



2867 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 04/GT 12 - Didática e Currículo

PERSPECTIVAS QUE ORIENTAM A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL: ENTRE ALFABETIZAR E FORMAR LEITORES
Geniana dos Santos - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

PERSPECTIVAS QUE ORIENTAM A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL: ENTRE ALFABETIZAR E FORMAR LEITORES

RESUMO

Este trabalho destaca como tema o ensino da leitura no Brasil a partir de um processo de pesquisa bibliográfica que busca evidenciar as principais práticas discursivas sobre a formação de crianças leitoras nos últimos quase 50 anos. Como objetivo, buscamos problematizar a mudança de orientação nas políticas de formação de leitores, muito em resposta aos resultados das avaliações de larga escala acerca da proficiência de leitura. O trabalho enfatiza as produções na intersecção entre letras e pedagogia, evidenciando também as produções que propunham uma pedagogia da leitura, especialmente por Silva (1982). Como resultados, o estudo destaca duas perspectivas distintas, uma que apresenta como proposta a formação de leitores e outra que se concentra em problematizar os métodos de alfabetização. No momento atual, uma hibridização entre os métodos parece organizar as ações de formação de leitores a partir dos pressupostos do SEA, mais ligados ao arcabouço teórico psicogenético, do letramento, do letramento literário e derivados, orientado pela perspectiva sociocultural.

PALAVRAS CHAVE: Leitura. Alfabetização. Letramento. Hibridismo.

PERSPECTIVAS QUE ORIENTAM A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL: ENTRE ALFABETIZAR E FORMAR LEITORES

RESUMO

Este trabalho destaca como tema o ensino da leitura no Brasil a partir de um processo de pesquisa bibliográfica que busca evidenciar as principais práticas discursivas sobre a formação de crianças leitoras nos últimos quase 50 anos. Como objetivo, buscamos problematizar a mudança de orientação nas políticas de formação de leitores, muito em resposta aos resultados das avaliações de larga escala acerca da proficiência de leitura. O trabalho enfatiza as produções na intersecção entre letras e pedagogia, evidenciando também as produções que propunham uma pedagogia da leitura, especialmente por Silva (1982). Como resultados, o estudo destaca duas perspectivas distintas, uma que apresenta como proposta a formação de leitores e outra que se concentra em problematizar os métodos de alfabetização. No momento atual, uma hibridização entre os métodos parece organizar as ações de formação de leitores a partir dos pressupostos do SEA, mais ligados ao arcabouço teórico psicogenético, do letramento, do letramento literário e derivados, orientado pela perspectiva sociocultural.

PALAVRAS CHAVE: Leitura. Alfabetização. Letramento. Hibridismo.

Introdução

A partir de 1970 algumas produções ligadas às perspectivas teóricas estrangeiras chegavam ao Brasil, aparentemente essas produções inspiraram novas significações para a leitura relacionando-a com a efetividade do processo educativo. Em tal período, a leitura era caracterizada como ato cognitivo, como apontado por Kleiman (2004), Orlandi (1978) e Soares (2008).

A noção de aprendizagem significativa que partia daquilo que o aluno já conhecia (princípios da assimilação e da acomodação), denominado *conhecimento prévio*, reposicionou a leitura como um ato cognitivo, independente dos procedimentos que buscavam formar um leitor/orador e que privilegiava a formação de um leitor autônomo, sujeito cognoscente e emancipado (AUSUBEL, 1963, 1976).

Após 1980, textos que questionavam a educação instrumental de uma forma mais sistemática, focalizando a ausência política no processo educativo e na ação didática passaram a ser mais frequentes (CAUNDAU, 1982). Essas discussões centradas no campo educacional, mais especificamente no campo da didática, impactaram o âmbito discursivo da linguagem, em que a leitura deixou de ser discutida por meio do ensino da gramática e dos métodos de ensino da leitura, possibilitando que a compreensão de sujeito frente ao conhecimento fosse ressignificada. São textos motivadores dessa nova forma de pensar a educação em relação à leitura: "Discurso e Leitura", de Eni Orlandi, publicado em 1988 e "O texto na sala de aula: leitura e produção", de Wanderley Geraldi.

A maioria dos estudos orientados por essas obras assumem um entendimento ativo para o sujeito do conhecimento (o estudante-leitor), uma nova concepção de linguagem e de aprendizagem, sendo tais compreensões estreitamente relacionadas à perspectiva cognitiva da linguagem. Nessa fase, é formalizada uma prática discursiva que busca na Psicologia Cognitiva suas principais bases, especialmente no que se refere aos meios para ensinar, além de uma prática discursiva que busca na Psicologia Sócio histórica estruturar um discurso crítico para a transformação da escola e, por meio dela, da sociedade. Contudo, ainda que exista um movimento de problematização do processo educativo como um todo, a leitura, enquanto temática parecia ser mais focalizada pelo campo de estudo da linguagem (letras).

Acerca desse arranjo, a contribuição do discurso freiriano, que articulava um posicionamento referente ao conhecimento prévio, à aprendizagem significativa, à autonomia e à transformação social por meio da educação deve ser destacada. Sobre Paulo Freire, é possível citar a relevância do texto "A importância do ato de ler", que parece ter impulsionado a formação discursiva a respeito do papel da leitura, de outros modos de leitura, e de

aprendizagem para outros campos fora do âmbito dos estudos da linguagem (FREIRE, 1989).

No período que compreende de 1980 a 1990, as produções sobre a temática leitura somam 877 títulos, muitos deles dedicados a questionar os métodos utilizados na escola ou relacionados à problematização dos materiais didáticos e da formação dos professores. Há uma tendência em revisitar as ideias de Paulo Freire e associar leitura à alfabetização, apontando para conceitos de Bakhtin e Vygotsky como meio de fugir do modelo individualista de aprendizagem, baseado em habilidades e competências.

Entre 1991 até 2000, 4.630 trabalhos sobre leitura são publicados. Significantes como dificuldade e letramento são os mais comuns, resignificando a luta no contexto das políticas de leitura no Brasil, que de uma perspectiva cognitivista assume uma orientação interacionista. Nesse período, leitura e letramento são discutidos como temas associados, sendo este último entendido como um modo prático para o trabalho de ensino da leitura. Isso se deve, especialmente, pela forma como a teoria sócio histórica começa a fundamentar os trabalhos no campo.

O diálogo entre os autores que discutem leitura se torna comum em publicações mais recentes, o que interfere na maneira como as práticas discursivas passam a ser articuladas. Nesse período, dentre as obras mais citadas, é possível destacar a produção de Magda Soares "Letramento: um tema em três gêneros"; o trabalho de Possenti "Por que (não) ensinar gramática na escola"; "O que é letramento e alfabetização", também de Magda Soares; e Magnani e Coracini, sem que haja um texto específico de referência.

Tais trabalhos apresentam uma influência de perspectivas sociológicas que tentam negar a competência de leitura atrelada a uma característica inata do leitor. Nesse período, um caráter mais formativo e pragmático atribuído ao ensino da leitura passa a ser enfatizado. Esse movimento de confronto parece ressaltar o caráter social da formação leitora e a necessidade de uma mediação eficiente.

Essa mudança na orientação teórica dos trabalhos pode ser compreendida a partir da seguinte comparação, enquanto entre 1970-1990 apenas 26 trabalhos são encontrados abordando a temática, sendo Magda Soares e Regina Zilberman citadas apenas três vezes; de 1991 a 2004, constam 1.770 trabalhos, muitos questionando a noção de alfabetização e propondo a noção de letramento a partir de Magda Soares. Nesse período, iniciam-se as discussões sobre suportes virtuais, novas modalidades de textos e a inserção dos mesmos na escola, em uma tentativa de acolher o discurso da modernização dos suportes de leitura.

Esse crescimento vertiginoso das produções pode também ser entendido a partir de um corte antagônico frente aos documentos políticos/educacionais que são produzidos nesse período, em âmbito internacional representado pelo texto Educação um tesouro a descobrir, difundido pela UNESCO, e no contexto nacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares.

Nesse entendimento, a leitura literária passa a ser focalizada a partir da noção de letramento literário. Termo utilizado em referência a Zilberman, que, embora tenha publicado textos/livros antes desse período, passa a ser mais citada a partir de então. No contexto da articulação com a significação de letramento, a autora parece, em um primeiro momento, desconstruir a impossibilidade da leitura literária fora do contexto da obra física, do livro. Isso, entretanto, vai ganhando novos contornos, uma vez que a comunidade disciplinar de estudos literários parece reagir, negociando assim, quais sentidos podem ser acolhidos na expressão letramento literário. Parece existir um tensionamento que bloqueia esses outros sentidos para a leitura literária, recolocando a possibilidade de letramento literário em um espaço novamente disciplinar (especialmente pela regulação do material de leitura).

Palavras como jogo e tecnologia são característicos desse contexto discursivo que procura evidenciar a possibilidade de uma prática de leitura fora do registro clássico, do texto literário mais tradicional. Além de enfatizar a possibilidade de utilização de diversos textos em sala de aula, mesmo que fragmentados. Tais práticas discursivas assinalam para novas possibilidades metodológicas, mas são confrontados a responder sobre a emergência de uma leitura fácil e superficial, representada pelos mecanismos lúdicos.

A partir do levantamento realizado, é possível afirmar que até 2004, as áreas de Letras/Linguística e de Educação/Pedagogia são as que mais participam nas discussões sobre leitura, ambas acolhendo teorias do campo da Psicologia Cognitiva e Sócio Histórica. Tais áreas se dedicam a discutir a tecnologia na escola, seja como motivadora de novas práticas pedagógicas ou como prejudicial à formação leitora.

Nesse processo de formação discursiva, a crise de leitura/crise de aprendizagem se mostra evidente, ampliando a disputa pelos sentidos de leitura em outros campos teóricos. Isso se deve, em parte, pelo surgimento de novos cursos de pós-graduação ofertados no país, bem como os mesmos passam a articular o tema leitura com as áreas da psicologia (na tentativa de resolver "o problema da leitura"), da medicina, da computação, mas também, pela maneira como as práticas discursivas sobre a falta de leitura^[1] começam a projetar intervenção.

Desde a intensificação das práticas discursivas sobre leitura até o momento, torna-se possível interpretar quatro formações discursivas que procuram orientar o entendimento sobre os procedimentos de ensino da leitura. As mesmas se destacam, no tocante às proposições que fundamentam, o conceito de leitura/aprendizagem, que são: a abordagem Psicossocial; a abordagem da Linguística; a do Letramento; e a Sociológica (KLEIMAN, 2004)^[2].

Aspectos Metodológicos – elementos para um estudo de revisão sistemática (1970-2014)

A pesquisa ora apresentada foi delineada tendo como recorte temporal a década 70, visto a grande mobilização no campo das produções educacionais (traduções de textos estrangeiros ou formulações de teóricos nacionais) nesse período, especialmente no Brasil.

Esta pesquisa assume contornos próprios da abordagem qualitativa, alinhando as investigações bibliográficas e revisionais, de perfil descritivo e exploratório com vistas a evidenciar as práticas discursivas sobre a temática abordada neste estudo.

Aspectos Teóricos – Elementos de uma Pedagogia da Leitura

Após o contexto da redemocratização do País, tem-se algumas notícias de uma transformação acerca da maneira como a leitura era entendida, especialmente no que tange ao seu funcionamento. Entretanto, a principal crítica se dava à forma como o ato de ler permanecia incompreensível àqueles que deveriam ensiná-lo nas escolas,

Silva (1981) procura, a partir de suas discussões de leitura, problematizar a separação objetivismo e subjetivismo no tocante à temática leitura. Nesse sentido, Martins (1981, p. 24) corrobora que "[...] a subjetividade nada tem de esotérico, resulta de reflexão na avaliação da própria ciência. Não se refere ao caráter científico (ou não) das pesquisas conduzidas. Antes, porém, refere-se àquilo que as pesquisas significam para a existência humana". Para a estruturação de um pensamento/uma prática discursiva humanista para leitura, são mobilizados significantes diferenciados, que produzem articulações em campos de saber dos mais distintos, bem como mobiliza sentidos de uma formação literária capaz de subjetivar uma formação do humano.

A demanda principal dessa construção discursiva parece ser o confronto a uma prática discursiva que associa a leitura e decodificação a processos

automáticos/autômatos que possam ser generalizados a todos os leitores. Dessa forma, uma construção articulatória que tenha como pressupostos: a necessidade de uma nova concepção de leitura que supere a crise leitora por via de um pensamento crítico, de um repertório capaz de modificar a situação de exclusão e superar as desigualdades sociais, e de uma escolarização que promova a formação da consciência crítica passa a ser mais comum. Além disso, o fortalecimento de grupos e associações que lutem por uma leitura emancipatória na escola passa a ser um objetivo bastante proclamado (SILVA, 1981).

Para melhor entender essa perspectiva que toma o ato como fundamento para a atividade leitora, faz-se necessário pensar que

Iser demonstrou, com a teoria do ato em leitura, que a estrutura dos textos, principalmente os de ficção, é um potencial de significações que se atualiza numa apropriação particular. As leituras de um texto de ficção determinado são n+1, teoricamente ilimitadas, mas nem todas são válidas literariamente. Por isso, o exame de casos empíricos tem por objetivo não só quantificar o *quê se lê*, mas também determinar o como da leitura. A determinação, contudo, é sempre local, particular e finita, e os resultados obtidos com os exemplos individuais estudados não podem ser generalizados para todos os casos, principalmente quando se põe a ênfase no "literário" da leitura e não nas classes sociológicas aplicadas para especificar as determinações materiais e os condicionamentos sociais dos leitores (HANSEN, 2005, p. 21, grifo do autor).

A mudança de práticas discursivas é pontuada por Pacheco (2009) como um fenômeno ligado a novas formas de entender o mundo, o homem e, por conseguinte, a sua formação. Para o autor, que ainda contrapõe teorias da instrução às teorias críticas no âmbito do currículo problematizando a centralidade do conhecimento, o humanismo passa a ser focalizado enquanto meio de tornar a educação mais igualitária.

Tal reflexão nos permite compreender que, de alguma forma, as teorias existentes no campo da Psicologia da Leitura coadunaram com tais pressupostos, a saber, a leitura como procedimento automático, mecânico, neutro e objetivo e a leitura como meio de viabilizar (por meio da aquisição do conhecimento/que desliza em alguns momentos pela expressão significante de bens simbólicos) objetivos educacionais democráticos.

A mudança paradigmática da década de 1970, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista, é um passo significativo para que os teóricos do currículo, reunidos na abrangente designação de teorias críticas, passem a analisar e compreender a educação à luz de outros critérios conceituais (PACHECO, 2009, p. 392).

Na fala de Silva (1981, p. 16), para esse período, há a necessidade de "[...] uma nova concepção do processo de leitura [...]", e esta, para o autor, deveria se iniciar a partir de uma compreensão mais ampla da leitura e de uma resignificação desta enquanto ato. Nesse entender, o ato de ler passa a ser pensado como dependente de uma *atuação* articulada aos movimentos sociais visando ao acesso aos bens culturais.

A participação na cultura escrita é algo que depende quase que exclusivamente das interações com os signos linguísticos e com os sentidos socializados entre os sujeitos de um grupo social. A criança quando adentra no mundo da escrita no contexto escolar, já possui um vasto repertório adquirido no âmbito familiar e domésticos. Esse repertório, entretanto, está circunscrito na esfera da linguagem oral.

É comum atualmente identificarmos concepções de leitura circunscrita ao material escrito, em detrimento de uma compreensão mais ampla de leitura. Segundo Paulo Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura das palavras. Essa conceituação é importante para compreendermos a leitura do ponto de vista da criança.

A leitura de mundo precede toda e qualquer aproximação que a criança possa ter com o texto escrito. Ler o tempo, as pessoas em suas reações e emoções, ler uma fala, quer seja um pedido ou uma ordem, são habilidades importantes para a orientação da criança. Após essas leituras de reconhecimento de espaço, tempo no contexto das interações, a criança ainda lida com o contato com placas, enunciados, embalagens, nomes das pessoas e das coisas, todo esse processo gradual de repertório faz com que ela chegue na etapa da escolarização imersa no mundo do signo, ainda que não reconheça abstratamente o símbolo ela lê e age sobre o mundo, possui saberes que necessitam ser considerados no processo de construção da competência leitora.

Alfabetização e sistematização escrita – retorno de uma discussão metodológica híbrida frente a crise de leitura

A alfabetização pode ser definida como um processo apropriação da escrita pelo neófito na língua materna e em outros sistemas de significação considerados fundamentais para a construção de uma identidade nacional.

Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança se desenvolve numa cultura letrada e está exposta a diferentes usos da linguagem escrita e ao seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo do seu desenvolvimento. A principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significado em si. Os signos representam outra realidade; isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos (ROSA e DI NISIO, 2006, p. 33).

O processo de alfabetização pode ser considerado uma vivência de extrema importância para os sujeitos em uma sociedade letrada, embora seja formalmente iniciada no primeiro ano do ciclo do ensino fundamental, traduz uma relação com a linguagem iniciada bem antes pela criança, conforme ensinou Vygotsky, no texto a pré-história da linguagem escrita em 1931.

Segundo Rosa e Di Nisio (2006, p. 31), inspiradas nas produções de Vygotsky,

A aquisição de um sistema linguístico organiza, pois, todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. Além de indicar um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características deste objeto, generalizando e em seguida estabelecendo relações. Daí a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento, pois ela sistematiza a experiência direta da criança e orienta o seu comportamento como sujeito.

Isso porque é por meio do sistema de escrita que realizamos a maioria das nossas ações sociais. No âmbito escolar isso se intensifica, uma vez que é por meio da aprendizagem da linguagem oral e escrita, tanto no que se refere à leitura quanto à criação e reprodução textual que mobilizamos outros saberes de diferentes campos disciplinares. Nesse entender, reconhecer o sistema de escrita usado socialmente passa a ser uma condição para o avanço da aprendizagem escolar, sendo, portanto, foco de nosso trabalho enquanto educadores.

No que se refere aos sistemas de significação e seu valor social, alguns autores salientam a necessidade humana em agir no mundo a partir da linguagem, nesse sentido existem diferentes sistemas utilizados no contexto humano para o fim de se relacionar com o outro dentro de um mesmo grupo social. A esse respeito, Pestun et al, (2010, p. 96) destaca que desde a antiguidade os homens desenhavam como forma de atribuir sentidos que podiam ser transmitidos aos demais indivíduos de seu corpo social.

A linguagem nesse contexto necessita ser entendida como objeto multifacetado, o que não tem sido algo fácil, uma vez que diferentes concepções de linguagem já orientaram o pensar educativo, interferindo de forma direta no ensinar e aprender promovidos pelos processos de escolarização.

As teorias da linguagem reconhecidas pelo campo acadêmico assinalam a linguagem como expressão do pensamento, como meio de comunicação ou como forma de interação. Na primeira concepção, considerada realista, o pensamento pode ser traduzido em linguagem, o que acarreta a simplificação do conceito de linguagem, causando um problema para a ação pedagógica (BARCELLOS, 2013).

A segunda concepção da linguagem defende a linguagem como meio de comunicação. Tal concepção em muito é devedora das colaborações de Roman Jakobson um renomado teórico no âmbito dos estudos em linguagem e comunicação, é dele o sistema que se refere aos elementos da

comunicação como emissor, receptor, canal, meio, feedback, entre outros elementos.

A mudança na concepção de linguagem modificou a forma como a educação passou a pensar o modelo de ensino, especialmente referente à Língua Materna. "Nessa ótica, a linguagem é entendida como código. E o estudo da língua, apesar de propostas de inovações, ainda tende ao ensino gramatical, embora a leitura e a produção textual já sejam trabalhadas na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação" (BARCELLOS, 2013, p.44).

É possível entender que após essa compreensão, que já trazia elementos para pensar a relação entre emissor e receptor, foi possível tanto a partir de Mikhail Bakhtin quanto a partir das teorias de Vygotsky, uma concepção da linguagem como meio de interação.

Essa é a terceira concepção de linguagem, a qual buscamos evidenciar no ensino da língua materna. Portanto, entender o processo de interação associado à mediação pedagógica é algo de suma relevância para os educadores que possuem como trabalho o desafio de alfabetizar. Acreditar na interação corresponde a acreditar nas dimensões cognitivas, psicomotoras e afetivas que envolvem desde pegar um lápis pela primeira vez quanto ler um texto de forma fluente.

O processo de alfabetização é assim nomeado pois demanda tempo, a criança frente ao mundo do símbolo, a princípio pode se sentir intimidada, por isso é nosso papel encorajá-la, assim como é nosso trabalho fazer isso de forma lúdica a fim de despertar o interesse dessa criança. O trabalho com a Alfabetização é um trabalho de paciência e de fôlego, requer estudo contínuo, demanda a apropriação de diferentes métodos, pois nem todas as crianças aprendem da mesma forma.

Métodos de alfabetização

O termo método vem do grego antigo e tem como significado a ideia de caminho. Assim, quando falamos de métodos de alfabetização, estamos trabalhando com a ideia de caminhos possíveis para a condução do estudante à leitura e a escrita do sistema de escrita. Trata-se de uma ação pensada pelo mediador da aprendizagem de fazer com que outros entendam os sentidos construídos por meio das palavras formadas a partir do alfabeto.

Segundo os estudiosos, os métodos mais difundidos entre os educadores são o **osintético**, em que se parte das menores partes para que se chegue a um entendimento completo da palavra, sendo essas pequenas partes, os fonemas, as sílabas, por exemplo; e o **analítico**, em que se parte de unidades maiores de sentidos, por exemplo, a palavra, geralmente denominada palavração, em que se tem palavras plenas de sentido, utilizadas para que haja tanto reconhecimento quanto compreensão dos significados. Tendo em vista o ensino da língua materna, a sentença pode ser entendida a partir do trabalho com pequenas frases.

No contexto do ensino é importante compreender que um método ou outro não definirá a aprendizagem das crianças. Todo método está em função da situação e daquele que o aplica. O professor alfabetizador, muitas vezes necessitará conduzir a ação da alfabetização tendo como referência, muito mais, a criança e seus desafios de aprendizagem que, o método por si mesmo.

Dentre as formas de ensino mais conhecidos por serem antigos (tradicionais) está o método alfabético, também conhecido como método de soletração. O mesmo consiste em apresentar à criança o alfabeto associado ou não há uma vogal, formando assim uma sílaba. Esse método sofre muitas críticas, uma vez que depende exclusivamente da memorização e da soletração sem que haja uma compreensão dos sentidos formados por meio das combinações propostas.

No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação "do mais fácil para o mais difícil", ou seja, das sílabas "simples" para as "complexas". Em várias cartilhas, o trabalho inicial deste método centra-se nas vogais e em seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas. Muitas delas apresentam desenhos e palavras-chave cujas sílabas iniciais, realçadas em outras cores e tipos gráficos, são apenas apresentadas e depois destacadas das palavras e memorizadas em grupos silábicos. As famílias silábicas são inicialmente compostas por consoante e vogal (da, de, di, do, du) e recompostas para formas novas palavras. Gradativamente, pequenas frases e textos são propostos, a partir de combinações entre sílabas já estudadas. Em geral, a preocupação em focar a sílaba é maior do que a preocupação com o sentido e as estruturas das frases dos textos (CEALE, 2017[4]).

Outro método considerado sintético é o método fônico, aquele que afiança a existência da correspondência entre fonema e grafema. Entretanto, as críticas ao método fônico dizem respeito a impossibilidade de correspondência fonética, especialmente na língua portuguesa em que uma mesma construção pode representar diferentes sons.

No método **global**, entendido como um desdobramento do método analítico, textos são utilizados como indutores do processo de leitura e de escrita. Compreender-se nesse sentido, que a criança compreende ideias e não somente decifra partes que formam um todo de sentido.

Na atualidade, enfatiza-se que os textos têm que ser aqueles que circulam na sociedade e não inventados para efeitos de ensino; as crianças devem ler e escrever na escola para desenvolver diferentes funções sociais e gêneros da escrita. Os professores têm recuperado metodologias semelhantes às do método global, utilizando a apresentação de histórias, parlendas, adivinhas e outros textos para as crianças memorizem, montem e desmontem frases e depois identifiquem palavras que serão decompostas (CEALE, 2017[5]).

O método global, pelas suas peculiaridades, se aproxima da concepção de letramento, uma vez que compreende a língua materna como algo vivo e contextualizado que precisam fazer sentido para aquele que aprende.

Níveis de Alfabetização – crianças e suas hipóteses de escrita

Segundo Emília Ferreiro e Teberosky (1987) a alfabetização ocorre de forma processual, sendo sistematizada a partir dos **níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético**. No primeiro nível as autoras destacam que dentre as hipóteses criadas pelas crianças para lidar com os significados das palavras está todas as formas de representação, números, traços, letras, desenhos podem ser utilizados para a construção da escrita. Essa grafia, mesmo que primitiva, se mostra uma importante experiência para a criança que aprenderá posteriormente que repertórios diferenciados (letras, números, traços) não podem ser utilizados para a representação por meio da escrita.

No nível silábico, a criança está desperta para a compreensão sonora, e em suas hipóteses pode, inclusive, pensar a escrita por meio da partição das palavras por meio desse critério que relaciona letra / som. A proximidade das hipóteses utilizadas nesse período à fase alfabética torna o processo de aprendizagem contínuo e rápido. Nesse momento, a criança utiliza as vogais, por acreditar, muitas vezes, na impossibilidade de repetição das letras.

No nível alfabético, a criança já compreende a relação fonemas e grafias, de uma forma muito peculiar, expressa a compreensão sobre a lógica da língua e da sistematização escrita. Assim, ela, gradativamente, consegue ampliar a compreensão que focaliza a sílaba, para posteriormente entender a lógica de construção da sentença e do texto.

A psicogênese da língua escrita, estruturada a partir do pensamento de Piaget, influenciou e tem influenciado inúmeros alfabetizadores, especialmente por apresentar o foco na criança, suas hipóteses e construção do conhecimento da língua escrita. A estruturação por níveis também facilita o reconhecimento de educadoras que podem trabalhar em uma intervenção mais focada para a alfabetização.

Esse pensamento, entretanto, tem sido hibridizado e confrontado a outros que veiculam construções teóricas diferentes sobre a alfabetização. O próprio sentido de alfabetização foi por muito tempo negado no Brasil, por ser vinculado à uma tradição mecânica e repetitiva de ensino da língua escrita.

Nesse contexto, no Brasil, Magda Soares surge com suas proposições que vão com o tempo se distanciando de uma vertente puramente psicológica e assume o viés sócio cultural. Com a perspectiva de letramento, mais difundida a partir dos anos 2000, a autora sinalizava para uma prática contextualizada de ensino da língua materna. Embora nunca tenha dispensado a noção de alfabetização e em várias publicações tenha falado da contiguidade entre letrar e alfabetizar, em suas próprias colocações, pela maior ênfase dada aos sentidos sociais da língua, à prática de letramento, provocou, junto a outros autores, uma polarização, especialmente acadêmica, com a tônica alfabetização x letramento.

Letramento

O letramento pode ser conceituado como a prática social que se faz da língua a partir da apropriação do sistema linguístico e matemático. Nesse sentido, é passível que exista o letramento em português quando utilizamos de textos que circulam no cotidiano da criança para que ela aprenda a reconhecer e agir sobre o texto escrito, e também o letramento matemático em que se evidencia a matemática no contexto das ações diárias, mostrando para a criança que a matemática possui um uso social importante que deve ser aprendido. Letrar significa possibilitar o uso da língua em contextos reais de uso tornando assim, a aprendizagem do sistema algo significativo para a criança.

É importante compreender o que Rosa e Di Nisio (1998, p. 32) assinalam:

A fala, a leitura e a escrita não são funções isoladas, mas, sim, manifestações de um mesmo sistema, que é o sistema funcional da linguagem. A fala, a leitura e a escrita resultam do harmônico desenvolvimento e da integração das várias funções que servem de base ao sistema funcional da linguagem desde o início de sua organização.

Na prática pedagógica, como afirma Magda Soares (2016), é impossível separar tais ações, pois, quando se alfabetiza, pela própria natureza do ato, a prática de letramento está também presente, do mesmo modo, quando se promove uma reflexão sobre os usos sociais da língua com a criança, de alguma forma ela estará conectada à escrita, e, portanto, construirá seu repertório de alfabetização.

A mediação qualificada do professor alfabetizador se evidencia quando, nessa proposta de trabalho, ele realmente conhece bem os textos usados com as crianças, mas encontra-se aberto para acolher os sentidos atribuídos por elas, com ou sem registro escrito após o trabalho com a leitura dos textos (por elas próprias ou com a ajuda do professor).

A abertura para o conhecimento novo se mostra quando o professor assume um posicionamento pautado na observação, compreensão e avaliação acerca do que a criança sabe e como constrói aquele saber. Para isso, é preciso abandonar a postura polarizada pautada no julgamento entre certo ou errado, ou isto ou aquilo, apresentando consideração positiva para com as crianças.

Além disso, o Professor Alfabetizador, também necessita estar aberto à novos textos, novos suportes, novos autores, a fim de que seja possível apresentar algo novo às crianças. Nesse sentido, quando falamos em leitura e escrita, devemos considerar a existência de uma cultura infantil que, com sua significação própria, desperta o interesse e, por conseguinte, a atenção das crianças, esta atenção é extremamente necessária ao processo de aprendizagem da escrita. A esse respeito, destacamos que, sua conquista, depende muito mais do vínculo afetivo (cumplicidade, parceria) estabelecido entre professores e alfabetizando do que das regras escolares.

O trabalho com diferentes tipos de textos infantis pode potencializar a ação docente no contexto da alfabetização. Embora os contos de fada sejam sempre associados a figura de um leitor (criança) ideal, a literatura contemporânea brasileira oferece diferentes exemplos de que a literatura precisa estar mais próxima da criança do século XXI.

Para além de querer diferenciar se a leitura é deleite ou não, cabe salientar que a preocupação com o repertório literário, na direção de uma construção histórica da literatura, não deve ser uma preocupação no processo de formação de leitores, tampouco no âmbito do primeiro ciclo do ensino fundamental.

A leitura que se preconiza nesse processo de formação do leitor criança (alfabetizando) também não está restrita a determinado conteúdo. Ler e Escrever são direitos inalienáveis para todo sujeito, no caso da criança, consistem em competências que mobilizam aprendizagens futuras. Por isso, a mediação do professor alfabetização é indispensável.

Mediar a alfabetização, no sentido pleno dessa palavra, com toda a responsabilidade pedagógica que ela requer, demanda partir de um trabalho contextualizado de construção da competência leitora infantil. Mediar implica em viabilizar, mobilizar, tornar possível algo, nesse caso, que a criança aprenda a utilizar a língua materna e o sistema matemático de forma reflexiva e proficiente.

A mediação simbólica implica em um compromisso do adulto alfabetizado, no caso do professor, em possibilitar o avanço da aprendizagem da criança de um ponto real, daquilo que ela sabe ao campo mais próximo do que seria o ideal, e, posteriormente, ao campo potencial de aprendizagem que nunca pode ser abarcado de forma plena. Nessa construção, tanto a criança quanto o professor desempenham um papel dialógico, ativo e contínuo na aprendizagem de um determinado conhecimento (FÁVERO, 2005).

Para tal, o trabalho com diferentes tipologias textuais e suportes pode contribuir para que a criança seja mobilizada à leitura daquilo que está a sua volta, construindo assim, sua história particular de leitura que evidentemente, por meio do processo de escolarização, coadunará com o repertório social construído coletivamente.

Destarte, parece ser urgente que o professor possibilite às crianças uma experiência plural e lúdica com o material escrito, utilizando jogos, gibis/quaderninhos, tirinhas, embalagens, revistas (adequadas à faixa etária) e livros de vários autores estilos e organização/disposição gráfica. Entretanto, embora neste trabalho, a partir da revisão do campo teórico, possamos verificar uma exaustiva mobilização das comunidades de saber sobre a temática a fim de dinamizar o campo do ensino da leitura, notamos que poucas políticas públicas de formação de leitores, contínuas e efetivas, foram formalizadas no âmbito educacional brasileiro nas décadas focalizadas por este estudo. Nesse sentido, destacamos que as políticas fomentadas na última década estão relacionadas às temáticas alfabetização e proficiência, mais em resposta aos índices alarmantes de ausência de proficiência que a tentativa de formação de uma criança leitora, reflexiva, imaginativa e crítica.

Referências

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning** New York: Grune and Stratton, 1963.

_____. **Psicologia educativa**: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1976. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view.

BRASIL, Ministério da Educação. **A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do processo de Alfabetização** Unidade 3, Ano 2, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Consciência Fonológica**. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. UFPO, 2013.

PESTUN, Magda S. V. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, janeiro/junho de 2010: 95-104.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. V. (1987). "Contribuição a uma tipologia textual". In **Letras & Letras**. Vol. 03, nº 01. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. pp. 3-10.

FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, A. Abordagens da Leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

KATO, M. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília Oficina Universitária, 2011.

ROSA, Adriana Padilha; DI NISIO, Josiane. **Atividades lúdicas: sua importância na alfabetização**. 7º ed. Curitiba: Jurua, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola**: pesquisa x propostas. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica, 2 ed. Belo Horizonte, 2006. www.cadernosdapedagogia.ufscar.br Acessado em 31/05/2011.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica** v. 9 n. 52 jul/ago.2003.

[1] Quando se utiliza os termos “falta de leitura” nos processos de busca, 14.900 ocorrências são destacadas pela base de dados. A busca pelos termos “crise de leitura” gera 22.900 ocorrências. Período de busca: 1970-2004.

[2] Texto “Abordagens da Leitura”. Belo Horizonte: Scripta, v. 7, n. 14, p. 13 -22. 1º semestre de 2004.

[3] Conforme Michel W. Apple (2013), embora seja possível encontrar diversos pesquisadores progressistas que se apoiam em Thorndike, a conduta desse autor é bastante questionável no âmbito da educação, uma vez que o mesmo constantemente se via envolvido em movimentos que pregavam, por exemplo, eugenia social, bem como hierarquização de sexo, raça e classe social.

[4] Conteúdo disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-silabico> Acesso em 13/11/2017.

[5] Conteúdo disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-global>