



TEORIA E METODOLOGIA
DO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA

REJANE KLEIN

Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Caros alunos, este *e-book* tem o objetivo de aprofundar aspectos teóricos em relação a alfabetizar letrando. Por isso, adota como discussão central alguns pressupostos que norteiam a compreensão de alfabetizar letrando envolvendo a produção de textos e a leitura em sala de aula. Retoma o debate em torno da concepção de linguagem interacionista e a concepção de como a criança aprende. Além disso, indica leituras complementares nas quais se apresentam sugestões práticas de atividades de produção de texto e leitura em sala de aula. O trabalho com o ensino da língua materna inicia-se na alfabetização e aprofunda-se nos anos posteriores.

Dessa forma, no *e-book* discute-se alguns pressupostos teóricos que alicerçam o trabalho na perspectiva da alfabetização/letramento e da concepção interacionista de linguagem.

Boa leitura!

INTRODUÇÃO

1. Pressupostos teórico-metodológico para o ensino da língua portuguesa nos Anos Iniciais

1.1 ALFABETIZAR/LETRAR

Retomando as discussões do 1º e 2º capítulos do livro da disciplina lembra-se a adoção da concepção de que a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém, inseparáveis na prática pedagógica dos Anos Iniciais. Nesse nível de ensino, a alfabetização ocupa um lugar de destaque e por isso, é objeto de discussão no *e-book*.

Alfabetizar consiste na apreensão e compreensão do código alfabético envolvendo aspectos cognitivos e motores. Letrar consiste no desenvolvimento da capacidade de uso da oralidade, leitura e escrita nas práticas cotidianas. Dizendo de outra forma, relaciona-se com o uso da escrita, da leitura e da oralidade em situações práticas da vida no dia a dia.

Os futuros professores e aqueles que iniciam o trabalho pedagógico nos primeiros anos do ensino fundamental colocam-se uma série de questões quando se trata de alfabetizar crianças. As mais comuns são: como iniciar o processo para ensinar a ler e escrever? Quais textos usar? Como explorá-los se as crianças ainda não sabem ler e escrever? Além dessas questões surgem, também, entre os futuros professores indagações quanto ao ensino da língua materna nos anos iniciais. Parece que alfabetizar consiste no ensino do funcionamento da língua de forma dissociada do ensino da língua materna. Diante dessa dúvida, afirma-se que o ensino da língua materna se inicia na alfabetização. Daí a importância de associar alfabetização e letramento, desde o primeiro ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, prioriza-se o uso de textos desde o primeiro dia de aula, no primeiro ano. O trabalho com a língua materna na concepção alfabetizar letrando adota o texto como menor unidade de ensino. Essa opção está relacionada ao entendimento do desenvolvimento intelectual do aluno, da compreensão da aprendizagem da criança.

1.2 O SUJEITO APRENDENTE

Dentre as teorias que explicam como a criança aprende há aquelas que defendem que os alunos aprendem e se desenvolvem copiando, memorizando e repetindo conteúdos. Há, também, as fundamentadas na perspectiva da construção do conhecimento pela criança. A teoria construtivista de Jean Piaget e a sócio-interacionista de Vigotsky fazem parte do segundo grupo.

Ferreiro e Teberosky (1985), ancoradas no pensamento de Jean Piaget, defendem a ideia de que a criança é um sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento. Vigotsky assume o postulado de que o desenvolvimento intelectual da criança passa pela aquisição da fala.

1.3 A LINGUAGEM ORAL NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI

Vygotsky (1989), defende que a linguagem verbal é formada por signos, é uma construção humana e ocorre numa determinada cultura. Desta forma, quando uma criança aprende a falar, está, ao mesmo tempo, internalizando a cultura, experimentando a comunicação, apreendendo conceitos e construindo as funções intelectuais. A linguagem verbal é utilizada como meio de comunicação, mas atua, também, na construção do pensamento generalizante.

A linguagem se desenvolve passando por algumas fases que não são fixas e nem lineares. Inicia com a fala pré intelectual, passa pelo período das experiências ingênuas, em seguida dos signos exteriores, chega à fala egocêntrica e, por fim, ocorre a internalização da linguagem.

Nos três primeiros períodos, fala e pensamento encontram-se separados. Na fase da fala egocêntrica o pensamento é orientado pela fala. A criança pensa em voz alta. Na fase seguinte ocorre a internalização da fala. Nesse período acontece a união entre pensamento e linguagem. Surge, assim, o pensamento verbal. Para

Vigotski (1989) “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento [...]” (p. 104). A estreita relação entre palavra e pensamento resulta na construção das funções complexas superiores, pois, cada palavra aprendida atua intelectualmente como pensamento generalizante. Vigotski (1989) esclarece como funciona o pensamento generalizante ao discutir a formação dos conceitos científicos pela criança. A apreensão dos conceitos passa pelo desenvolvimento intelectual de cada sujeito. Para o autor,

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. [...] quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 1989, 71-72).

A linguagem verbal atua no desenvolvimento intelectual da criança e se complexifica conforme a criança aprende novas palavras. Ao aprender uma palavra a criança está elaborando generalizações. Vigotski (1989) prossegue, “[...] O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar [...]” (p. 72). É o aprendizado de novas palavras que leva a criança a memorizar, abstrair, diferenciar promovendo a formação de conceitos. Essa relação entre pensamento e linguagem e a formação de conceitos ocorre antes que a criança inicie a vida escolar, portanto, no âmbito da vida cotidiana. Contudo, ao iniciar a vida escolar entra em contato com a palavra escrita.

Costa (2015), amparada em Vigotsky (1993), menciona que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento intelectual da criança. Assim, “[...] do ponto de vista psicológico, a apropriação da linguagem escrita representa, para o desenvolvimento da criança, a constituição de uma nova função psicológica superior.” (COSTA, 2015, p. 67). Nesse sentido, quando a criança aprende a ler e a escrever está desenvolvendo funções intelectuais denominadas por Vigotsky como funções complexas superiores. Isso reforça a tese da importância do ensino da língua por meio de textos. Em relação à produção de textos, ressalta:

É no contato com textos escritos que a criança que ainda não lê sistematicamente e no trabalho de exploração desses textos pelo professor que algumas funções psicológicas superiores se desenvolvem. Nesse sentido, Vigotsky defende que a aprendizagem impulsiona desenvolvimento intelectual. (COSTA, 2015, p. 67).

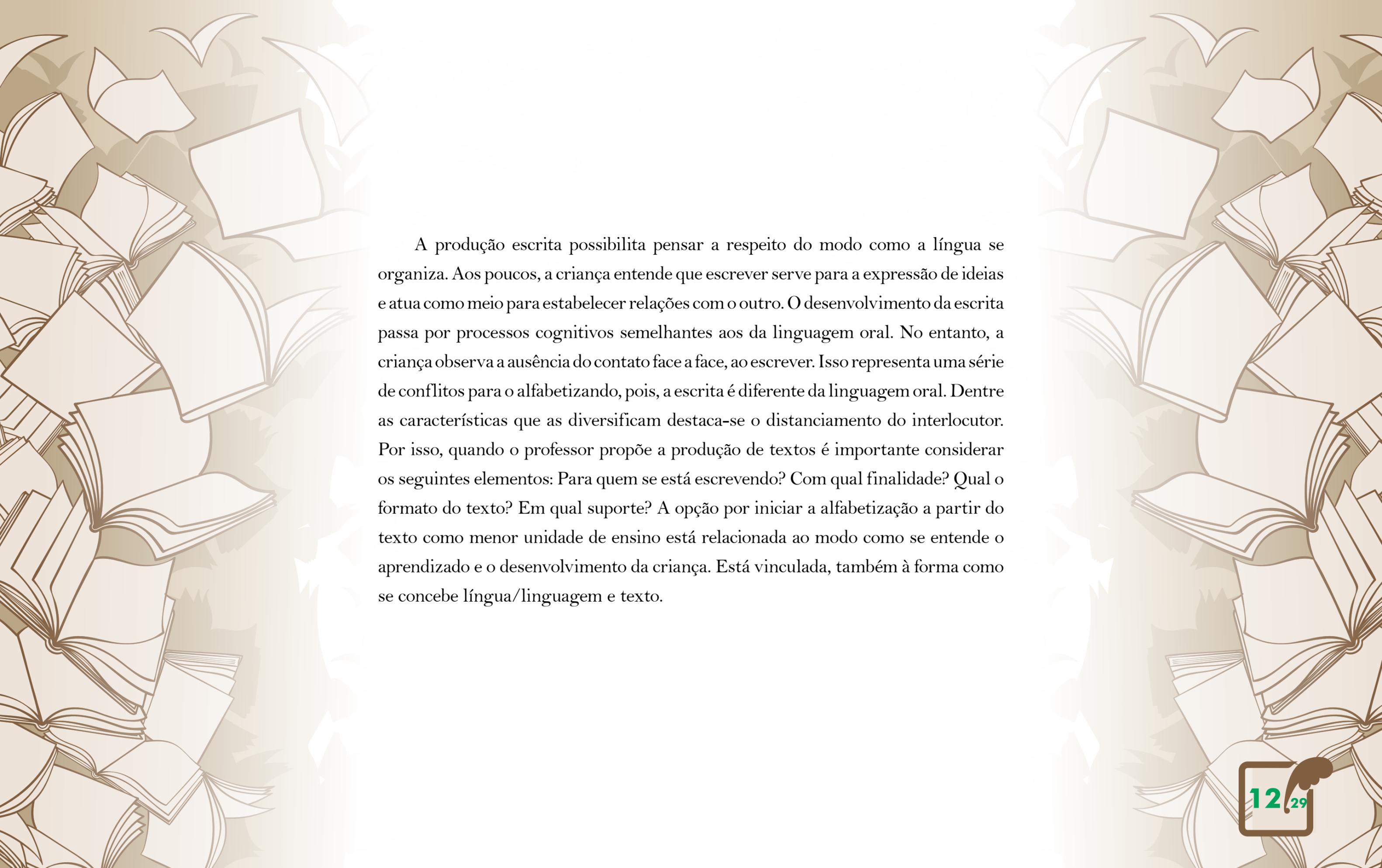
O contato com textos tem a função de gerar desenvolvimento intelectual, auxiliando a criança a perceber que está lidando com um sistema de escrita denominado alfabético. Ao refletir a respeito do texto, entenderá o significado, identificará o gênero textual e o suporte no qual está registrado. Após essa identificação, trabalha-se na decomposição de palavras extraídas do escrito para compreender a relação fonema/grafema. Note-se que a ênfase recai, inicialmente, na chamada de atenção para os aspectos globais e por fim, na realização da análise linguística, decompondo palavras em sílabas e letras. Dessa forma, ao invés de fazer cópia e praticar a memorização, a criança será desafiada a pensar sobre os procedimentos de escrita.

A criança, sob este ponto de vista, é sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimentos. Porém, a língua escrita tem particularidades que o aluno precisa compreender. A escrita exige alguns conhecimentos específicos. Costa comenta:

Vigotski (1993) também afirma que suas investigações demonstraram que há um outro aspecto que torna a linguagem escrita ainda mais abstrata que a linguagem oral para a criança quando inicia a aprendizagem, que é o fato de ela se constituir em uma situação na qual o interlocutor, para quem a criança dirige o seu dizer, está ausente no momento em que sua escrita está sendo produzida. Circunstância essa que a criança não está acostumada a vivenciar, pois, na linguagem oral, as conversações com seus interlocutores ocorrem nas interações face a face. (2015, p. 67)

No cotidiano, a criança conversa com os pais, irmãos e amigos presentes. Quando se insere na escola, utiliza outra forma de se comunicar que é a língua escrita. No entanto, a comunicação escrita apresenta alguns desafios tais como: traduzir para a escrita a entonação, o descontentamento, o medo, a alegria, etc. Por isso, propor a escrita de textos esclarecendo para quem se está escrevendo e com qual finalidade contribui para a compreensão de que interage com um interlocutor ausente. Vieira (2015, p. 67) afirma,

Assim, entendemos que é possível desenvolver a produção de textos na fase inicial de alfabetização. Esse trabalho possibilita à criança refletir sobre a estrutura da língua e principalmente lhe dá condições para compreender que escrever é primordialmente interação consigo e com o outro por meio da linguagem escrita. (COSTA, 2015, p. 67).

The background of the page is a light beige color with a repeating pattern of stylized, line-art illustrations of books and papers. The books are shown in various orientations, some open and some closed, creating a sense of a library or a collection of documents. The lines are simple and elegant, giving the pattern a clean, academic feel.

A produção escrita possibilita pensar a respeito do modo como a língua se organiza. Aos poucos, a criança entende que escrever serve para a expressão de ideias e atua como meio para estabelecer relações com o outro. O desenvolvimento da escrita passa por processos cognitivos semelhantes aos da linguagem oral. No entanto, a criança observa a ausência do contato face a face, ao escrever. Isso representa uma série de conflitos para o alfabetizando, pois, a escrita é diferente da linguagem oral. Dentre as características que as diversificam destaca-se o distanciamento do interlocutor. Por isso, quando o professor propõe a produção de textos é importante considerar os seguintes elementos: Para quem se está escrevendo? Com qual finalidade? Qual o formato do texto? Em qual suporte? A opção por iniciar a alfabetização a partir do texto como menor unidade de ensino está relacionada ao modo como se entende o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Está vinculada, também à forma como se concebe língua/linguagem e texto.

2. Concepções de linguagem

No livro *O texto na sala de aula*, Geraldi (1984) apresenta três concepções de linguagem que permeiam as atividades na escola e influenciam na maneira como se ensina a ler e a escrever.

As três concepções são: a linguagem como expressão do pensamento (essa perspectiva ancora o trabalho com a língua na perspectiva tradicional); a linguagem como meio de expressão e comunicação (nessa há um emissor, um receptor e a mensagem que é o texto falado ou escrito. Tem como fundamento o estudo da estrutura da língua e, por fim, a concepção interacionista de linguagem.); a terceira concepção, denominada interacionista, fundamenta-se em Bakhtin. Nela entende-se a linguagem como promotora de trocas entre os sujeitos de uma dada sociedade e cultura. A linguagem constitui os sujeitos e esses são constituídos pela linguagem. Nessa concepção, aprende-se a ler e escrever para se comunicar, convencer o outro, trocar ideias, dar ordens e anunciar um produto ou acontecimento. Escreve-se para alguém com uma determinada finalidade.

Considerando a concepção interacionista de linguagem na escola, privilegia-se o ensino da escrita e da leitura adotando o texto como menor unidade de ensino.

2.1 DEFININDO TEXTO

Geraldi (1995) afirma que

Um texto é uma seqüência (sic) verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado [...] dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro imaginário ou real [...] (p.100, grifo no original).

O texto escrito organiza-se sobre um tema ou acontecimento e desenvolve-se apontando ideias e ou argumentos encadeados em torno do assunto em pauta. Ressalta, ainda, que existem vários outros tipos e formatos de texto, dentre eles: o texto oral, imagético, gestual. Além disso, sempre é dirigido a alguém. Geraldi (1995) destaca,

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas em seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro se insere já na produção, como condição necessária para que o texto existe. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. [...] (p.102, grifo no original).

O ponto de partida para a proposição da produção de textos é explicitar para o aluno que ele está escrevendo para um interlocutor. Quando isso fica claro para a criança, esse outro se faz presente desde o planejamento de como e o que escrever, até a organização das ideias. O outro direciona a linguagem que pode ser formal ou informal, a depender do grau de familiaridade, a extensão e ou objetividade do

assunto. Por exemplo: quando se escreve um bilhete para um amigo, a linguagem é coloquial, os termos usados demonstram intimidade. No entanto, ao se escrever para uma autoridade, o tratamento é formal. Procura-se usar termos precisos e linguagem de acordo com o português padrão. Assim como Geraldi (1995) Cagliari (1998) entende que,

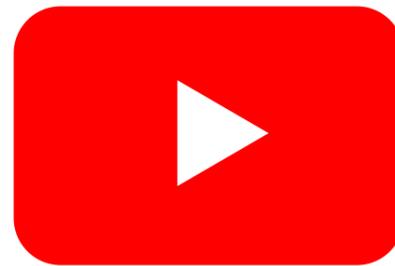
A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão de organização das idéias (sic) e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto etc. Por exemplo, escrever um bilhete é diferente de escrever uma notícia, uma propaganda, um relato de viagem, [...], cada texto tem sua função e essas formas precisam ser trabalhadas na escola. (p. 122).

Enquanto Geraldi (1995) aponta para a importância de se fazer referência, esclarecer a criança sobre a existência de um interlocutor, Cagliari (1998), destaca a necessidade de se discutir e dar atenção ao formato e à organização do texto. Para Cagliari, por conta do formato, um bilhete difere de notícia, um relato é organizado de modo diferente do que uma propaganda. Ele destaca, ainda, que para um amontoado de palavra escritas ser um texto é fundamental a organização das ideias.

Dito isso, a leitura e a produção escrita diária são fundamentais nos três primeiros anos da alfabetização. Quando as crianças ainda não compreendem como funciona o sistema alfabético de escrita, o professor será o escriba e leitor para o grupo. O contato diário com atividades de escrita e de leitura são ferramentas primordiais para a apropriação e compreensão do sistema de escrita. No livro da disciplina capítulos 1 e 2 trabalhou-se com vários exemplos de atividades que podem ser planejadas para desenvolver em sala de aula. No *link* a seguir apresenta-se um vídeo exemplificando a produção e exploração de textos nos primeiros anos do ensino fundamental.

Assistam ao vídeo produção de textos com gêneros textuais e vejam as sugestões para a exploração da escrita.

Produção de textos - parte 1



<https://www.youtube.com/watch?v=Gf8f4V9i2yA>

O vídeo apresenta várias sugestões para a produção de textos na alfabetização inicial. Contudo, esse processo continua nos anos seguintes para que os alunos compreendam a organização gramatical da escrita do português padrão. No tópico a seguir trabalha-se os gêneros textuais e as contribuições na aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS

No item anterior caracteriza-se um texto escrito verbal. Agora, trata-se, brevemente, a respeito dos gêneros textuais como material para o ensino da língua materna. De acordo com Marcuschi (s/d) a comunicação verbal dá-se por meio de gêneros textuais. Os gêneros são textos encontrados no dia a dia. Cita como exemplo de gêneros textuais

[...] o telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, s/d, s/p).

Os gêneros de textos circulam na vida cotidiana e quando explorados em sala de aula como material para a aprendizagem do sistema de escrita, são facilmente reconhecidos pelos alunos. Desse modo, trazer para a sala de aula e propor a exploração de materiais como: livros da literatura infantil, *e-mails*, bilhetes, manuais, cardápios, receitas, jornais, etc., possibilita a exploração significativa da escrita, pois os alunos já estão habituados com esse material. Para ampliar a discussão leia o texto intitulado *Um universo de gêneros textuais* publicado no jornal Letra A páginas 8 a 16 disponível no *link* abaixo

http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2010_JLA21.pdf

Os gêneros textuais foram criados para estabelecer a comunicação e a interação entre as pessoas. Por exemplo: no caso da bula de remédio, a leitura serve para saber como tomar a medicação, quais os benefícios e males o remédio pode causar e assim por diante. Ao ler um manual, aprende-se a instalar e cuidar do aparelho comprado. Por meio dos gêneros acessa-se diferentes linguagens, modalidades textuais e apreende-se as diversas finalidades de cada texto. Por isso, o trabalho em sala de aula, utilizando os gêneros resulta em leitura e escrita significativas. A concepção interacionista de linguagem fundamenta tanto a escrita quanto a leitura. A seguir apresenta-se algumas reflexões a respeito da leitura, em sala de aula, ancorada nessa perspectiva.

3. Leitura na sala de aula

A concepção interacionista de linguagem postula a existência de interlocutores, tanto na produção de textos, quanto na leitura. Quando se produz um texto há que ter em mente para quem é escrito. Situação semelhante é verificada quando se lê, pois, o autor escreve o texto com um objetivo, dirigindo-o a um leitor. Brandão e Micheletti (2007, p. 17) afirmam,

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. [...].

Nesse sentido, a leitura é um processo em que o leitor e autor atuam um sobre o outro. Ler significa entrar em contato com a visão de mundo e com os conhecimentos do autor e por aquele que lê. Rompe-se, desse modo, com a ideia de que ler é decodificar um texto de forma passiva. O leitor é ativo e, por meio da palavra, constrói a compreensão e a interpretação daquilo que lê. Brandão e Micheletti (2007, p. 18) apontam que “[...] a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja ele virtual. [...]” A leitura é sempre uma ação de um sobre o outro tendo-se em vista a palavra que é formada de signos. Brandão e Micheletti (2007) citando Eco (1979) dizem, “A interação leitor-texto se faz presente desde a origem do texto: ‘operar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro’ [...]” (p. 19).

O leitor atua sobre o texto a partir de dois níveis: no pragmático e no linguístico-semântico. Pragmaticamente,

Na perspectiva bakhtiniana, o outro, na figura do destinatário, se instala no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala tendo o público-alvo selecionado. Tem-se ainda, o outro na figura do interdiscurso, do diálogo que todo texto trava com outros textos. Cabe ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar essa interdiscursividade, a fonte enunciativa desses outros discursos que atravessaram o texto; [...] (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007, p. 19).

Isso quer dizer que do ponto de vista pragmático o sentido do texto é construído já na produção, pois há um, para quem se escreve (GERALDI, 1995), além disso o autor remete a outros textos. O leitor atua nesse conjunto de vozes para construir o sentido do texto.

No nível semântico-linguístico o texto,

[...] se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas gramaticais, que lhe são fornecidas. É o trabalho de elaboração de sentidos que dá concretude ao texto. [...] na sua superfície lingüística, (sic) não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007, p. 19).

Considera-se, então, que um texto resulta de uma construção gramatical e apresenta lacunas. A leitura significativa depende da identificação do público para quem foi escrito e, também, do formato, da linguagem utilizada, dos tempos verbais, do suporte no qual foi impresso.

Desse modo, na perspectiva interacionista de linguagem, a leitura depende da ação do autor e do leitor. Ambos têm conhecimentos e vivências diferenciadas que se expressam no ato de ler e escrever. O texto elaborado pelo autor pressupõe um auditório e traz consigo outras vozes que atuam no ato da leitura. A construção de sentidos ocorre nesse encontro entre autor, leitor e texto. Por isso, ler é muito mais do que identificar um conjunto de palavras, frases e períodos gramaticalmente organizados.

O desenvolvimento de leitores ativos depende dos materiais selecionados e da maneira como se conduz as aulas de leitura. Dentre os gêneros textuais, existem muitos textos a serem utilizados nas aulas de leitura. Os textos literários possibilitam leituras significativas e contribuem no desenvolvimento da imaginação e da criatividade tanto na produção escrita quanto na interpretação e compreensão. Por conta disso, nesse *e-book* trata-se da leitura com os textos literários na alfabetização e anos posteriores.

3.1 O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Brandão e Rosa (2005) citando Góes (1991) definem literatura como “[...] mensagem de arte e beleza [...]” (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 47). Sugerem que o professor forneça à turma livros variados para as aulas de leitura. Para as autoras,

[...] o (a) professor (a) tem papel importante na seleção dos livros a ser lidos para as crianças. Se o texto agrada e atende às suas exigências como leitor (a) mais experiente, se diz algo significativo à sua sensibilidade, então vale a pena apresentá-lo às crianças. Além disso, disponibilizar livros e histórias as mais diversas para que as próprias crianças procedam às suas escolhas é algo indispensável para quem quer formar leitores de literatura. (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 47)

O critério de escolha dos livros depende da avaliação do professor, pois tem mais experiências de leitura. No entanto, é interessante oferecer livros diversos para as crianças aprenderem a selecionar o que desejam ler. Na medida em que as crianças adquirem o desejo de ler, farão suas escolhas.

Dentre os textos a escolher as autoras sugerem,

Ainda pensando no que ler para as crianças no universo literário, é bom ressaltar que não somente as histórias têm valor estético. Também as crônicas, os textos biográficos, as canções, os poemas, os textos teatrais, os mitos, as narrativas constituídas exclusivamente de imagens, entre outras formas textuais, podem atender a esse critério, [...] (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 48).

Além das histórias de literatura infantil o professor pode recorrer a outros textos como os citados, pois também atendem aos critérios apontados por Góes (1991) de textos que expressam arte e beleza. Nesse sentido, sugere-se a leitura fruição, pois,

Quando surgiu, ainda na sua versão oral e depois com o suporte da escrita, a literatura cumpria função social especial que era a de ajudar a compreender e a ordenar a realidade, dando forma lingüística (sic) a sensações, sentimentos e idéias (sic). A literatura, enquanto arte, também cumpria o papel de dar forma e expressividade às necessidades estéticas de seus produtores e receptores. (BRANDÃO; ROSA, 2005, p.51).

A leitura nesse caso, ultrapassa a ideia de que a gente lê para responder a questões referentes ao texto. Na leitura fruição, o leitor lê para entrar em contato com sentimentos, sensações e ideias. Faz leitura para rir, brincar, encantar-se, vivenciar o inesperado. Além disso,

[...] a leitura de textos literários nas salas de alfabetização pode vir a ter papel crucial para a formação de leitores que buscam construir sentido naquilo que lêem (sic). Em outras palavras, tanto a leitura diária de boas histórias, contos da (sic) fada, fábulas, poemas, quanto o diálogo que se estabelece entre o(a) professor(a) que encaminha a leitura e o seu grupo de crianças são, a nosso ver, elementos fundamentais para que essas se apropriem de estratégias de compreensão que mais tarde poderão ser aplicadas quando elas estiverem lendo, de forma independente, os textos de sua escolha [...]. (BRANDÃO; ROSA, 2005, p.54).

O objetivo central de quem usa textos literários nos primeiros anos escolares é formar leitores ensinando-lhes algumas estratégias de leitura para que possam atribuir sentido ao conteúdo lido. Compreender o que se lê, dialogar com o autor do texto são as finalidades das aulas de leitura.

Desse modo, os textos literários são ferramentas importantes na inserção das crianças no universo letrado. A literatura auxilia na formação do gosto pela leitura e na formação de leitores ativos. As estratégias de leitura são ferramentas importantes para isso.

3.2 ENSINANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As estratégias de leitura, nos anos iniciais do ensino fundamental, resumem-se a três: a antecipação, a inferência e a compreensão global do texto. A antecipação da leitura consiste na exploração do material a ser lido, como por exemplo: observar a capa, contracapa, autoria, ilustrações, cores e formato. Após esse momento, procede-se ao levantamento de hipóteses a respeito do texto. O professor indaga aos alunos a respeito do que trata o material, como a história se desenvolver, como o texto termina.

No início da alfabetização as respostas são anotadas no quadro ou em papel pardo. Posteriormente, as respostas são comparadas com o texto, auxiliando na confirmação ou rejeição das hipóteses apresentadas.

A segunda etapa consiste na inferência. É o momento para o professor chamar a atenção da criança para os aspectos linguísticos e extralinguísticos do escrito. Del I'Solla comenta,

O certo é que o processo inferencial ocorre com grande dinamismo e conduz o leitor a organizar constantemente as informações para processar o que compreende e lê. Esse processo pode ser ensinado por meio de estratégias que conduzem à explicitação dos implícitos, ao preenchimento de lacunas com informações que emergem com base em pistas textuais associados ao conhecimento de mundo que tais pistas requisitam e, além disso, à exclusão ou confirmação de hipóteses cuja pertinência depende de comprovação. A informação inferida não está no texto, mas pode ser acessada por meio dele. (DEL I'SOLLA, verbete).

Chama-se a atenção do aluno para a maneira como o documento é construído, observando-se a linguagem utilizada, os tempos verbais, a existência de rimas e ou metáforas, as palavras desconhecidas. Em relação à linguagem utilizada, destaca-se a existência ou ausência de um narrador, a descoberta de quem são os personagens. Nesse momento retoma-se algumas das hipóteses apresentadas durante a antecipação. É interessante, ainda, ressaltar como a história inicia e

como termina. Por fim, procede-se à compreensão global do texto, confirmando ou rejeitando-se as hipóteses levantadas anteriormente. As perguntas, para conduzir o processo da leitura, instigam os alunos a perceberem o pensado antes da leitura e como entendem o texto após conhecerem a história. Chama-se a atenção para palavras e lugares desconhecidos que aparecerem. Enfim, explora-se, amplamente, cada aspecto do texto. A leitura fruição é o objetivo principal.

Santos e Veloso (2016) apresentam um estudo baseado na experiência de um projeto de letramento literário com crianças de 6 anos de idade e explicam que, para ensinar a estratégia da inferência, procediam a leitura em voz alta e,

Durante a leitura era priorizada a compreensão do texto e a apreciação estética da linguagem literária. Eram realizadas pausas para que os leitores pudessem expressar sentimentos, percepções e interpretações; também confirmar hipóteses, negociar sentidos, produzir inferências, elaborar novas hipóteses sobre a continuidade do texto. Essa opção didática se fundamentou na crença de que ler é um processo no qual o leitor, continuamente, vai formulando e verificando hipóteses. (SANTOS; VELOSO, 2016, p.77).

Na condução da atividade pedagógica, os alunos atuaram como leitores ativos, pois, as pausas durante a leitura abriram espaço para que as crianças pudessem expressar seu conhecimento de mundo e confrontá-lo com os explicitados no texto. É nessa etapa que se dá compreensão e a interpretação.

Disponibiliza-se o *link* do material elaborado pelo Ministério de Educação intitulado *Alfabetização e linguagem*. Sugere-se a leitura do fascículo IV Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura - Unidade I – Biblioteca Escolar, páginas 6 a 17. Unidade II - Atividades de leitura páginas 21 a 31.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192

A produção de textos e a leitura ancorados na concepção interacionista de linguagem pressupõe a formação de um leitor/escritor ativo capaz de produzir textos criativos e bem elaborados. Do ponto de vista da leitura, que seja capaz de compreender o que está lendo, atribuindo significado ao que lê. Para isso, cabe ao professor organizar aulas com a previsão de tempo suficiente para desenvolver as estratégias de leitura, exercitando a antecipação, a inferência e a compreensão global do texto lido. Na escrita, há que prever a produção, a releitura do que foi produzido e a reescrita do que foi elaborado.

4. Considerações Finais

Nesse *e-book* foi escolhido tratar da concepção interacionista de linguagem, associando-a à proposição de alfabetizar letrando e à concepção de que o aluno é um sujeito ativo na construção da aprendizagem. Um sujeito que aprende ativamente pressupõe um ensino envolvente tanto na produção escrita quanto nas atividades de leitura como processos significativos. Por isso, enfatiza-se o uso dos gêneros textuais no desenvolvimento das atividades de escrita e do gênero literário nas aulas de leitura. Compreende-se que ensinar a ler e a escrever é um desafio tanto para o aluno quanto para o professor, mas é um processo interessante, significativo e envolvente.

Sugere-se que os cursistas acessem os *links*, assistam aos vídeos e leiam os materiais disponíveis para ampliarem as discussões aqui apresentadas e desenvolvam excelentes práticas em sala de aula.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de S. Literatura na alfabetização que história é essa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de S. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/27.pdf>. Acesso em: 18/05/18.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática de leitura. In: _____. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5. ed. vol.2. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Formação Continuada de Professores Anos/Séries Iniciais. Alfabetização e linguagem. Brasília, D.F., 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192). Acesso em: 18/05/18.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüista**. São Paulo: Scipione, 1998.

COSTA, Dania M. V. Leitura compartilhada de textos literários na alfabetização de crianças de 6 anos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Vitória, E.S. v.1 n. 2, jul/dez, 2015, p. 63-87. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/145/105>. Acesso em: 22/05/2018.

DEL I'SOLLA Regina Perét. **Inferência**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>. Acesso em: 27/05/18.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: função e funcionalidade**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf. Acesso em: 20/05/18.

SANTOS, Geisa M.; Santos, Franciely Ap. dos. Leitura compartilhada de textos literários na alfabetização de crianças de 6 anos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória, E.S. v. 1, n.4, jul/dez., 2016, p. 69-88. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/145/105>. Acesso 18/005/2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ
- UNICENTRO**

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB**

Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Machado Polon
Coordenador Geral Curso

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Crissi Knuppel
Coordenadora Geral NEAD / Coordenadora Administrativa do Curso

Prof.^a Dr.^a Marisa Schnekenberg
Coordenador de Tutoria

Prof. Ms.^a Marta Clediane Rodrigues Anciutti
Coordenadora de Programas e Projetos / Coordenadora Pedagógica

Espencer Gandra
Murilo Holubovski
Designers Gráfico

Freepik / Freepik
Tanguy Keryhuel / Noun Project
Elementos gráficos