

**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
Pós-Graduação em Educação Infantil**

Neide Bueno Coutinho

**LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS**

**ANÁPOLIS-GO
2009**

Neide Bueno Coutinho

**LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS**

Monografia apresentada à Faculdade Católica de Anápolis como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Giuliana Brossi

ANÁPOLIS-2009

Neide Bueno Coutinho

**LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS**

Monografia apresentada à Faculdade Católica de Anápolis como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Monografia aprovada em: _____/_____/_____

Orientadora: _____
Prof^a. Ms. Giuliana Brossi

1º Examinador: _____
Prof.

2º Examinador: _____
Prof.

Coordenador do Curso:

Prof.^a Marisa Roveda

RESUMO

O presente estudo pretende refletir sobre o que é leitura e como pode ser trabalhada com a criança na faixa etária de 5 a 6 anos, uma vez que a leitura tem um papel social de grande interferência na sociedade. Para isso entendemos que é importante refletir sobre o que é aprendizagem e também sobre as características da criança na faixa etária pesquisada. Os passos metodológicos utilizados no decorrer do estudo, para refletir os pontos anteriormente ressaltados, foram a busca e leitura de bibliografia sobre o tema e num segundo momento, foi realizado o entrecruzamento das leituras de todo material bibliográfico resultando na realização deste trabalho. Piaget, Vygotsky e Emilia Ferreiro foram os principais referenciais teóricos utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Criança. Aprendizagem. Desenvolvimento. Pensamento.

SUMÁRIO

RESUMO.....	03
INTRODUÇÃO.....	05
CAPITULO 1 - O QUE É LEITURA.....	07
1.1 Leitura e a formação do leitor.....	09
CAPÍTULO 2 – O QUE É APRENDIZAGEM.....	11
2.1 Características da criança na fase pré-escolar.....	12
CAPÍTULO 3 - COMO SE APRENDE A LER.....	16
3.1 Como trabalhar leitura com a criança de 5-6 anos.....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS.....	23

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata do que é leitura e como esta pode ser trabalhada com a criança na faixa etária de 5-6 anos. Para Martins (2003 P.31), as concepções sobre leitura são inúmeras, mas podem ser resumidas nas seguintes características:

- 1) Como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva-behaviorista-skinneriana);
- 2) Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil¹ (p.135, 140, vol.3) refere-se à leitura como:

...um ato cultural e social; conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo próprio texto, diz-se que ela está lendo.

Mediante tais definições de leitura e sabendo que a criança na faixa etária de 5-6 anos, normalmente, ainda não lê convencionalmente, buscamos conhecer o que seria então leitura e como se daria o seu processo de aprendizagem nessa fase. Discorreremos, ainda, a respeito de algumas das muitas formulações teóricas sobre esse momento da vida humana, pois são grandes e significativas as mudanças que ocorrem durante este período nas principais áreas de desenvolvimento, intelectual, emocional, afetivo e social.

Segundo a Teoria de Piaget, essa fase corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. A primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico. Na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Os primeiros passos para aquisição da leitura, conforme Martins (2003, p. 11), estão nos nossos primeiros contatos com o mundo, ao percebermos o aconchego do berço, as diferentes sensações provocadas pelo contato com os braços que nos

¹ Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil doravante RCNEI, pode ser encontrado no site: portal.mec.gov.br

embalam, a luz que irrita ou o som suave que nos acalma. Essa aprendizagem, embora natural, é tão complexa quanto às demais ao longo da vida.

No capítulo I será apresentado o conceito de leitura, a seguir a formação do leitor será discutido, logo após, linguagem e aprendizagem. Abordaremos ainda características da criança na fase em estudo e antes das considerações finais apresentaremos uma reflexão sobre como se aprende a ler e como trabalhar a leitura com a criança na faixa etária pesquisada.

CAPÍTULO 1

O QUE É LEITURA

Para os estruturalistas a compreensão da língua é a compreensão dos sistemas de significantes e a decodificação sonora da palavra escrita. Assim a leitura surge da experiência sensível com os sinais gráficos cujo significado seria extraído de acordo com a capacidade de captar a estrutura significativa. Kato (1999, p.6) acrescenta que a leitura é vista como processo de decodificação de letras e sons fazendo associação destes com o significado e isso de modo instantâneo.

O modelo de Processamento de Dados aplica às regras fonológicas a sentença interpretada dando um resultado fonético. De acordo com Kato (*op.cit.*, p. 63) este modelo configura-se como linear e indutivo e faz referências ao uso de estruturas superdotadas maiores que caracterizam a leitura proficiente. Sua intenção é aplicar à leitura um modelo semelhante ao das ciências exatas, em que os fatos são quantificáveis e analisáveis objetivamente.

O método da Análise pela Síntese define a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhação, que Kato (*op.cit.*), adverte:

[...] ter-se cautela visto que um mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo abuso de adivinhações não-autorizadas pelo texto.

Ferreira, Oliveira e Vasconcelos (2001, p. 12), citando esse método mostra que o ato de ler não se limita em decodificar letra por letra ou palavra por palavra, mas envolve um movimento contínuo de análise e síntese onde o leitor, respaldado em seu conhecimento de mundo, une todas as pistas que o texto oferece (desde o título ou as ilustrações que o precedem) para fazer hipóteses consciente ou inconscientes sobre o que lê, para em seguida confirmá-las ou rejeitá-las, no texto.

A partir do levantamento de novas hipóteses, sucessivamente testadas se dá a leitura, que acontece a nível sintático. Nela, o leitor aprende estratégias que podem ser monitoradas por sua própria consciência e também pela escola, nas atividades instrucionais de leitura, quando se pode dar atenção ao conhecimento do leitor, a seus recursos cognitivos, planejando, testando a eficácia e avaliando

resultados do processo. São essas estratégias cognitivas que levam o leitor a segmentar corretamente e automaticamente a coerência lexical do texto ao mesmo tempo em que vai dando sentido às sentenças, e a nível semântico, quando, devido à configuração gramatical avaliada no nível anterior poderá compreender aquilo que suas predições não se mostraram suficientes para proporcionar significado.

Para Smith, (*apud* Kato, 1998, p. 69):

O significado que extraímos do texto vem de informações não – visuais. Do mesmo modo que temos uma teoria lingüística que nos permite interpretar a forma lingüística, temos também uma teoria do mundo que nos faz imprimir sentido ao texto.

Defende ainda que esse modelo retoma elementos da teoria estruturalista, enfatizando a importância da estrutura dos significantes no processo da leitura, mas sugere que o significado do que se lê não está nas palavras, sentenças ou mesmo no texto, o qual só terá significado quando enriquecido pela experiência do leitor. Desta forma, o mesmo texto admite leituras diferentes, pois cada leitor tem seu próprio esquema cognitivo.

Os construtivistas reconhecem o valor do conhecimento de mundo e da consciência – leitora, apresentando o ato de ler como conjunto de estruturas textuais e cognitivas, ou seja, todo o processo de leitura seria acompanhado de julgamento sobre a gramaticalidade do texto (ele tem sentido?) e sobre sua cognitividade (ele faz sentido?). Ao se fazer a junção de elementos estruturalista com processos do método da análise pela síntese, abre um espaço para a leitura crítica.

Lévy, principal teórico da proposta Reconstutora defende que em um texto escrito estão cristalizadas as idéias e intenções do autor, pois um texto não é só forma ou estrutura é também um conteúdo que não pode ser ignorado quando se trata de leitura. Além disso, como se trata de uma atividade humana é também agir com intencionalidade, visto que ela é um aspecto intrínseco ao comportamento do homem. Lévy,(1987) observa que:

[...] uma tecnologia intelectual, quase sempre, exterioriza, objetiva, virtualiza uma função cognitiva, uma atividade mental e um texto reorganiza a economia ou ecologia intelectual em seu conjunto e modifica em troca a função cognitiva que ele supostamente deveria auxiliar ou reforçar.

A partir da leitura, há então, uma reconstrução do significado mediante o uso de conhecimentos partilhados entre autor e leitor. A ativação do conhecimento prévio permite ao leitor fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do hipertexto num todo coerente. Segundo Levy (1987, p.36),

[...] enquanto dobramos o texto sobre si mesmo, produzindo assim sua relação consigo próprio, suas vidas autônomas, sua aura semântica, relacionam também o texto a outros objetos, a outros discursos, a imagens, a afetos, a toda a imensa reserva flutuante de desejos e de signos que nos constitui.

Enquanto os modelos anteriores vêem a leitura como integração entre o conhecimento leitor e a informação dada pelo texto, a concepção reconstrutora apresenta o ato de ler com o autor através do texto, que segundo Kato (1999) fornece as "pegadas" das intenções deste último.

Ao analisar os modelos acima descritos, Kato diz que cada um deles simula um tipo particular de leitura e que o leitor maduro vai adquirindo cumulativamente os processos e, de acordo com complexidade do texto e seu gênero, faz uso de cada um deles.

1.1 Leitura e formação do leitor

Freire (1982) propõe uma concepção de leitura que se distancia dos tradicionais entendimentos do termo como sonorização do texto escrito, defendendo que a leitura começa a partir da compreensão do contexto em que se vive:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Foucambert (1994, p.5) define a leitura como a formulação de um juízo sobre a escrita no ato de questionar e explorar o texto na busca de respostas - textuais e contextuais - que geram uma ação crítica do sujeito no mundo:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Resende (1993, p.164) também concebe a leitura como possibilidade de abertura ao mundo e caminho para um conhecimento mais aprofundado do leitor sobre si mesmo:

A leitura é um ato de abertura para o mundo. A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais clareza. Entra-se no território da palavra com tudo o que se é e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a re-inaugurar o que já se sabia antes.

Sendo assim, o ato de ler, antes de tudo, é um ato crítico e aquele que está aprendendo a ler e a escrever, deve ser concebido como o sujeito do conhecimento, ou seja, é por meio das interações que se constrói o contexto.

Como nos afirma Kalman (2004, p. 77), é preciso “compreender a leitura e a escrita mais como práticas sociais do que como um conjunto de habilidades centrado na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto”.

Nessa seção foi apresentada a leitura e a formação do leitor. Na seção seguinte a linguagem e a aprendizagem serão abordadas.

CAPITULO 2

LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

De acordo com Vygotsky (1991) o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo historico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, *op.cit.* p.44).

Sendo o pensamento sujeito às interferências históricas às quais está o indivíduo submetido, entende-se que, o processo de aquisição da leitura, a alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto. Vygotsky diz ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva.

Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volutiva (VYGOTSKY, 1991 p. 101). De acordo com Vygotsky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento. O autor afirma que aprendizado não é desenvolvimento, aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, *op.cit.* 1991 p. 101). Vygotsky defende ainda, que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma seqüencial. (VYGOTSKY, *op.cit.* 1991 p. 102)

Piaget (1975 p.115) afirma que:

[...] adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de

regras. É justamente na medida, até, que o pensamento verbo-conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensorio-motora e à sua busca de êxito ou satisfação.

Conforme essa abordagem o sujeito está em constante equilibração, que é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo auto-regulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente.

Piaget (1975) define que o equilíbrio cognitivo implica em afirmar a presença necessária de acomodações nas estruturas; bem como a conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas. Esta equilibração é necessária porque se uma pessoa só assimilasse, desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos, esses muito amplos, comprometendo sua capacidade de diferenciação; em contrapartida, se uma pessoa só acomodasse, desenvolveria uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, comprometendo seu esquema de generalização de tal forma que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe.

2. 1 Características da criança na fase pré-escolar

Para Piaget (1975) a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. A primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico. Na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo. Para Bruner (apud1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo *iônico*, ou seja, de modo viso perceptivo.

Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez.

Para Enderle (1987), o período pré-escolar é denominado de fase mágica, dada à predominância, do pensamento fantástico que caracteriza a infância, ainda que a fantasia não persista ao longo de toda a fase que vai do segundo ao sexto ano

de vida. Em torno dos quatro anos observa-se, inclusive, o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca em dúvida a adequação do termo mágica. Aliás, o pensamento fantástico transiciona para o lógico de forma que em torno dos sete anos já ocorreu a inserção no concreto.

Segundo o mesmo autor, os acontecimentos mais marcantes na fase mágica são: a aquisição da marcha, da fala, da autonomia nos hábitos de higiene e alimentos. O fato de caminhar, por si só, representa um fator de desligamento da mãe, pois ao deixar o colo materno a criança começa a explorar o ambiente, elegendo entre o fazer e o não fazer, pode experimentar o seu universo pelo processo de ensaio e erro. Durante o segundo ano de vida a capacidade de falar progride de forma espantosa na maioria das crianças. Os meninos costumam atrasar a linguagem em comparação com as meninas. Estudos feitos por psicólogos, observam que existe, em muitos casos, uma correlação entre o desenvolvimento lingüístico e psicomotor. Esses se alteram, de modo que o progresso em uma atividade implica a diminuição temporária da outra.

Quanto à educação para higiene e alimentação, foi tratada de forma ampla pela escola psicanalítica inglesa, principalmente pelo grupo de pesquisadores da linha Kleiniana. O treino para a higiene dispensa rigor, pois basta o exemplo dos pais e a maturidade fisiológica e neurológica para que a criança por si só aprenda a utilizar o sanitário. O comportamento à mesa e as atitudes em relação à alimentação, constituem outro marco dessa fase, mais devido à ansiedade que a autonomia da criança causa aos pais, do que por si só, já que se a deixarmos se sujar e manipular os alimentos como material lúdico, o que é normal nesse período, nenhum prejuízo se verificará em seu desenvolvimento e, até o final da fase mágica, a criança adquirirá os hábitos de higiene alimentar, sem problemas.

São grandes e significativas as mudanças que ocorrem durante o período da chamada fase mágica, nas principais áreas de desenvolvimento motor, intelectual, emocional, afetivo e social.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) a grande maioria das crianças, na faixa dos seis anos, faz corretamente a distinção entre texto e desenho, sabendo que o que se pode ler é aquilo que contém letras, embora algumas ainda

persistam na hipótese de que tanto se podem ler as letras quanto os desenhos. É bastante significativo que estas crianças pertençam às classes sociais mais pobres que por isso acabam tendo um menor contato com material escrito.

A criança tem a sua frente uma estrada longa, até chegar à leitura e a escrita da maneira que nós, adultos, a concebemos, percebendo que a cada som corresponde uma determinada forma; que há grupos de letras separadas por espaços em branco, grupos estes que correspondem a cada uma das palavras escritas.

De acordo com Piaget (1975) dos 4 a 7 ocorre a Fase Intuitiva, a comunicação verbal torna-se mais social e menos egocêntrica, iniciando a fase do faz-de-conta. Nessa fase a criança ainda não tem uma noção clara da realidade é incapaz de ser coerente ou perceber contradições, ainda não distingue o certo do errado. Também não entende regras complexas, mas é capaz de obedecer aos mais velhos, seguindo regras simples do que "pode" e "não pode". Brincam de casinha, boneca, chutar bola. Compreendem regras simples, como as do dominó. Buscam a diversão: ganhar é o mesmo que se divertir. Todos podem ganhar. A partir dos 4 anos até 7, cada um segue suas regras - mas isso não impede o jogo pois todos acham que estão seguindo as mesmas regras.

Em relação ao desenvolvimento físico a criança aos cinco anos salta, pula, anda de patins, tem bom equilíbrio e controle muscular, anda de patinete e bicicleta, veste-se sozinha, desenha as primeiras letras, uma mão prevalece sobre a outra (destra ou canhota), dá laço no sapato, sendo que as meninas possuem desenvolvimento muscular um ano a frente dos meninos.

Quanto ao desenvolvimento social à criança nessa idade é muito cooperativa, tem amigos especiais, bem organizadas, gosta de jogos simples de tabuleiro para vários jogadores, sente orgulho por suas conquistas, deseja assumir algumas responsabilidades.

Emocionalmente possui boa auto-estima, estável, bem ajustada, gosta de estar acompanhada, capaz de criticar a si mesmo, gosta de assumir responsabilidade e de seguir regras.

Intelectualmente domina aproximadamente duas mil palavras, conta estórias longas segue instruções bem, lê o próprio nome, conta até dez, pergunta o

significado das palavras, reconhece as cores, começa a distinguir ficção da realidade, quer saber mais sobre o lugar onde vive (a cidade, as ruas, as lojas, etc.).

Após explicitar emocional, psicológica e intelectualmente a fase em que a criança tratada neste estudo se encontra, apresenta-se a seguir como se aprende a ler e como trabalhar leitura com a criança na faixa etária pesquisada.

CAPÍTULO 3

3.1 COMO SE APRENDE A LER

Muitas das abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduzem o processo da alfabetização e de leitura a simples decodificação dos símbolos lingüísticos. A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade.

Cagliari (1989, p.26) parte do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura. Guimarães (1995, p. 08) a leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de atribuição de novos sentidos.

Os que se baseiam em uma visão tradicional de leitura continuam a ver o aprendizado dessa prática como o acesso às primeiras letras, que seria acrescido linearmente do reconhecimento das sílabas, palavras e frases, que, em conjunto, formariam os textos, e, após o conhecimento dessas unidades, o aluno estaria apto a ler e a escrever. Cagliari (1989, p. 48) Essa seria uma concepção de leitura como decifração de signos lingüísticos transparentes, e de ensino e aprendizagem como um processo cumulativo.

Já na visão contemporânea a construção dos sentidos, seja pela fala, pela escrita ou pela leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais as quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo histórico de socialização. As atividades discursivas podem ser compreendidas como as ações de enunciado textual representando o assunto que é objeto da interlocução e orientam a interação. A construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas Matencio (1994, p.17).

Pressupõe-se também que a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico da humanização. Adotar esse ponto de vista requer mudança de postura, pois a diferença lingüística não é mais vista como deficiência. Cecon (1992, p. 62). O trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sócio-histórico do diálogo e a linguagem preenche a

representação social: a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Bakhtin (1992, p. 95).

Nessa perspectiva, a evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica mudam de acordo com o contexto vivido. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. (VYGOTSKY, 1997, p. 30). Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada em uma palavra. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido; não passa de uma potencialidade que realiza de formas diversas na fala. (VYGOTSKY, 1998, p. 156)

Segundo Vygotsky, é o contato ativo do indivíduo com o meio, intermediado sempre pelos que o cercam que faz com que o conhecimento se construa. Especialmente em se tratando da linguagem, o indivíduo tem papel constitutivo e construtivo nesse processo (ele não é passivo: percebe, assimila, formula hipóteses, experimenta-as, e em seguida reelabora-as, interagindo com o meio). O que lhe proporciona, portanto, modos de perceber e organizar o real são justamente o grupo social (a interação que ele faz com esse grupo). É este que determina um sistema simbólico-lingüístico permeados desses modos de representação da realidade. Ainda segundo o autor, o pensamento e a linguagem estão intimamente relacionados na medida em que o pensamento surge pelas palavras.

A significação é a força motriz para essa relação: não é o conteúdo de uma palavra que se modifica, mas a maneira pela qual a realidade é generalizada e refletida nela.

São exatamente essas construções de significados que a criança vai desenvolvendo internamente (como uma linguagem interna, seu modelo de produção do pensamento) que partem da fala socializada, da fala dos outros que a cercam.

Segundo Bakhtin (1992), é o diálogo a unidade real da língua. Ao observar as situações de diálogo interativamente, pode-se perceber que existem numerosas vozes atuando: a voz interna, a voz do outro, a própria voz...; vozes caracterizadas pelas convergências e divergências presentes no discurso dialógico, que propiciam diversas mudanças de posição que o sujeito pode fazer, apreendendo, assim, várias facetas da realidade em que vive e representando-a internamente de forma mais completa. Essa construção, portanto, baseia-se no que ele chamou de uma

interação sócio-verbal. A linguagem é a expressão e o produto da interação social de quem fala com quem fala acrescida do tópico discurso. A linguagem seria uma atividade que constitui não somente o sujeito e a alteridade que descobre exercer, mas também a si própria: Dessa, dessa forma o processo de aquisição da linguagem oral e escrita como parte do mesmo processo geral de constituição da relação entre o sujeito e a linguagem, estabelecida por meio da dialógica entre sujeitos que se constituem em outros, para seus interlocutores, num movimento contínuo, o qual implica a internalização e tomada da fala do outro pelo sujeito, ao mesmo tempo em que dela se distancia para torná-la sua própria

Especificamente em relação à linguagem escrita, podemos pensar, portanto, que a criança, mesmo antes de ler e escrever as primeiras letras, já participa ativamente dos processos envolvidos nessa aquisição. Ela percebe, analisa, formula suas hipóteses sobre a leitura e a escrita a que está exposta em seu cotidiano. Seria, então, até inadequado imaginar que uma criança em idade pré-escolar não tenha competência e condições de apreender as diversas características da comunicação gráfica.

Segundo Contini (1988), uma criança exposta a um ambiente propício, ou seja, material escrito e pessoas que o manuseiem, incluindo a própria criança, já estaria apreendendo seus usos e funções como forma de comunicação antes mesmo dos dois anos de idade.

3.1 Como trabalhar a leitura com criança de 5 a 6 anos

Partindo da concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) que se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins, somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação. Geraldi (1993).

Segundo Kleiman (1998), O conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo do processo de leitura é importante por que ele pode alertar contra práticas

pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto. A relevância desses aspectos do processamento para o desenvolvimento de estratégias flexíveis de leitura é clara. No início, a leitura será muito mais difícil para o leitor e por isso ela fica quase que limitada à decodificação, se o professor não tomar a atividade comunicativa, fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma, já saliente demais devido às dificuldades iniciais do leitor.

Segundo a pesquisa de (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), ler não é o simples decodificar uma vez que decodificar através da rota fonológica de leitura pode ser muito cansativo e desestimulante quando não ligada ao significado textual. Essa forma de leitura se contrapõe ao pensamento global da criança, que estará muito mais preocupada com o que diz o texto do que com a decodificação.

Para a criança pequena, os livros são muito mais do que letras e sons, por isso é fundamental incentivar que a criança se arrisque na rota lexical, através de questionamentos que a levem a pensar sobre o significado e não apenas sobre o som, elaborando hipóteses de leitura (LEMOS, apud ROJO) enfatiza a importância da oralidade para iniciar o relacionamento com o texto escrito:

As práticas discursivas orais em torno de objetos portadores de texto estão na origem das relações que se estabelecem entre a criança e o texto. Através dessas práticas é que o texto deixa o seu estado de “coisa” para se transformar em objeto significado antes pelos seus efeitos estruturantes sobre essas mesmas práticas orais do que pelas propriedades perceptuais positivas. Não se trata aí, portanto, de uma oralidade que desvende o texto escrito nem que é por ele representada, mas de uma prática discursiva oral que, de algum modo, o significa, isto é, que o torna significante para o sujeito...

Assim como o texto oral instaura relações com objetos, relações que são significadas como referenciais, o texto escrito pode entrar em relação com o texto oral. Ganhando uma significação que vem a ser interpretada como referência a ele. Nesse processo de ressignificação que incidiria fundamentalmente sobre cadeias de textos-discurso e não sobre unidades como palavras e sílabas, letras e fonemas – produtos desses processos –, o papel do outro seria, como na aquisição da linguagem oral, o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado, como o outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento lingüístico-discursivo da escrita.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (p.138, 139,v. 3), o professor deve ajudar as crianças a se expressarem, valorizando a intenção comunicativa de forma a dar continuidade aos diálogos da criança. Deve ainda planejar situações que exijam comunicação com diferentes graus de formalidade: conversas, exposições orais, entrevistas, brincadeiras de faz-de-conta, roda de conversa e outros. A criança deve participar das práticas em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-linguas, etc. Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional. Devem reconhecer o próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

O mesmo Referencial diz que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo. (p.140)

Segundo Contini (1988), uma criança exposta a um ambiente propício, ou seja, material escrito e pessoas que o manuseiem, incluindo a própria criança, já estaria apreendendo seus usos e funções como forma de comunicação antes mesmo dos dois anos de idade.

Programa de Professores alfabetizadores (módulo 2), referindo-se a atividades de leitura diz que para isso são adequados os textos em que os alunos podem utilizar estratégias de leitura que não se restrinjam a decodificação – o fato de não estarem ainda alfabetizados significa justamente que ainda não sabem decodificar inteiramente a escrita.

Essas estratégias de leitura são: seleção, antecipação, inferência, e verificação. Seleção: ler apenas os índices úteis — Por exemplo: não precisamos ler atentamente a letra que vem após o Q, pois será sempre o U; Estratégias de antecipação: prever o que está por vir com base em informações ou inferências — Por exemplo: gênero, autor, título, características dos suportes e da superestrutura nos informam o que encontraremos em um texto; Estratégias de inferências: compreender o que não está dito no texto de forma explícita — Por exemplo: São adivinhações baseadas em pistas dadas pelo próprio texto. Por tratar-se de suposições, às vezes não se confirmam, porém o próprio contexto deve dar as dicas

sobre a interpretação, uma vez que as inferências e deduções não podem ser aleatórias; Estratégias de verificação: torna possível verificar a eficácia das outras estratégias, confirmando ou não as suposições — Por exemplo: questões de entendimento sobre o texto. Esses procedimentos devem ser planejados mediante atividades para serem propostas antes, durante e depois da leitura.

Essas estratégias devem permitir descobrir o que está escrito, conhecendo, por exemplo, uma receita de bolo, uma lista de histórias permitindo também que o aluno planeje sua tarefa de leitura.

Há também situações em que é possível realizar atividades de leitura ate mesmo quando não se conhece o valor sonoro convencional das letras, é o caso de textos que os alunos sabem de cor, não a escrita, mas o conteúdo, e a tarefa é descobrir o que está escrito em cada parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa ficou claro que ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, nem fazer a versão oral descritos, e sim garantir ao indivíduo de um espaço na sociedade para a interação sistemática com a informação veiculada no cotidiano, contribuindo para a formação de cidadãos críticos na construção e reconstrução de novos conhecimentos, fazendo com que o indivíduo perceba-se como ser histórico social.

Percebe-se também que as crianças de cinco a seis anos já possuem conhecimentos lingüísticos que lhes permitem interpretar as informações vinculadas com a leitura, precisam, então, serem participantes ativos do processo de leitura. É importante não só deixá-las lerem como propiciar meios para isso, mesmo que seja em um sistema diferente do convencional, não para que criem seu próprio sistema de leitura fictícia, mas para que possam descobrir que o seu sistema de leitura não é o convencional e encontrem motivos válidos para substituir suas próprias hipóteses pelas dos adultos.

Por tudo o que se registrou neste trabalho, facilmente se conclui que, é primordial que a leitura esteja presente nas áreas de conteúdo da educação infantil, e de forma tão natural quanto o é a fala.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. E.G.G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CONTINI, J. "A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar". In: KATO, M.A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes, 1988.

ENDERLE, C. *Psicologia do desenvolvimento. O processo evolutivo da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2a, 1987.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAMBERT, J. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KALMAN, Judith. *El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir*. In: Revista Brasileira de Educação – maio/jun/jul/ago 2004 - N° 26. Campinas: Autores Associados, 2004.

KATO, M.A.; MOREIRA, N. e TARALLO, F. *Estudos em alfabetização*. Campinas, Edusf/Pontes, 1997.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. "Um evento singular". In: ABAURRE M.B.M. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas, ABL/Mercado das Letras, 1995.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. "Introdução". Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, v.1, MED/SEF, 1998.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora*. RJ: Saraiva, 1993.

ROSA, M. Psicologia Evolutiva. Volume II. Psicologia da Infância. 4 ed. . Petrópolis: Vozes, 1986.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1991.