

A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

BEATRIZ CARMO LIMA DE AGUIAR*
CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO**

RESUMO

Este artigo revisita a temática atual e emergencial sobre a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por ser de natureza ampla e complexa, não temos a pretensão de esgotar a discussão e sim a de debater sobre seus desafios e possibilidades. Entendemos a língua como algo vivo, pulsante, dinâmico e que faz parte do ser humano e de suas relações. Discorreremos sobre a linguagem, a apropriação da cultura pelos sujeitos e a aprendizagem da leitura e da escrita, ao realizar uma reflexão sobre o ensino da língua materna, e evidenciar o papel fundamental que ocupa o professor, ou o adulto mais experiente nas relações aí estabelecidas na direção da conquista da alfabetização pelas crianças.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Apropriação da Leitura e da Escrita. Alfabetização.

* Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Marília), Mestre em Educação pela UNESP de Marília /SP (2002), Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e em Ciências Sociais também pela Universidade Estadual de Londrina (1995). Atua como professora titular no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina ministrando a disciplina de Alfabetização. Atuou como pesquisadora na Educação Infantil. Tem experiência na área da Educação com ênfase em Alfabetização e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. biaguiar@uel.br

** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Atualmente é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília, onde integra o programa de Pós Graduação em Educação, liderando linha de pesquisa do grupo "Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: didática do ensino de língua materna, apropriação da leitura e da escrita, atividades de leitura literária, literatura infantil de 0 a 10 anos, projetos de leitura e escrita e formação de professores da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. cynthiaunespmarilia@gmail.com

ABSTRACT

This article revisits the current and emergency theme the acquisition of reading and writing skills in the early years of Elementary Education. Once such theme is of a broad and complex nature, we do not claim to extinguish the discussion, but to debate over its challenges and possibilities. We realize language as something alive, pulsating, dynamic, and that is part of the human being and their relations. We discourse over language, culture acquisition by subjects, and the learning of reading and writing skills, by performing a reflection over the teaching of the mother tongue, and evidence the fundamental role the teacher, or a more experienced adult, plays in the relations established there, towards the conquering of literacy by children.

Key Words: Early Years. Acquisition of Reading and Writing Skills. Literacy.

INTRODUÇÃO

Sabemos que refletir sobre a apropriação da leitura e da escrita e seu desenvolvimento, se torna algo desafiante e ao mesmo tempo necessário e isso inclui pensar sobre o ensino da língua materna na escola. Tal apropriação é um fenômeno complexo para os alunos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e envolve as concepções dos professores a respeito do que seja alfabetizar.

Neste artigo, relatamos parte dos dados coletados durante uma pesquisa de doutoramento. Essa foi realizada em uma escola municipal do norte do Paraná, em 2014, em uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental, na qual realizamos 12 observações das aulas. Fizemos um recorte da pesquisa e trazemos como reflexão uma das atividades que foram propostas pela professora.

Notamos que antes de ser matriculada no Ensino Fundamental, grande parte das crianças já convive com a cultura escrita. De alguma maneira, já refletem sobre o que é ler e escrever, bem como sobre a importância dessas capacidades na sociedade e na cultura. Tal fato significa que a maioria das crianças estabelece contato com diferentes objetos e materiais escritos, elementos da cultura humana, alguns com mais frequência e outros com menos, sendo necessário considerar também, as crianças que pertencem as culturas iletradas e que não têm acesso aos materiais escritos.

Neste contexto, entendemos por cultura escrita

Cultura escrita é, de todos os termos, o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita –

algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização do sistema produtivo que se constituíram na sociedade ocidental [...] Cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito. Entre os tópicos próprios de investigação e de intervenção nessa área estariam: a relação da escrita com o desenvolvimento; a inter-relação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual. (BRITTO, 2012, p. 11-12).

No entanto, é evidente que o ponto de partida não é o mesmo para todas as crianças, isto é, o acesso aos bens culturais não se concretiza do mesmo modo para todos os sujeitos, justamente porque vivemos em uma sociedade de classes, em que o acesso a esses bens é desigual. Para algumas crianças só é possibilitado o conhecimento mínimo de tudo aquilo que foi e é produzido pela humanidade.

Sabemos que a criança não precisa ter autorização de uma instituição escolar para pensar sobre o ato de ler e o de escrever, estando a escola vinculada ou não. Quando nasce, ela chega a um mundo letrado, a um entorno encharcado de linguagem escrita, e, assim como vai significando sobre tudo a sua volta, desde sobre os seres com vida aos diferentes materiais ou objetos inanimados, também vai dando sentido àqueles ditos imateriais da cultura humana (valores, sentimentos, emoções, crenças, etc.)

Nesse contexto, considera-se o processo de construção da linguagem escrita como um momento de extrema relevância na interação do sujeito com o seu meio. O domínio da capacidade de ler e de escrever, uma forma de conduta superior dos homens e parte das qualidades especificamente humanas, é vital e um direito de toda criança em idade escolar. Vygotsky, Luria e Leontiev (2001, p.143) afirmam que

[...] A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis na mão e lhe mostra como formar letras [...] podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

A criança convive com esses aspectos da cultura escrita diariamente e tal convívio se concretiza na sua realidade pelo contato com livros, jornais, gibis, revistas, encartes, folhetos, rótulos

de produtos, outdoors, as telas da TV, computador, celular, tablet, etc. Desse modo, nos primeiros anos de vida a criança aprende e assimila técnicas que preparam o caminho para a escrita (LURIA, 1988, p. 143).

Na mesma direção Jolibert (1994) aponta que

as crianças não tem esperado por nós para questionarem livremente o escrito:

na rua, em casa, até na escola, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrinas das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios, os jornais, as histórias em quadrinhos, as obras de literatura infantil, etc.

Elas fazem isso a partir de indícios que vão desde ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados (JOLIBERT, 1994, p. 44).

Notamos que ao ser permitido o acesso a uma riqueza de material gráfico e escrito, as crianças traçam relações entre eles e questionam sobre o que está exposto nessas impressões, realizam a leitura de imagem e criam hipóteses a partir do que estão observando.

A CRIANÇA E O CONTATO COM A LEITURA E A ESCRITA

Dependendo do valor atribuído à linguagem escrita no ambiente familiar, ou seja, do lugar ocupado pelos atos de ler e de escrever no cotidiano da criança, desde cedo ela pode ser incentivada ou não por meio de livros e vários estímulos visuais que geralmente contém letras. Um exemplo, são os livros para banho utilizados com os bebês, assim como os de tecido, cartonado, os *pop-ups*, etc. Aos poucos, conforme o seu crescimento e inserção na cultura, os adultos começam a chamar a atenção das crianças para o texto escrito, às palavras e seus significados; às letras, ao caracter como unidade mínima de comunicação (BAJARD, 2012). A partir da identificação do primeiro caracter do seu nome, da leitura incidental de rótulos, embalagens, outdoor, da exploração de livros-brinquedos, do disponibilizar de diversos tipos de papéis, lápis e canetas, enfim, há uma mediação que pode chamar a atenção para tudo o que pode ser lido e escrito presente nesse entorno comunicacional. Tal fato demonstra a essencialidade do adulto mais experiente nessa relação com os objetos da cultura e em suas

apropriações, pois o

processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas é um processo socialmente mediado. O que significa isso? As aptidões humanas que estão cristalizadas nos objetos da cultura não estão expostas ou imediatamente dadas nesses objetos. A criança só se apropria das aptidões cristalizadas nesses objetos quando ela aprende a realizar a atividade adequada para a qual o objeto foi criado (MELLO, 2000, p. 138).

É portanto, no seu meio social e cultural que a criança aprende as funções dos diferentes objetos da cultura humana, por exemplo, ela aprende a usar uma caneta, a manusear um livro. Observamos que crianças de 5 e 6 anos, ingressam na escola obrigatória e levam consigo toda a experiência que tiveram com os tais objetos da cultura, com os seus pares, sejam eles outras crianças, seus pais, familiares ou professores. Podemos lançar olhares sobre essa criança, sobre a infância, e, a depender dos 'óculos' utilizados, que aqui chamaremos de teoria, a veremos por um viés ou por outro, mediante uma esfera da vida ou outra. Por ora ressaltamos que a criança para a teoria histórico-cultural possui uma capacidade ilimitada de aprender.

Quando observamos algumas crianças que frequentam a escola de Ensino Fundamental, percebemos a negação do princípio de concebê-las como capazes em muitos momentos. Alguns professores alfabetizadores diante de suas concepções teóricas estão metaforicamente, 'matando' as crianças, isto é, estão impossibilitando o aprender de modo ilimitado no que se refere ao uso da linguagem escrita, deixando de criar, aquilo que seria parte fundamental de sua ação didática, a criação de situações promotoras do desenvolvimento infantil diante das máximas possibilidades humanas. É fato que todo o conhecimento e tecnologia desenvolvidos pelas gerações anteriores estão disponíveis na cultura, deste modo

o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedade e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das

gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Estamos assim, nos ombros das gerações anteriores. É, portanto, papel da escola apresentar às crianças o patrimônio histórico, social e cultural construído pela humanidade para que elas possam apropriar-se deles e desenvolver as suas máximas possibilidades. Lembrando sempre que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

No entanto, apesar dos bens materiais estarem disponíveis aparentemente para todos, somente alguns o acessam, restando a uma parcela dos homens “contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas” (LEONTIEV, 1978, p. 276). Na sociedade de classes como afirma Leontiev (1978),

mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria actividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis.

Vimos já que isto é consequência do processo de alienação que intervém tanto na esfera econômica como na esfera intelectual da vida; [...] (LEONTIEV, 1978, p. 283).

No documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) é afirmado que “quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete” (BRASIL, 2007, p. 05). Para a grande maioria das crianças, existe uma expectativa de ir para o Ensino Fundamental, sendo esse espaço socialmente significativo para elas. No entanto, temos que refletir sobre o modo como a escola de Ensino Fundamental está organizada para que seja possibilitado à criança situações promotoras de desenvolvimento. Dusavitskii (2003) nos faz um alerta:

Ao transformar a criança em um objeto de ensino, a alienamos da escola e, posteriormente, da sociedade. A escola é a primeira

instituição social regulada socialmente com que ela se depara. É precisamente por esta razão que o encontro com a escola é, na expressão de Leontiev, um evento extraordinário (DUSAVITSKII, 2003, p. 04). Grifos do autor

Deste modo, na escola a criança precisa interagir com os conteúdos, de modo significativo para ela, alcançando assim, conhecimentos que poderão modificar sua estrutura cognitiva, seu modo de pensar e seu lugar na sociedade. É preciso pensar a criança como um sujeito histórico e social, autora de seu conhecimento por meio da interação, com os seus pares, com a cultura, pais, outras crianças e com os seus educadores. Entendemos que as estruturas de pensamento são modificadas no ser humano toda vez que essas apropriações dos objetos da cultura se realizam. A criança, o homem no contato com a cultura, se transforma.

O PAPEL DO ADULTO MAIS EXPERIENTE NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.

Na capacidade que a criança tem de aprender com o outro, vemos a importância do adulto mais experiente na apropriação da leitura e da escrita. No entanto, já ocorreram diversas e/ou algumas incoerências nas salas de alfabetização. Muitos professores apresentam práticas equivocadas no que se refere ao ensino da linguagem escrita, pois priorizam atividades de treino das letras, cópias, enfatizam os aspectos técnicos da escrita, a relação grafema-fonema, em exercícios propostos que são mecânicos e artificiais. Essa perspectiva aniquila em muitas crianças o desejo de se expressar por meio da linguagem escrita, elas não conseguem ver sentido no que estão fazendo e não sentem necessidade de escrever e nem de ler.

Quando existe a ênfase em um método artificial, ou seja, que prioriza apenas o codificar e o decodificar, as crianças não são levadas a compreenderem a função social da leitura e da escrita. E esse processo de alfabetização se torna sem sentido, tedioso, cansativo, moroso e desestimulador. Ao refletir sobre o ensino da língua, seu movimento social na escola, Arena (2006, p. 170) verifica que muitas vezes o professor entende “a língua como um objeto estável, imobilizado, materializado nas marcas gráficas sobre um suporte qualquer, pronta para ser abocanhada pelo aluno”. Na verdade, essa é uma forma reducionista de se pensar a língua, esse

“objeto oferecido ao aluno para com ele interagir não é tão simples para ser submetido a análises reducionistas, para situações de ensino reducionistas, para apropriações também reducionistas” (ARENA, 2006, p. 170).

Em muitos momentos, o ensino da leitura e da escrita é verdadeiramente artificial, isto é, sem sentido para a criança. Vygotsky, maior representante do grupo de estudiosos da teoria histórico-cultural ao observar o referido ensino, já apontava há muito tempo atrás que “nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e recorda a aprendizagem de um hábito técnico” (VYGOTSKY, 1995, p. 183).

A realidade das escolas, ou melhor, dos alunos que estão nesses espaços, é de ineficiência e ineficácia, posto que até aprendem a ler e a escrever, concebidos meramente como atos de um código e não de um sistema vivo, no qual a língua materna configura em movimento dinâmico, dialético e dialógico. Não há uma genuína contribuição à formação de crianças leitoras e produtoras de textos. Quando são solicitados a praticar a conduta apropriada relativas à capacidade de ler e de escrever, o conhecimento objetivado por meio de leituras, compreensão e produção de textos, não correspondem às demandas sociais. A apropriação desse bem cultural deveria ser ofertada como uma ferramenta imprescindível para a inserção do sujeito no contexto social e cultural do qual faz parte, um contexto que exige a prática da leitura e da escrita a todo o momento.

Parece algo elementar, mas há crianças que estão no 1º, 2º e 3º anos do Ensino fundamental e ainda não compreenderam que sempre se escreve para alguém em uma dada situação discursiva, que enunciados são elaborados a todo o momento, que todo ato de ler e de escrever, que prescinde de uma escuta, de um diálogo, constitui-se como uma atitude responsiva (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 2011). E que tal escrita tem que ter princípios que garantam com que seja entendida por seus interlocutores. Sendo assim,

um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já

falamos) e destinatário (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1990, p. 301).

Estamos assim, em interlocução constante uns com os outros. Escrevemos para alguém e assim entramos em um processo de comunicação. A palavra ocupa papel central neste processo e comporta duas faces

ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1990, p. 113).

Podemos pensar, portanto, que a nossa fala sempre tem um endereçamento, como o texto escrito também possui. Porém, nem sempre tal fato se concretiza. Nesse momento do artigo, comentaremos uma das atividades que foram observadas durante a coleta de dados do doutorado e faremos uma reflexão sobre ela, uma vez que ilustra essa questão do texto escrito e endereçado a alguém. Relatamos o que observamos em uma atividade proposta pela professora do 1º ano de uma Escola Municipal do norte do Paraná. A título de exemplificação, trazemos uma cena de uma das situações de mediação de leitura e de escrita.

A professora contou a história “*A bruxa Pampolinha*”. Neste livro, diversos animais da floresta são convidados para ir à festa de aniversário da bruxa Pampolinha. Eles escreveram bilhetes a ela e explicaram o motivo pelo qual não poderiam comparecer.

A professora após a leitura da história, trabalhou o conteúdo bilhete, e solicitou a escrita de um bilhete para a bruxa, contendo o motivo pelo qual não iriam à sua festa de aniversário. Após a escrita, a professora corrigiu os erros de ortografia e todas as crianças prepararam o bilhete definitivo a ser entregue para Pampolinha, em uma visita à escola no dia seguinte. Na tarde posterior, as crianças de todas as salas se dirigiram ao pátio e houve uma apresentação de poesias, de teatro e a professora do 1º ano recontou a história “*A Bruxa Pampolinha*” com a ajuda dos seus alunos. Todas as crianças do 1º ano estavam segurando o bilhete que haviam produzido na sala de aula para dar à bruxa. No momento da entrega, todos colocaram os bilhetes na cesta que a bruxa carregava. Quando

terminou esse momento mágico para as crianças, ao retornarem para a sala de aula, depararam-se com os bilhetes entregues à bruxa, sobre à mesa da professora. Essa atividade foi finalizada pela alfabetizadora, de modo no mínimo inadequado, o que revela uma simulação, e não uma comunicação. Na nossa concepção, as crianças perceberam o simulacro, o fato de escreverem para um destinatário inexistente, ou no mínimo que não tinha interesse em ler o enunciado dos diversos bilhetes.

Pensamos que as crianças que frequentam as salas de aula, precisam acreditar e ter a plena certeza de que elas escrevem para alguém, e este alguém é real e interessado no conteúdo da sua produção escrita. Deste modo,

a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1990, p. 112).

Estamos falando de tal endereçamento e de ter um interlocutor real e não abstrato, porque muitas crianças estão escrevendo na escola para ninguém ler, cumprem apenas uma tarefa. A possibilidade de um olhar atento para o que o aluno deseja expressar por meio do texto escrito deve estar presente na sala de aula. De acordo com Volochínov e Bakhtin (2011, p. 8) “a palavra quer ser ouvida, compreendida, quer receber uma resposta e responder por sua vez a resposta, e assim *ad infinitum*”. Neste contexto, a atividade do bilhete entregue à bruxa, citada anteriormente, deveria ter um outro desfecho, isto é, os bilhetes necessitariam de uma resposta do destinatário.

Ao pensar no cotidiano escolar, esse destinatário pode ser um interlocutor do nosso dia a dia, pode ser um amigo da sala, seus pais, um vizinho, um colega que mora em outro Estado, o seu próprio professor. E ainda pode ser alguém com quem não temos contato direto como um vereador ou Prefeito de nosso município. Aos poucos, se expostas ao contato com os diferentes gêneros textuais, as crianças compreendem o quê, como, quando, por quê e para quê escrever para destinatários previamente pensados e reais. O que importa é que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”

(BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1990, p. 301).

Este contexto revela que temos um longo caminho a percorrer nas escolas para que nossos alunos se apropriem de um melhor nível de desempenho linguístico. De acordo com Geraldí (2006) no Brasil temos um baixo nível de

desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc (GERALDI, 2006, p. 39).

Um dos caminhos que se apresenta é envolver desde cedo e cada vez mais as crianças no universo da cultura escrita, estas podem adquirir experiências culturais com práticas de leitura e de escrita. Estes sujeitos constroem, portanto, gradativamente noções cada vez mais complexas a respeito do que é ler e escrever.

De acordo com Mello (2003, p.33)

Para se apropriar da escrita e da leitura, é preciso que os objetos e instrumentos (textos escritos, lápis, papel) envolvidos nessa apropriação estejam disponíveis, que o aprendiz testemunhe a utilização social da leitura e da escrita por parceiros mais experientes e que experimente, de forma cada vez mais constante e crescente, a utilização da leitura e escrita. Mais que isso, essa atividade precisa fazer sentido para ele, ou, seja, o sujeito que aprende precisa estar motivado para o uso da escrita e da leitura.

Vemos o quanto o meio social e a presença de pessoas que leem e escrevem junto às crianças são importantes para que essa apropriação aconteça. Organizar esse ambiente convidativo tanto às experiências de leitura quanto as de escrita, é função daqueles que já dominam esses instrumentos da cultura escrita. Jolibert (1994) e seus colaboradores trazem as suas contribuições para aprofundar esta temática e apontar o papel político que temos para superar o fracasso que presenciamos nas escolas. Temos no Brasil atualmente a política federal do PNAIC com o objetivo de diminuir esse fracasso escolar. Fracasso entendido aqui, como o fato de

termos crianças que frequentam a escola durante anos e anos, sem ter garantida a apropriação do ler e do escrever. Todo o trabalho de pesquisa realizado por Jolibert (1994) e colaboradores, que resultou no livro *“Formando crianças leitoras”*, esteve

comprometido com a transformação da escola: ele foi realizado junto a alunos e professores de escolas públicas francesas, com o objetivo explícito de auxiliar na superação do fracasso escolar, pois acredita na possibilidade de sucesso de *todas* as crianças, independente de raça, gênero, condições sócio-econômicas e outras formas de segregação (JOLIBERT, 1994).

Cabe a pergunta: será que as atividades que proporcionamos às crianças no 1º, 2º e 3º anos as encorajam a continuar nessa trajetória? A pensar, refletir, levantar hipóteses sobre o que estão lendo? Ou será que matamos as suas hipóteses?

Pensamos que os pais podem ajudar as crianças na sua abordagem de leitura (JOLIBERT, 1994). O que o professor precisa é de pais parceiros. Esses podem ser orientados sobre o que devem fazer em casa. Jolibert (1994, p. 129) ressalta a importância do “ler naturalmente com os filhos tudo o que faz parte da vida familiar”. É necessário, portanto, que os pais criem momentos significativos de leitura e de escrita e que partilhem com os filhos os escritos que marcam a vida da família.

Notamos assim que, a língua é, portanto, um evento da vida. Neste contexto, a todo tempo estamos embebidos em diálogos, sendo a língua algo vivo, pulsante, dinâmico e que faz parte do ser humano e de suas relações. Vale o questionamento, se a língua tem toda essa vivacidade, por que em muitas salas de aula ela parece que é morta, esvaziada e sem sentido? Por que como professores investimos somente em técnicas, normas, regras a respeito do uso da língua materna e não ensinamos as crianças a se expressarem e interagirem por meio desta língua?

Vygotsky (1995, p.183) pode nos ajudar a pensar nestes questionamentos. Ao refletir sobre a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, afirma que “à criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita”. Ao continuar sua linha de raciocínio sobre como seria o ensino desta linguagem escrita, o autor diz que o ensino desta “se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforço por parte do professor e da criança. A linguagem viva passa para um plano posterior” (VYGOTSKY, 1995, p. 183).

A criança ao aprender a ler e a escrever, necessita do auxílio do outro, pois tais habilidades foram construídas pela humanidade ao longo dos séculos por meio de processos culturais, históricos e sociais. Deste modo,

em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas – com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano, é pois, um ser histórico-cultural (MELLO, 2000, p. 136).

Apropriar-se da linguagem oral e escrita construída pela humanidade, apossar-se deste bem cultural, é um direito de cada geração, de cada sujeito, cada criança. Isso implica em aprender a usar as palavras, a posicioná-las, escolhê-las tanto em um discurso oral, quanto em um texto escrito. Essa habilidade nós aprendemos com os mais experientes da nossa geração, inicialmente com pais em nossas casas e dentro de um processo formal, institucionalizado e escolar, com os nossos professores.

Ao observar as crianças em salas de alfabetização, notamos que para algumas o ensino da língua parece algo distante e abstrato demais para elas. Percebemos que muitos professores partem do que consideram ser o mais simples para o entendimento das crianças, isso é, iniciam o ensino pelas letras, vogais e consoantes e a junção destas para formar as sílabas.

Ou ainda, enfatizam o som das letras, a fonetização. Somente depois é que as crianças têm o contato com o texto real, com o material escrito que circula na sociedade. Ao optar por esta metodologia de ensino, o ato de ler e de escrever se tornam algo muito distante da criança, sendo o uso da língua muito abstrato também no seu cotidiano. Defendemos a ideia de que a língua deve ser apresentada com toda a sua complexidade para a criança. E deve desafiar a criança a alcançar outros níveis. Ou seja,

[...] o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível de desenvolvimento da criança – de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança sabe. Por isso é que Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a desafia para o que ela ainda não sabe ou só é capaz de fazer com a ajuda de outros (MELLO, 2000, p. 144).

Neste contexto, para que a “linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança” (VYGOTSKI, 1995, p. 185), o adulto mais experiente é peça chave.

É fato que, ao entrar no Ensino Fundamental, muitas crianças não compreendem o que a escrita representa. O quê e como escrevemos? Para quem escrevemos? Para quê? Quando? Ou seja, muitas não entenderam ainda a função social da escrita. Na verdade, as crianças não descobrirão tal função sozinhas, os professores precisam apontar isso no seu cotidiano junto a elas. É preciso, portanto, repensar o ensino da língua materna nas escolas, pois existem muitas crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que ainda não perceberam o que a escrita representa e qual a sua função social.

Cabe aos adultos que convivem com essas crianças fazerem tal mediação. Notamos, portanto, que o desenvolvimento da linguagem escrita é um processo histórico e único para cada indivíduo que se apropria dele. Apontar para a criança quais são as suas possibilidades, o que já sabe e o que ainda não domina, é fundamental para que perceba a necessidade de superação, reflita e comece a buscar soluções. Assim,

[...] alguém pode ser desajeitado ou preguiçoso, desatento ou analfabeto, mas é capaz de mudar, tornar-se (fazer-se) um outro tipo de pessoa. Para ensinar e mudar a si mesma, a pessoa deve, primeiro, saber sobre as limitações e, segundo, ser capaz de transformar os limites de suas habilidades (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 2).

Neste processo a educação é importante pela possibilidade de expandir o uso da palavra. No processo educativo temos disponibilizado o conhecimento construído pela humanidade ao longo da história para que cada indivíduo se aproprie dele. Não há limites para poder pensar com os diversos termos da língua. Sempre há a necessidade diante de um ato comunicativo, de fazer a escolha destas palavras. Cada indivíduo pode usar, articular, suprimir, organizar, utilizando-as como suas, porque apropriou-se deste conhecimento.

Pensamos que a escola deve ser esse espaço que gera o desejo de expressão, um lugar onde aprendemos a usar as palavras. O que isso significa? Que nossos alunos precisam dizer, se expressar, se comunicar com os seus pares, seja pela oralidade ou por meio do texto escrito. Para isso é necessário testemunhar

processos de leitura e escrita acontecendo a todo o momento, e disponibilizar uma diversidade de material escrito para que os alunos tenham contato. Assim, os estudantes poderão ver como os discursos são organizados nestes materiais, quais são os estilos e gêneros que estão presentes e a partir disso, construir os seus textos.

Na função de professores, é preciso gerar essa necessidade de leitura e escrita nas crianças. A apropriação da cultura escrita acontece como um processo e precisamos ajudar as nossas crianças da melhor forma possível. De acordo com Vygotsky (1995, p. 201)

o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e escrita sejam necessárias de algum modo para a criança [...] a criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a leitura deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Somente então estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos e sim como um tipo realmente novo e complexo da linguagem.

Provocar a necessidade de atos de ler e atos de escrever nas salas de aula é uma de nossas funções como professores. Nesse sentido, é fundamental expor as crianças que a leitura e a escrita também constituem uma forma de comunicação, sendo usadas nas mais diversas relações sociais destes sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de contato com a linguagem oral e escrita é ininterrupto. Como adultos mais experientes, precisamos auxiliar os nossos alunos na apropriação da leitura e da escrita, ao desvelar o poder que há nas palavras e mostrar que a linguagem nos posiciona no mundo.

Pensamos que a realidade das nossas escolas tem que nos impactar e mover como professores e como pesquisadores a conhecer um aporte teórico que possa orientar as nossas ações pedagógicas. Buscamos mostrar ao longo deste artigo, que uma teoria capaz de nos auxiliar nesta reflexão sobre a escrita e a leitura, é a histórico-cultural, que entende a criança como um ser dotado de capacidades, possibilidades e que sempre pode aprender.

Entendemos a necessidade do compromisso social de cada

professor na sua escola. Temos que ver em que medida também, como pesquisadores, conseguimos ajudar esses professores alfabetizadores. Eles convivem diariamente com crianças que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita. E do mesmo modo acompanhar esses alunos, buscando estratégias junto à teoria histórico-cultural para ajudá-los também. No momento histórico vivido, esse é o desafio que nos move, ou seja, tornar possível a essas crianças, a apropriação da leitura e da escrita como instrumento de liberdade, de expressão, fazendo com que cada criança possa ter seu desenvolvimento de forma plena, nas suas máximas capacidades.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. IN: MENDONÇA, S. G. de L; MILLER, S. (Org.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara (SP): J.M. Editora, 2006. p. 169-180.

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRITTO, L.P.L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93). p. 3 – 19.

DAVYDOV, V.V.; SLOBODCHIKOV, V.I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol 41, no.4, julho-agosto 2003. p. 1-11.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol 41, no.4, July-august 2003, p 1-9.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4.ed. SP: Ática, 2006.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed. Vol 1.

1994.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. IN: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998. p. 143-189.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da Educação**. SP: Ed. UNESP. 2000 (cap. V, p.135-155).

_____. Produção de textos nas séries iniciais: contribuições da escola de Vygotsky. In: MORTATTI, Maria do Rosário (Org.) **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara, JM Editora, 2003. p. 23-52.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**: A palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995, v. III, p. 183-206.

