreiro trazem contribuições extremamente ricas levando em conta os critérios quantitativos (quantidade mínima e máxima de grafemas que a

criança considera necessária para que algo faça sentido) e qualitativos (variância e posição no uso dos grafemas para que coisas diferentes sejam representadas por grafemas diferentes). A esse respeito, remeto à vasta literatura psicogenética. A partir dos conflitos vividos ao utilizar esse critério, a criança começa a dar-se conta da relação entre escrita e oralidade. Mas o dar-se conta não a encaminha diretamente para a hipótese silábica, absolutamente. Alguns estudos mostram que ela costuma perceber inicialmente a relação entre letra e som inicial da palavra e, depois, letra e som finais, para, só depois, dar-se conta da sílaba (REGO, 1995). Mas isso é matéria para o próximo estágio. c) Escrita fonográfica O percurso que a criança segue até atingir a escrita silábica propriamente dita é um aspecto que tem ainda muito por ser explorado pela literatura. Aqui apenas tentarei traçar uma interpretação possível, tendo em vista os dados coletados, mas não será uma análise detalhada como mereceria tal matéria. Nos dados da minha pesquisa de campo e do diário parental, observo uma tentativa de escrita da palavra que ultrapassa o estágio exclusivamente grafemático. E isso se observa na subvocalização utilizada pela criança no sentido de monitorar o que está escrevendo, além das marcas esparsas de letras que representam alguns sons da

palavra-foco. Ao que parece, a criança começa a desejar escrever o que se fala, mas ainda não compreendeu o caráter linear da escrita, ou seja, ela percebe os sons salientes e procura representá-los, mas não na ordem em que ocorrem. A esse respeito, manifesta-se Cagliari: Nem sempre [as crianças] procuram atribuir uma letra a uma sílaba, mas que observam os elementos vocálicos e consonantais da fala e escrevem representando essas saliências fonéticas que, às vezes, correspondem às sílabas e, às vezes, não. (CAGLIARI, 1998, p. 74) Denomino essa como fase de escrita fonográfica difusa. Vejamos alguns exemplos desse tipo de representação, num dos sujeitos da pesquisa de campo: CAUBA (sábado), CAO (sapato), MROT (maestro) (Carolina4, 6 anos). A prolação ocorrida durante a produção escrita, além da frequência de ocorrência de escritas similares, mostra que essas escritas não se deram ao acaso, e sim, foram representadas justamente as saliências fônicas, embora em ordens não-convencionais. Como já afirmei antes, parece mesmo que a percepção do som inicial na fala geraria uma primeira tentativa de relacionar pares (primeiro som, primeira letra). Observo em JP, por volta dos 3 anos e meio, uma capacidade para perceber os sons iniciais das palavras, através de uma brincadeira que fazíamos: “Uma coisa começada com ... (som inicial)”. Essa foi uma brincadeira que ele inventou com o primo e que passei a usar sempre. Algumas vezes, eu perguntava, outras, era ele quem o fazia. JP conseguia dizer uma série de palavras oralmente, todavia, na escrita, não relacionava o som com a letra inicialmente. Depois foi passando a preocupar-se apenas com o som inicial seguido do final, começando aos poucos a representá-los corretamente. Vejamos os exemplos abaixo, ocorridos aos 4:06:00: PDE MNAU (parede) [representa apenas o som inicial]; OEGUPEEDEDAU (olho) [representa som inicial e final, usando uma quantidade de caracteres não condizente com a quantidade da palavra-foco]; TOATUROU (televisão) [representa som inicial e final e uma quantidade de caracteres próxima à quantidade da palavra-foco]. Quando os sons que mereceram representação não foram mais quaisquer sons, mas, sim, sempre os sons iniciais e finais (conforme exemplos acima), observa-se uma sistematização incipiente, que ainda não significa uma escrita silábica. Pode-se dizer que a criança se encontra numa fase de escrita fonográfica pré-sistemática. Chamo-a de pré- sistemática, para mostrar que, até então, a criança não se utiliza de nenhum critério estável para representar a fala. O primeiro critério estável a ser utilizado é o silábico, na fase seguinte. Muito antes de começar a escrever numa hipótese fonográfica, JP já

demonstrava uma sensibilidade à sílaba alguns estudos têm mostrado que a sensibilidade para perceber a sílaba, enquanto unidade discreta, é algo natural (McNEILAGE; DAVIS, 1990, 1993; CARVALHO, 2003; MOREIRA, 2009) – mas é aos 2:11;00 (com apenas quinze dias da sua entrada na escola, o que certamente não foi influenciado por ela) que o surpreendo “lendo” silabicamente (escandindo a palavra em sílabas). Estávamos em casa e ele me pediu para ler a história de “Pinóquio”. Eu peguei o livro de Pinóquio e iniciou-se o diálogo abaixo: M: “Mas este não é o livro de Pinóquio, não”. JP [insiste]: “É sim”. M: “Como você sabe que é?” JP: “Ó aqui ó: pi – nó – quio. [escandindo oralmente mas mantendo o dedo parado no meio da palavra]. Esse e outros fatos levam-me a supor que a criança venha usando e refletindo (não conscientemente) sobre a sílaba durante sua aquisição oral desde a mais tenra idade. Entretanto, é a partir da fase silábica de escrita que tal conhecimento vem à tona e se torna mais consciente; ao mesmo tempo, essa longa experiência de manipulação do molde silábico durante a aquisição da linguagem também auxilia a aquisição da escrita. Nesse sentido é que me referi, no início deste capítulo, à relação de mão dupla entre escrita e fala. No início, a criança nem sempre representa na escrita todas as sílabas que compõem a palavra, na ordem que se espera; omite algumas, repete outras ou inverte as posições. Além disso, nem sempre utiliza o conteúdo esperado para aquela sílaba (a vogal ou a consoante correspondente), visto que lhe interessa representar não o conteúdo específico, mas o molde silábico. A esse tipo, denominei escrita fonográfica silábica rudimentar, porque ainda não alcançou o nível de sistematicidade máximo. Veja os exemplos: XASA (jacaré), MSA (madrasta), AET (tristeza) [escrita espelhada] (Railane, 6:11).

COMPREENDENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Vygotsky (1987) assinala que a intervenção e o uso dos signos apresentam uma analogia com a invenção e o uso de instrumentos, pois ambos expressam o caráter mediado das relações humanas. Os signos nasceram da necessidade de os homens, as mulheres e as crianças comunicarem-se com seus parceiros e de intervirem sobre eles e os instrumentos resultaram da ação das pessoas sobre a natureza. Desse modo, signos e instrumentos são mediadores das relações construídas pelos próprios seres humanos para garantir a continuidade da história e a reprodução da espécie. No entanto, o autor assinala que a analogia

entre o signo e o instrumento não deve levar à identificação desses conceitos, pois eles diferem quanto a orientação: o instrumento é um diretor da atividade externa e, por isso, está dirigido para o domínio da natureza, enquanto o signo é meio de intervenção sobre si mesmo e sobre as outras pessoas e, dessa forma, está dirigido para a atividade interna.

De acordo com os PCN da Língua Portuguesa (Brasil, 1997), as pesquisas na área da aprendizagem da escrita proporcionam saber que aprender a escrever envolve processos paralelos que possibilitam compreender a natureza do sistema de escrita da língua, seus aspectos notacionais e discursivos, ou seja, o funcionamento da linguagem que se usa para escrever. Ressalta-se ainda que é possível grafar palavras sem saber produzir textos, que o domínio da escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita e que a escrita não é o espelho da fala.

A alfabetização escolar tem sido alvo de várias controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo das escolas e dos profissionais que lidam com o desafio de alfabetizar. Os professores, antes de estudarem a Psicogênese da Língua Escrita ensinavam para as crianças as letras começando pelas vogais e as sílabas, respeitando a ordem 207 Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218, 2014. Alfabética, elaboravam exercícios de coordenação motora, atividades de cópia para que as crianças repetissem o nome próprio e mesmo as letras e as sílabas isoladamente, centradas no ensino de forma fragmentada e descontextualizada. Tratava-se de uma visão de aprendizagem que era considerada cumulativa, baseada na cópia, na repetição no reforço e na memorização das correspondências fonográficas. Desconhecia-se a importância da criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-la desde o início em situações reais de comunicação. Na década de oitenta, surgiu o termo “analfabetismo funcional” para designar as pessoas que, sabiam escrever o próprio nome e identificavam letras, mas não sabiam fazer uso da leitura e da escrita no seu cotidiano. Observou-se que, mesmo dentre os que permaneciam por mais tempo nas escolas, alguns não eram capazes de interagir e se apropriar da leitura e escrita. Para Soares (2004) a alfabetização é “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever”, ao tempo que letramento “[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas

sociais que usam a escrita”. Entende-se alfabetização como sendo um caminho para o letramento, alfabetizado é aquele indivíduo que conhece o código escrito, que sabe ler e escrever, dessa forma foi necessário ampliar esses conhecimentos, os indivíduos precisavam compreender o sentido dos textos.

A alfabetização supera o paradigma de mera tarefa de codificação e decodificação, ao tempo que situa a aprendizagem do código a partir dos usos sociais da escrita atribuindo-lhes sentido e significado com base nas diferentes situações de utilização. Nesse sentido, há uma ampliação da questão metodológica, que se referindo, segundo Frade (2007, p. 29), a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer com decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula, um ambiente de letramento, 208 Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218, 2014. Capacidades a serem atingida, escolha de materiais, procedimentos de ensino, formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.

Para Soares (2004), o termo letramento surge a partir das novas relações estabelecidas com as práticas de leitura e escrita na sociedade, ao passo que não basta apenas saber ler e escrever, mas que funções a leitura e a escrita assumem em decorrência das novas exigências impostas pela cultura letrada. Revelou a evolução conceitual das crianças compreenderem como funciona o nosso sistema de escrita, incorporou a ideia defendida por Goodman (1967) e Smith (1971) (apud SOARES, 2004) de que ler e escrever são atividades comunicativas e que devem ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor lança de seus conhecimentos da língua. A tradição de alfabetização estava vinculada a uma concepção, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras significativas no seu meio cultural, a partir de 1980 a alfabetização escolar no Brasil passou por novos questionamentos, novas concepções de resultados. Criou-se então, o termo letramento, com Mary Kato em 1985, para designar aqueles que exercem práticas sociais de leitura e escrita, para além do apenas ensinar ler e escrever, sendo estas práticas com crianças que participam de eventos em que a escrita é integrante no processo de condições iniciais, sob os aspectos social, cultural, cognitivo e de inserção em uma sociedade letrada.

No entanto, SOARES,(2004) afirma que o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a ênfase na importância de sua interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar esse processo têm subestimado, na prática escolar da aprendizagem inicial da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, de que se ocupa a alfabetização, tal como anteriormente definida. Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Além disso, é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Para Tessaro (2004) o ato de ler envolve ainda um conjunto de habilidades, como a decodificação, nível de compreensão literal, nível de compreensão independente e nível de leitura crítica, e sub-habilidades como a discriminação visual, discriminação auditiva, memória visual e memória auditiva. Nessa direção, Garcia (1998) revela que, na tarefa concreta da leitura, é possível identificar quatro grandes módulos, que incluem os processos que são postos em funcionamento ao realiza-se a leitura.

O CONCEITO DE LETRAMENTO

Nos países desenvolvidos, as práticas sociais de leitura e escrita assumiam um problema relevante no contexto de que a população embora alfabetizada, não denominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. A discussão tem sido intensa nos últimos anos, em relação aos problemas da aprendizagem inicial da escrita, o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema da escrita. Na metade da década de 1980 no Brasil vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita sentiram falta de um conceito que se referisse a esse aspecto sócio-histórico do uso da escrita associadas à palavra alfabetização. 211 Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218, 2014. No Brasil o movimento se deu em despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita desenvolvendo-se basicamente a partir do questionamento do conceito de alfabetização. Em meados de 1980 se dá a invenção do termo letramento no Brasil, tornou-se foco de participação e discussão nas áreas da educação e da linguagem o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema. Além da alfabetização, este conceito de tema interdisciplinar do âmbito social, cognitivo e linguístico sendo este o letramento, é um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada nas situações sociais.

Nesse sentido Kleiman (2008, p. 18) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Assim, o letramento se constitui por um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. O ambiente escolar, por sua vez, seria apenas um dos meios de letramento, dentre vários outros existentes, e realizaria apenas algumas práticas de letramento. Diante disso, Kleiman assume um posicionamento no qual diferencia os processos de alfabetização e letramento e os consideram separadamente. Nessa concepção, letramento é o produto da aprendizagem dos usos da escrita e da leitura e não está necessariamente atrelado à alfabetização. A escola é um espaço de letramento que

promove o letramento escolar, que se diferencia do letramento social. Para alguém tornar-se letrado é necessário que viva em um contexto em que lhe sejam apresentadas situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita de diferentes gêneros e em suportes diversificados. Daí a relevância da atividade desse módulo.

Segundo no que se afirma SILVA(2005) ao falar da alfabetização, não se pode descartar o letramento. Letrar é mais que alfabetizar, é ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenha sentido e façam parte da vida do aluno. Ou seja: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando, é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

O conceito de letramento é motivo de muitas controvérsias no interior das pesquisas em alfabetização, principalmente entre linguistas e educadores. Para alguns estudiosos, o termo letramento propõe uma ruptura entre a aprendizagem de um código e o seu uso; ruptura considerada inaceitável por estudiosos como Gadotti (2005) e Ferreiro (2002). Na perspectiva com que desenvolvo este trabalho, a diferenciação acima explicitada é fundamentalmente necessária, por dois motivos. Primeiro, porque permite distinguir os dois aspectos da aprendizagem da escrita: por um lado, a aprendizagem de uma técnica, um código convencionalizado (elaborado ao longo da evolução da humanidade); e, por outro lado, a aprendizagem do uso pragmático dessa técnica para fins de interação social. Entre esses dois aspectos não existe uma relação necessária e absoluta: pode-se obter certo nível de letramento, sem ser alfabetizado; ou se pode alfabetizar sem que se saiba utilizar tal conhecimento para efeito de interação social. Entretanto, para que se diga que uma criança “adquiriu a escrita”, o necessário e ideal é que ela a adquira sob esses dois aspectos.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

Etimologicamente, ler deriva do latim "lego/legere", que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos. Nesta reflexão, enfatizamos a leitura da palavra escrita.

Mas o que seria leitura? A leitura é uma experiência pessoal, a qual não depende somente da decodificação de símbolos gráficos, mas de todo o contexto ligado à história de vida de cada indivíduo, para que este possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto, e desta forma construir o sentido. (POSSEBON, 2008).

"Num contexto onde a escrita e a leitura fazem parte das práticas cotidianas, a criança tem a oportunidade de observar adultos utilizando a leitura de jornais, bulas, instruções, guias para consulta e busca de informações específicas ou gerais; o uso da escrita para confecções de listas, preenchimento de cheques e documentos, pequenas comunicações e atos de leitura dirigidos a ela (ouvir histórias lidas). A participação nessas atividades ou a observação de como os adultos interagem com a escrita e a leitura gera oportunidades para que a criança reflita sobre o seu significado para os adultos". (AZENHA, 1999, p. 44).

Através da leitura todos se tornam iguais, com as mesmas oportunidades. A leitura, além de tornar o homem mais livre, possibilita que ele vá a muitos lugares que, sem a leitura jamais iria. Através da leitura todos se tornam iguais, com as mesmas oportunidades. "A leitura, além de se tornar o homem mais livre, possibilita que ele vá a muitos lugares que sem a leitura jamais iria" (HOFFMANN, 2009).

Segundo Koch e Elias (2008), a leitura está além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor. Para as autoras, o ato de ler constitui-se da junção entre os sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, o que lhes possibilita um contato eficaz com elementos significativos do texto. Sendo assim, o leitor é posto em contato direto com as palavras, de maneira peculiar, percebendo o elevado grau de sentido que elas preservam.

Também a esse respeito de Literatura Infantil Meireles (1979, p. 19) afirma:

"[...] a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. A crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição".

Para que a escola venha contribuir na formação de pessoas ativas, faz-se necessário que seja aplicada uma pedagogia que valorize a formação humana, propondo às crianças situações de aprendizagem nas quais elas possam se envolver de forma dinâmica e prazerosa. O educador deve procurar estratégias para promover uma aprendizagem que se encontre intimamente à tomada de consciência da situação atual real vivida pelo educando, proporcionando-lhes momentos de sistematização e associação, fazendo com que os recursos utilizados pelos alunos sejam próprios de suas vivências, dessa forma, a leitura e a escrita, que anteriormente, não lhes faziam sentido, passam a ter significado. Freire (1983), nos diz que: “[...]é fundamental partir de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, que está com o mundo e não apenas no mundo.”

Segundo a autora o ato de ler, considerando em sua dimensão mais ampla, constitui um dos mecanismos por meio do qual é possível compreender melhor o mundo, posicionando-se diante dele. Na medida em que a atividade de leitura se configura como o cerne de todo o processo de ensino- aprendizagem – pois que os conteúdos, mesmo que veiculados pela fala, são sistematizados por meio da palavra escrita (livros, apostilas, apontamentos, aula, etc.).

No que se refere (CUNHA, 1998), ao se trabalhar com a literatura, é importante que o educador tenha conhecimento de todas as estratégias para despertar no aluno o interesse pela leitura. É importante que se faça a adequação da obra à idade da criança, na verdade os limites expostos em cada fase são teóricos, uma vez que cada criança tem seus verdadeiros limites explícitos por diversos fatores, uma vez que o processo evolutivo da criança acelera a cada dia.

A leitura é a base do processo de alfabetização e também da formação da cidadania. Ao ler uma história a criança desenvolve todo potencial crítico: pensar, duvidar, questionar. Ler é estimulante(SILVA,2009). Sem a escrita e a leitura o homem deixa de se comunicar adequadamente com seus semelhantes e se torna um ser insensato em relação ao mundo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa - PCN (Brasil, 1997), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto e de diversos outros aspectos envolvidos nessa habilidade. Enfatizam ainda que ler não significa extrair informação da escrita,

decodificando-a letra por letra, palavra por palavra, mas envolve uma série de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, que permitem ao leitor controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido e buscar no texto a comprovação das suposições feitas.

Nesse sentido, pode-se mencionar ainda que a leitura, além de produzir um contínuo aprendizado, desenvolve a reflexão e o espírito crítico. “É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo.” (CUNHA, 1998. p.23).

Assim como o professor deve selecionar atentamente os tipos de histórias que pretende apresentar aos seus alunos, deve estar atento também a um outro fator, trata-se sobre o tipo de leitor que queremos formar. E, desde cedo, é preciso formar um leitor que tenha um envolvimento integral com aquilo que ele lê. Mas para isso, é preciso ajudá-lo a sentir liberdade e prazer ao estar lendo. “O educador vai precisar usar toda sua sensibilidade, tendo em mente que cada situação e ocasião têm aspectos muito particulares”. (CUNHA, 1998 p.35-36).

No entanto, percebe-se que pode não ser tão fácil formar esse tipo de leitor, pelo fato de que infelizmente na escola, lhe é exigido muitas situações no sentido de cobrança, como deveres, lições, trabalhos, provas. E assim também nesse mesmo sentido, a leitura pode passar a ser entendida. “E o que lhe é exigido dentro desse contexto sempre será associado a esta imagem”. (CUNHA, 1998).

Sendo assim, para que se consiga sucesso nesse sentido, pode-se inventar e improvisar situações gostosas e significativas como trabalhos em grupos, debates, leitura crítica de jornais, dramatização de histórias, etc. É através de situações como estas que o aluno irá perceber-se como um sujeito atuante, que sente liberdade, prazer e gosto pela leitura e com certeza sentir-se-á também valorizado por participar desse processo. (CUNHA, 1998).

"A alfabetização vem percorrendo caminhos [...] em que a leitura passou de elemento propulsor para elemento colaborador, substituindo o conceito de alfabetizar como ensinar a ler pelo de alfabetizar como ensinar a escrever, e a concepção de avaliação através de testes de leitura pela de avaliação através de testes de escrita. Nesse percurso, os livros para aprender a ler deram lugar a sucessivas folhas de exercícios que muitas vezes reproduzem em parte as páginas que neles havia". (ROSA; PEREIRA, 2008, p.48).

A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA NA PRODUÇÃO TEXTUAL.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO apud GERALDI, 2003, p. 59).

Segundo Oliveira (2007, p. 195) “a coesão pode ser definida como um conjunto de estratégias de sequencialização responsável pelas ligações lingüísticas relevantes entre os constituintes articulados no texto”. Já Antunes (2005: 48) nos mostra que “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade”. Já a coerência textual diz respeito à construção do sentido textual, seja na perspectiva da produção pelo locutor, seja na recepção da codificação lingüística pelo interlocutor. A coerência, portanto, trata da possibilidade, e mesmo da necessidade, de atribuição de sentido às produções textuais, condição básica para que essas produções sejam entendidas e assumidas como tais. (Oliveira, 2008, p. 200).

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativas que se apresenta sobre variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: desde uma realização mais informal à mais formal nos variados contextos de usos. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária como se expressou Ong(1982), ao caracterizar a distinção entre povos com ou sem escrita.Considerando-se essa posição, nos brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país.

O ato de ler faz com que o indivíduo leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor. Quando uma pessoa lê, ela passa a ter uma nova opinião sobre o tema lido, desde política até assuntos relacionados à culinária. Desta forma, se a criança é estimulada a ler desde pequena ela com certeza será um adulto questionador e crítico, assim, o indivíduo que não lê não terá base literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto. Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam

seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p.03)

Quando a criança é incentivada a ler, ela se torna ativa e está sempre disposta a desenvolver novas habilidades, querendo sempre mais. Ao contrário das crianças que não têm acesso à leitura, pois ela se prende apenas dentro de si mesma com medo do desconhecido. “A leitura, como andar, só pode ser denominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado.” (BACHA, 1975).

O professor, dessa forma, estará pronto para administrar o seu conteúdo de acordo com a necessidade da classe, usando de métodos adequados para cada faixa etária. Portanto, o professor é o principal canal de sabedoria, aquele que ensina a forma correta do uso da língua e faz com que o educando passe a raciocinar sobre o que está sendo ensinado, a expor seus ideais e a agregar um pensamento crítico por meio da meditação pela leitura. Para Vygotsky (apud FONTANA; CRUZ, 1997): “A escrita é maior do que um sistema de formas linguísticas com o qual o sujeito se confronta, esforçando-se por compreendê-lo. Ela é uma forma de linguagem, uma prática social de uma sociedade letrada”. Além de alfabetizar, ensinando o aluno a formar sílabas, palavras e frases, o educador enfrenta o desafio de fazê-lo entender o significado do enunciado ali utilizado, estimulá-lo a formar opiniões sobre o conteúdo lido, além de, e o mais importante, fazê-los raciocinar. O professor empenhado em traduzir a mensagem intrínseca ao objeto de leitura deve estar atento aos benefícios que isso trará para seus alunos, avaliando se será viável e se está de acordo com as condições de cognição dos mesmos. O objetivo central da utilização da leitura é fornecer a visão de mundo para o educando, inseri-lo na sociedade por meio da leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.149):

A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

A leitura se faz presente na vida do indivíduo a partir do momento em que ele está apto a decifrar e compreender o mundo em que está inserido. No anseio de interpretar os acontecimentos ao seu redor e contextualizar com a sua vida, o indivíduo estará formando um tipo de leitura, mesmo inconscientemente. Segundo Freire (2008), “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”. Essa citação sintetiza que a leitura gráfica, ou seja, dos livros, revistas, jornais é precedida pela leitura da vida. Cada ser humano tem vivências e experiências diferenciadas, portanto, cada um tem uma forma de interpretar uma determinada situação, conforme os padrões da construção de ideias em que o mesmo foi inserido. Afirma Maria Helena Martins (1986), “Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo”. É evidente tanto para Martins (1986) quanto para Freire (2008) que viver precede a leitura, cada pessoa tem suas experiências individuais, e ao ler, muitos se identificam na forma escrita da leitura. Assim, a escola tem o dever de fornecer a continuidade ao desenvolvimento da leitura, tanto da leitura de mundo quando à escrita, ao indivíduo. Ela tem o papel de formar um cidadão crítico, envolvido com as causas sociais e cientes do mundo ao seu redor.

A instituição escolar como parte fundamental da formação leitora do aluno deve dispor de uma estrutura de qualidade; livros atuais e em bom estado de uso, usufruir de uma infraestrutura sólida, com ambientes bem projetados e bibliotecas conservadas. Conforme Freire (2008): “A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca”. Assim, quando a escola investe na biblioteca, tanto na parte física, disponibilizando um ambiente confortável onde o aluno se sinta bem e incentivado a ler um livro tranquilamente, quanto na parte motivacional, exercendo e empregando a cultura da leitura, onde os professores incentivem à ida à biblioteca, a escola, assim, exercerá seus deveres quanto ao seu papel de fornecer a cultura da leitura, e assim formar cidadãos capazes de compreender melhor o contexto do mundo em que estão inseridos e de lidar com questões sociais, emocionais, afetivas e psicológicas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.36):

O papel da escola, mais do que formar leitores, é de formar leitores que contextualizem o objeto lido com a sua carga de conhecimento, leitores que raciocinam e que mantenham uma relação crítica e opinativa com o que está sendo lido, que buscam entender o conteúdo transmitido com o objeto de leitura. Ainda indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 69):

Para conquistar o gosto dos alunos à leitura, são necessárias algumas estratégias, para que todos, desde os que têm facilidade de entender até os que têm dificuldade, consigam chegar a um nível satisfatório de compreensão e aproveitamento da leitura. O objetivo é sempre conquistar o aluno e fazê-lo interagir com o que está sendo transmitido, formar opiniões e ensiná-lo a expressá-las. O termo “estratégia” pode ser empregado com sentidos diferentes, que depende de um contexto. Aqui, pode ser considerado como um procedimento, nesse caso, procedimento de leitura. Como disse Coll (apud SOLÉ, 1998): “Procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta”. De acordo com Solé (1998), devemos compreender estratégias como um procedimento de cunho elevado que abrange a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las, bem como sua avaliação. Essas estratégias de leitura são usadas para se pôr em prática os mecanismos de ações mentais desenvolvidas pelo leitor para se construir um sentido, para que ele possa compreender com maior aproveitamento o que está sendo lido.

Um tipo de leitura estratégica que busca agregar conhecimentos, facilitando os passos do descobrimento das informações, é a leitura informativa ou leitura de estudos. Esse tipo de leitura é estrategicamente utilizado nas escolas, que busca auxiliar na construção de trabalhos e projetos ou para responder questões específicas. Portanto, é de extrema importância utilizar as fases da leitura informativa ou de estudo para se obter uma leitura proveitosa. (ANDRADE, 1999) Outra estratégia eficaz utilizada para se manter a concentração durante a leitura é o ato de ler e sublinhar ou destacar termos ou frases sobre o texto lido, porém é uma ferramenta que tem que ser usada com cautela. Pois deve se atentar ao que será realmente proveitoso para se sublinhar. Segundo Ruiz (2002), quem sublinha com inteligência está atento à leitura e descobre a ideia principal em cada parágrafo, e se mantém concentrado e em atitude crítica pelo tempo dedicado à leitura. O leitor que

não consegue dar destaque às palavras-chave do texto lido, e que acaba sublinhando excessivamente, terá problemas em fazer uma revisão ou anotações futuras. Por isso, recomendam-se os seguintes passos, como indicou Diniz & Silva (2008, p. 10-11)

Portanto, cabe a escola, sob o domínio do professor, propiciar esse momento ao aluno, de se sentir inserido no mundo. O hábito saudável da leitura o propiciará isso, desde que o educador não imponha regras severas à leitura, como punições ou ações forçadas. Deve se respeitar as limitações de cada aluno, inseri-lo no mundo da leitura, debatendo, dando-lhe voz e oportunidade de expressar um pouco de suas experiências, para que ele se sinta incluso no mundo da leitura, assim, se familiarizando e se sentindo mais a vontade e confortável diante dos desafios que o ato de ler impõe. E é com o intermédio do professor, ensinando e dinamizando com os alunos, e com uma estrutura escolar bem organizada que o aluno, desde aquele com facilidade até o que tem dificuldade, conseguirá alcançar um nível considerável de leitura, dentro de seus limites e possibilidades, como diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.48):

A LEITURA COMO FORMA DE DESPERTAR O PRAZER PELA APRENDIZAGEM

Diante de tantas dificuldades no processo de alfabetização quando assumir neste ano de 2017 uma turma de 3º ano com 31 alunos sendo 15 destes não estavam alfabetizados, percebi que devido a cultura onde estavam inseridos não sentiam atração pelos livros e os pais não incentivavam seus filhos, a partir daí iniciei um projeto de leitura onde os alunos levavam o livro e o boneco para contar a história, preparei um cantinho da leitura bem atrativo com livros do acevo do PNAIC, foram usadas estratégias de leitura para despertar o gosto e o prazer de ler, a cada dia a leitura seria em um ambiente diferente, apesar da escola ser na zona rural não contava como uma biblioteca ampla toda arruma sabemos que falta estrutura mas não deixei de usar a imaginação e comecei a levá-los para o pátio, campo, escada, biblioteca, quadra na sombra de uma árvore, enfim, vários lugares diferentes além de fazer a leitura para deleite que é a leitura com ênfase trazendo emoção e realidade, cada dia uma história diferente percebi que isto os atraíam e eles passaram a gostar de ouvi as história querendo saber o que ia acontecer no dia seguinte e começaram a viajar no mundo da leitura consequentemente o nível de

aprendizagem começou a melhorar atraídos pela leitura começaram a ler e os que já estavam no início do processo avançaram ainda mais em suas hipóteses em relação a escrita melhorando a cada dia desenvolvendo a oralidade a discursividade de um modo geral.

A leitura faz com que o aluno principalmente aquele que não tem muito acesso possa viajar num mundo fazendo novas descobertas ajudando-os a enfrentar as dificuldades e problemas familiares.

Um destes alunos ao levar a sacola de leitura para casa passou por uma experiência muito triste, ao anoitecer sua casa pegou fogo e no momento ele chorava e queria entrar no fogo para pegar a sacola, no outro dia ele chegou à escola muito triste e falava que a única preocupação era ter queimado o livro que a tia havia comprado para eles. A satisfação é imensa de ver que todo esforço realizado para incentivar e convencer de que a leitura é importante para uma melhor compreensão do mundo em que vivemos sendo o ponto de partida para o processo de alfabetização teve êxito.

Trabalhar com o projetos que envolvam leitura me proporcionou experiências gratificantes, pois aprendi que a partir de situações inusitadas permite refletir sobre a necessidade de desenvolver mais projetos semelhantes a esse, com a finalidade de oportunizar aos alunos momentos prazerosos, desenvolvendo o interesse por este universo letrado trazendo assim novas descobertas e os avanços necessários a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi analisado a respeito da alfabetização e letramento. A alfabetização tem muitas fases e é muito complexa e vai além do que se estuda e tenta aprender sobre o assunto.

Muitos autores afirmam as fases que a criança passa para ser alfabetizada, o letramento é decifrar os códigos e dominá-lo. Portanto a leitura é muito importante para o aluno no processo de alfabetização, o aluno leitor vai conhecer os mecanismos que lhe ajudará a administrar melhor sua produção e irrefecê-la, ampliando sua visão de mundo melhorando seu vocabulário.

Sabe-se que ler e escrever é um processo que envolve ações culturais que devem ser ensinadas dia-a-dia, no ambiente escolar, além do apoio dos familiares, ninguém, se torna leitor fora de um contexto cultural no qual o livro e a leitura tenha uma presença significativa: não basta ensinar apenas as letras é preciso ir além oferecer diversos gêneros para incentivar o aluno a ter uma visão ampla em relação ao mundo letrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida (1999), Ruiz (2002), DINIZ & SILVA, Iolanda Barbosa da (2008, p. 10-11) Artigo, **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno**, Alba Regina de Azevedo Arana1 - UNOESTE Augusta Boa Sorte Oliveira Klebis.http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf, acesso em 22/04/18.

Artigo, **A relação Entre A Leitura E a Alfabetização**. Publicado em 22 de June de 2009 Jaime Roberto Thomaz, [://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-a-leitura-e-a-alfabetizacao/20116](http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-a-leitura-e-a-alfabetizacao/20116).cesso 16/04/2018

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichstenstein et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FRADE,I.C.A.S (2007,P,29), GOODMAN,(1967), SMITH(1971),GOULART,C,(2002,p,52), FERREIRO,E, & TEBEROSKY,A,,Vanessa Fulaneti de Almeida; Alessandra Corrêa Farago Artigo,**A importância do letramento nas séries iniciais**

<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/>Acesso em 16/04/2018.

GADOTTI, M. **Alfabetização e Letramento: como negar nossa história**. 2005. Disponível em . Acesso em: 28/04/2018.

GOULART, Cecília M. A. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, set-dez 2001.

GROSSI, Gabriel Pillar (2008, p.03) BACHA,M.L(1975). FREIRE, Paulo (2008) MARTINS, Helena Martins (1986), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.36),VYGOTSKY, FONTANA; Roseli; CRUZ, Nazaré. (1997): SOLÉ, 1998),

KOCH,Ingdore,V:Elias, Maria, V.A importância da leitura na formação do leitor,HRUR, Flávia

Susana¹,http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf, Acesso em 16/04/2018

KLEIMAN, Ângela B. L (2008, p. 18), Siumara Elias Antunes, Artigo, **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde**, <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/acesso> em 16/04/2018.

LAJOLO apud GERALDI, (2003, p. 59), MARTINS, Maria Helena (1994, p. 31),GERALDI, João Wanderley (2006),OLIVEIRA Margarida Rios, (2007, p. 195)ANTUNES,Irande, (2005: 48) Rebeca Tavares de melo toscano de Brito, Artigo,**A importância da leitura para a produção textual** . http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COL E_4367.pdf,acesso em 19/04/2018

MOREIRA, C. M. Leitura e oralidade: caminhos que se cruzam. Letras de Hoje, Porto Alegre. v. 38, n. 2, p. 171-195, jun. 2003.

ONG(1982) Aurea Borges Sarmiento, Artigo, **A importância da leitura na produção de texto**,23 de julho de 2013,

<https://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-a-importancia-da-leitura-na-producao-de-texto/>Acesso em 22/04/2018

Ong,W.J (1986) Magda Soares, Artigo, **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf,Acesso em 16/04/2018.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA - PCN (Brasil, 1997)

POSSEBOM, Carolina2008. SILVA,Cleide ,C.G.R,2009, (AZENHA,Maria da Graça1999, p. 44). (HOFFMANN,Jussara, 2009), FERREIRO apud MORAES, 2005), ". (FREIRE, Paulo, apud BARRETO apud MORAES,Mariléia Gollo de., 2005), (ROSA;Adriana, PEREIRA,Vera Wannmacher, 2008, p.48), BELINTANE,Claudemir, 2006). FREIRE,Paulo, 1989)

RAQUEL VILLARDI(2005,P,3 & 4)Livro, **Ensinando a Gostar de Ler e Formando Leitoras Para a Vida Inteira**,2° reimpressão, ed.Dunya.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004a. Magda Soares, **Alfabetização e Letramento:**

caminhos **e** **descaminhos,**
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>, acesso em, 16/04/2018.

SOARES, M., (2004) Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Chico et alii.

TESSARO, N.S (2004) GARCIA, J,N(1998) Artigo **Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental**, Andréia Arruda Guidetti, Selma de Cássia Martinelli, Psic v.8 n.2 São Paulo dez. 2007

VYGOTSKY (1987), Livro de Claudia Maria Mendes Gontijo. **Alfabetização a criança e a linguagem escrita**.2º ed. Coleção educação contemporânea.

