

## A LEITURA NO PROCESSO DE ESCRITA NA FASE DA ALFABETIZAÇÃO

SOUZA, Maria Dovaneide.

Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e Mestre em Ciências da Educação.

Docente das Faculdades Integradas de Três Lagoas/MS- AEMS.

**RESUMO:** A presente pesquisa objetivou analisar questões como: A leitura influencia no processo de escrita do aluno na fase da alfabetização? Como se deve trabalhar a leitura com alunos na fase inicial de sua vida escolar? Os alunos possuem conhecimento prévio em relação à diversidade textual? Em especial as narrativas infantis como os contos clássicos? Acredita-se que a ausência de uma prática intensa de leitura influencia no processo de desenvolvimento da escrita de textos criativos, coerentes, coesos e também na aprendizagem da norma culta. Considera-se que mesmo diante da escassez que se percebe de leitura nas escolas, alunos e professores têm contato com diversos gêneros textuais, seja na própria escola ou fora dela. Diante de tais evidências, pretende-se fazer reflexões acerca de uma pesquisa bibliográfica sobre caminhos seguidos para a formação do aluno leitor. Como base teórica as idéias de AGUIAR (1993), LERNER (2002), entre outros, sobre o ensinar a ler como inserção no mundo da leitura, será o ponto de partida deste estudo. Portanto, tendo em vista a prática de leitura, que contribui para formar cidadãos críticos da realidade, contempla grande relevância na formação de leitores competentes.

**Palavras chave:** Escrita, Leitura e Influências.

### INTRODUÇÃO

No cenário social, econômico, político e cultural brasileiro fazer educação, especialmente em escolas públicas não é uma tarefa fácil. Os coeficientes detectados nas pesquisas neste início do século XXI relacionado à educação não são animadores. Alguns setores mostram certa sustentabilidade, mas no que se refere a alfabetização nesta época de profundas transformações em que vivemos, a escola precisa mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, relacionar o organizar as informações complexas do mundo contemporâneo. Por isso, entre outros papéis que deve desempenhar, a escola precisa se preocupar cada vez mais com a formação de leitores. A língua, na sua modalidade falada e escrita, vem sendo cada vez mais, objeto de pesquisa de estudiosos interessados no assunto. Até a década de 60, segundo Manacorda (2004) atribuíam-se à oralidade um predomínio sobre a escrita. Entretanto, diante da necessidade que tem o homem de se expressar e de se comunicar socialmente, a escrita adquiriu posição de destaque e passou a ser um fator preponderante de conservação lingüística. Sua relevância repercutiu, de modo geral, no campo social e, de modo específico, no educacional. Observa-se que na língua escrita as palavras, surgem temor, dúvida, desconfiança e sentimento de debilidade diante dos labirintos da língua. Entende-se que escrevemos para expressar a vida, para comunicar, o vivido, com todas as marcas no corpo e na memória.

Ao entrar na escola, principalmente no 4º ano, observa-se que o aluno já domina uma variante lingüística que é conseqüência de interação com seus pares. Mas a situação de aprendizagem da modalidade leitura e escrita, via escola, nem sempre segue o mesmo paradigma.

Acredita-se que a escrita foi criada para facilitar a vida das pessoas. O homem inventou-a, como diz a “História” registrada por Manacorda (2004), com propósitos definidos, num momento em que desejou perpetuar certas informações. Usou-a também como poderoso recurso de auto-expressão, como usara antes o desenho e o pictograma. Hoje, no contexto das sociedades letradas em que domina a indústria cultural, o homem precisa ainda mais da escrita. Mas, para qual atribuiu no contexto de sua vida, seja para registrar idéias, sentimentos, emoções ou para cumprir uma função expressiva e participativa.

Sendo assim, a fala passou a ser respeitada e estudada em vez de estigmatizada<sup>1</sup> com a expansão dos programas de letramento e com a crise na escrita. Assim, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas procurando investigar a inter-relação entre a oralidade e a escrita. Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo “engenho humano” tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, como se observa nos estudos de história, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que foi inserida. É usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade, sendo esses, entre outros: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática e a vida intelectual. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados. Portanto, ainda não se sabe com precisão que gêneros de textos (orais e escritos) são os mais correntes em cada um dos contextos e domínios discursivos e quem é que faz uso mais intenso da escrita dentro deles (MARCUSCHI, 2001, p.19-20).

Observa-se que a escrita tem sido tomada como parâmetro para avaliação da fala, causando uma perda da especificidade da língua oral. Essa tendência tão presente no meio educacional vem mostrar uma valorização social da escrita por desconhecimento das diferenças entre as duas formas de comunicação. Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários.

Objetivamos nesse trabalho analisar a influência da leitura no processo de escrita do aluno na fase da alfabetização, baseando-se no cotidiano em sala de aula e como pesquisadora de nossa própria prática.

A preocupação com a escrita e processo de letramento dos alunos do Ensino Fundamental em Fase de Alfabetização, impeliu-nos propor com esse trabalho, pesquisar especialmente as capacidades necessárias ao domínio da escrita, baseando-se em leituras realizadas e considerando desde as primeiras formas de registro alfabético e ortografia até a produção autônoma de textos.

A produção escrita foi concebida aqui como ação deliberada da criança com vistas a realizar determinado objetivo, num determinado contexto. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora dela, deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a algum leitor.

Utilizamos como suporte teórico principalmente, TELMA WEISZ (2000), MASSINI-CAGLIARI (1997), que trabalham com a produção textual mostrando que a partir da interação professor/aluno, leitura/escrita, a criança vai incorporando o caráter simbólico e a funcionalidade da escrita. E ainda, para as questões da visão que todo texto deve-se construir pela linha construtivista, fundamentamos em AGUIAR (1993), LERNER (2002), entre outros que nos impeliu a rever a escrita dos alunos.

O presente trabalho faz-se algumas considerações sobre a leitura, a leitura promove a escrita, propostas para o ensino de leitura e uma breve reflexão sobre a leitura e a relação com os livros didáticos.

Os resultados obtidos atingiram os objetivos traçados, além de confirmar as hipóteses de que a real causa da dificuldade da escrita está presente, pela falta de um trabalho planejado de leitura durante o processo da própria escrita desses alunos.

Em nossa prática em sala de aula, temos observado que a questão da produção escrita deve estar sempre vinculada a aspectos e atitudes que devem ser moldados com o intuito de se produzir textos em diversas situações de comunicação.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que a construção da escrita nas instituições escolares atuais se apresenta como objeto que visa garantir a hegemonia da sociedade capitalista, com objetivos no mínimo discutíveis.

---

<sup>1</sup>Estigmatizada, considerando que, em geral, a variante tida como padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sócio-linguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade. (Cf. TARALLO, 1985).

## 1. A LEITURA

Segundo Bamberger (1995), a leitura é uma prática social que, antes da invenção da imprensa, era acessível a poucos, e, no período do renascimento, somente a uma elite culta. O avanço econômico e tecnológico das últimas décadas, exigiu o desenvolvimento intelectual de grande parte das pessoas. Diante disso, como tornar realidade a todos o direito de ler? Sabe-se que se lê para satisfazer necessidades e interesses: buscar respostas para resolver situações-problema, informar-se, estudar, divertir-se, buscar significados implícitos num texto, revisar, adquirir valores, aprender a norma culta, construir cidadania, entre outros.

Vivemos em uma sociedade letrada imersa em imagens, fotografias, letreiros, manchetes de jornais, placas de ruas, sinais de trânsito, cartões, documentos, rótulos, revistas, enfim, em uma enorme diversidade textual, na qual a habilidade de leitura se torna indispensável à vida.

A escola tem o papel fundamental conforme afirma Grotta in Leite (2005):

...de formar cidadãos conscientes, que dominem e utilizem a leitura e a escrita como um instrumento cultural e político. É uma atividade que pode participar da formação do sujeito, uma vez que lhe possibilita repensar e ampliar constantemente suas visões de mundo, modificando sua forma de agir sobre a realidade (p. 130,133 e 134).

Para Bamberger (1995), a pesquisa definiu o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que influencia muito o desenvolvimento intelectual do homem. É uma das condições mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade humana. Trabalhar com a linguagem significa trabalhar com o homem.

No Brasil, há dificuldades para o consumo de material impresso, ou seja, de leitura. Em relação a esse problema, Zilberman & Lajolo (1988, p. 9) atribuem alguns fatores consideráveis: "...a elevada taxa de analfabetismo, o reduzido poder aquisitivo, a ausência de uma política cultural contínua eficiente, a influência cada vez maior dos meios audiovisuais de comunicação de massa".

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita... (LERNER p. 73)

Com base nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNEF), o trabalho com a leitura na escola deve acontecer de forma constante, com uma diversidade de objetivos, modalidades e diferentes textos que circulem socialmente.

A leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela. (BRASIL, PRÓ-LETRAMENTO p. 40)

Nesse processo, acredita-se que é importante que o professor tenha conhecimentos básicos de literatura para analisar e escolher os livros infantis e os elementos literários que servirão para ampliar os conhecimentos que a criança traz do seu convívio social.

Relativa capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para o uso exitoso do processo. Mas também é importante o propósito do leitor, a cultura social o conhecimento prévio, o controle lingüístico, as atitudes e os esquemas conceptuais. Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações pessoais ao significado. Podem interpretar somente de acordo com a base do que conhecem. (FERREIRO & PALACIO 1987, p. 15).

Entende-se que ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi escrito, desde o letreiro do ônibus e os nomes das ruas, dos bancos, das casas comerciais, leituras fundamentais para a sua sobrevivência e orientação numa civilização construída a partir da língua escrita; ler o jornal, que vai relacioná-lo minimamente com o mundo lá fora; ler os poemas, que vão dar sentido, qualificar e expandir os limites de seus sentimentos; ler narrativas, que vão organizar sua relação com a complexidade da vida social, ler as leis e os regulamentos que regem a sua cidadania, ler os ensaios que apelam à sua racionalidade e a desenvolvem.

Desse modo, assim como, numa primeira instância, ensinar a ler pode-se dizer que é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito, mais elaborados e mais especializados.

Aguiar (1993) aponta que se deve considerar as experiências anteriores da leitura do sujeito, em paralelo a esse pensamento o (BRASIL, Pró-Letramento p. 42). nos esclarece que:

A capacidade de ler com fluência silenciosamente está associada a dois fatores principais. Por um lado, está ligada ao desenvolvimento do conhecimento lingüístico da criança, sobretudo da ampliação de seu vocabulário, ao domínio progressivo das estruturas sintáticas da língua escrita e do aumento do conhecimento de mundo.

Partindo desse pressuposto, Aguiar (1993) enfatiza que o professor deve sustentar seu trabalho em objetivos mais ambiciosos: não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhe leituras repetitivas e redundantes, que venham tão somente atender o gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda. Segundo a autora, para oferecer ao aluno condições de ampliar seu universo cultural, o professor de literatura conta com meios eficientes: a natureza do material de leitura e a complexidade das formas de abordá-lo. Para a autora se o professor partir das preferências do leitor, o trabalho deve orienta-se de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço. Ainda Aguiar (1993) enfatizando que significa optar-se primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, familiares pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelos problemas levantados, pelas soluções propostas, pela forma como se estruturam, pela linguagem que se valem. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras menos conhecidas de autores contemporâneos e ou do passado, que introduzam inovações em alguns dos aspectos citados. Sendo assim, este alinhamento do aluno em toda a dinâmica do processo literário concretiza-se na medida do prazer que o trabalho provoca.

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecimento, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura. (AGUIAR 1993, p.26).

Considerando o que a autora aponta, entende-se que trabalhar leitura não é só trabalhar aleatoriamente seguindo livros didáticos proposto, mas sim planejar o processo de leitura desenvolvido ou que se objetiva desenvolver com o sujeito.

Entendemos que somos leitores a todo o tempo, mas não lemos como se lê um livro de literatura ou um manual de instrução, uma notícia de jornal. Essas situações de leitura têm cenário, contexto e finalidade peculiares tais como: divertir-se, emocionar-se, manter-se informado e atualizado. Lemos também para aprender utilizar um aparelho, executar uma ação, para preparar um prato especial, etc.. Enquanto lemos, dialogamos com as lembranças, emoções e informações que nos ajudam a interagir e compreender o que dizem os escritores em suas obras. Acredita-se que a leitura é uma ferramenta imprescindível para a apropriação de novas aprendizagens. Quando se trata de ensinar a ler, percebe-se que o grande desafio é assegurar qualidade e a variedade de textos que circulam na sociedade, associando as atividades de leitura a situações reais de comunicação.

Observamos como esses precedentes acontecem na prática, pois se espera resultados melhores entrelaçando o paradoxo teoria e prática na construção de um novo perfil de cidadãos leitores.

Acreditamos que um trabalho analítico correlacionado ao que acontece com a leitura nas escolas é uma das formas de interação com a realidade. Por meio dessa pesquisa, intencionamos ações de apoio à formação de leitores mais eficazes.

Quando pensamos em formar leitores, devemos estar atentos não somente aos eventos de letramento de que o sujeito participa, mas também ao contexto social, político, cultural e efetivo que permeia ou medeia às relações do sujeito com a leitura e a escrita. (GONTIJO apud LEITE 2005, p. 135).

Portanto, leitura é uma atividade que exige formação continuada, e seus objetivos não se alcançam por meio de um trabalho eventual. A prática de leitura escolar voltada à formação do leitor não pode se limitar a fragmentos do livro didático, segundo a orientação dos PCNs, é indispensável que exista, no universo escolar uma multiplicidade de materiais de leitura e gêneros textuais. Por essa razão, foi que propomos essa pesquisa que retratasse como essa prática está sendo favorecida na sala de aula, e se a mesma contribui para escritores competentes no qual o acesso delas aos produtos de leitura, se acredita deveriam ser valorizados e utilizados em toda sua extensão.

## **2. A LEITURA PROMOVE A ESCRITA**

Assim como em relação ao pensar, escrever se aprende fazendo, escrevendo. Podemos e precisamos escrever o que estamos sentindo, o que estamos pensando. O que sofremos, e o que sonhamos.

Uma das principais metas do Ensino Fundamental é tornar o usuário um cidadão funcionalmente letrado, pelo uso eficiente da escrita, tanto nas interações sociais quanto no desenvolvimento pessoal.

Dentre os sistemas de comunicação desenvolvidos pelos seres humanos temos a escrita, que é uma notação da língua falada por meio de signos gráficos (...) para Goody (1978, a linguagem escrita é duradoura e permite a comunicação no tempo e no espaço, ou seja, sua finalidade é a leitura (cf. Olson 1977)” (SILVA, 1994, p.13-14 ).

Pensar em escrita nos conduz a refletir sobre o surgimento da mesma, sua função e evolução.

Silva (1994, p.14) DIZ que a escrita da humanidade (alfabética ou não) fez uso de símbolos que com o passar do tempo evoluíram-se ”De objetos com valores simbólicos, desenhos representando fatos da natureza até a escrita alfabética, o trajeto foi muito longo”.

Complementando com Silva (1994, p.14), “parece que o primeiro uso da escrita surgiu da necessidade de se controlar quantidades (rebanho ou colheita)”. Isso era feito através de impressões em argila ou talhos em cajados.

Supomos que a necessidade de superar as limitações próprias da intercomunicação oral (a fala se desenvolve no tempo e desaparece) e a necessidade de transformar a comunicação duradoura no tempo e no espaço foram os fatores, dentre vários, que levaram à invenção dos sistemas de escritas. Entretanto, o mais importante desses fatores foi a leitura cf. Cagliari, (1997). Ela deve ter dado origem à escrita impulsionando o seu desenvolvimento. A necessidade de explicar a mensagem contida nos desenhos gerou o primeiro ato de leitura. E foi a partir daí que o desenho deixou de ser uma simples representação gráfica para se tornar uma representação da linguagem. “Desde então, com o propósito de facilitar a leitura, os sistemas de escrita foram evoluídos”.

Embora tenha sugerido das várias necessidades de comunicação, de registro e de preservação da memória isto é, de uma necessidade sócia-histórica emergente, a escrita evoluiu conforme as exigências postas pela sociedade.

Em primeiro lugar, leitura e escrita se inter-relacionam permanentemente: ler “para escrever” é imprescindível quando se desenvolvem de produção projetos de textos – já que estes requerem sempre um intenso trabalho de leitura para aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está escrevendo e as características do gênero em questão; da

mesma forma, no âmbito de muitas das situações didáticas que se colocam, a escrita se constitui em um instrumento que está a serviço da leitura, seja porque é necessário tomar notas para lembrar os aspectos fundamentais do que se está lendo, ou porque a compreensão do texto requer que leitor faça resumos ou esquemas que ajudam a reorganizar as informações.

Em segundo lugar, os diferentes tipos de texto – em vez de se distribuírem linearmente, cabendo a cada série determinados escritos sociais – aparecem e reaparecem em diferentes momentos de escolaridade e em diferentes situações, de tal modo que os alunos possam fazer uso deles e reanalísá-los em novas perspectivas.

Em terceiro lugar, as modalidades de trabalho adotadas durante a alfabetização inicial são basicamente as mesmas utilizadas depois que os alunos se apropriem do sistema alfabético de escrita. Como as situações didáticas que se colocam antes e depois de os alunos se alfabetizarem estão orientadas por um mesmo propósito fundamental – criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos e de produtores de textos adequados à situação comunicativa – o esforço para reproduzir na escola as condições sociais da leitura e da escrita está sempre presente. Desde o início da escolaridade, a leitura e a escrita respondem a propósitos definidos; o trabalho está focado prioritariamente nos textos, propõe-se a análise crítica do que é lido, discutem-se diferentes interpretações buscando acordos, considera-se o ponto de vista do destinatário ao escrever, revisam-se cuidadosamente os escritos produzidos. As atividades devem permitir articular dois objetivos: fazer com que os alunos se apropriem progressivamente da “língua que se escreve” – do que esta tem de específico e diferente do oral-conversacional, dos diferentes gêneros da escrita, da estrutura e do vocabulário próprios a cada um deles – e com que aprendam a ler e escrever autonomamente.

Em alguns casos, o professor atua como mediador, lendo diferentes textos para os alunos, ou escrevendo o que produzem e ditam. Em outros casos, as situações da leitura tendem a por os alunos diretamente em contato com os textos para buscar informações, para localizar um determinado dado, para buscar indícios que permitam verificar ou modificar suas antecipações sobre o que está escrito. Do mesmo modo, as situações de escrita colocam crianças em desafio de produzir textos por si mesmas, o que as obriga a se preocupar não só com a “língua que se escreve”, mas também com como fazer para escrever. Quando a situação exige dos alunos que leiam ou escrevam diretamente, a atividade pode acontecer a partir de textos completos ou de algum fragmento de texto que tenha sido lido, escrito ou ditado pelo professor, pode ser individual ou grupal; pode responder a um propósito imediato dos alunos – por exemplo, fazer cartazes e convites para divulgar uma peça teatral que se está preparando – ou responder somente a um objetivo cujo alcance não é imediato, mas muito significativo nessa fase: aprender a ler e a escrever.

Confira o texto a seguir:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (PCN 2001, p. 34).

A maioria das escolas apresenta a escrita à criança como um “objeto em si”, como se fosse importante à mesma somente na fase adulta. Na realidade, sabemos que a criança já é um leitor e um escritor desde tenra idade, porque está inserida em um contexto social em que a escrita está presente em seu dia-a-dia, sendo fundamental que a escola esteja voltada a um ensino da língua escrita, que contemple a descoberta e a recriação da mesma, especialmente àquelas crianças que nascem e crescem em um ambiente familiar e social com níveis de alfabetização baixos ou quase nulos.

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

O domínio da língua escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito imaleável de todos. (p. 24)

Escrever é comunicar-se com quem tem o que dizer, é um objeto que pretende alcançar através da interlocução. Embora tenha surgido das várias necessidades de comunicação, de registro e de preservação da memória isto é, de uma necessidade sócio-histórica emergente, a escrita evoluiu conforme as exigências postas pela sociedade.

Analisando a escrita das crianças com as quais convivemos e trabalhamos no dia a dia, tivemos como resposta que o professor alfabetizador parece não ter uma concepção clara da função da escrita durante, especialmente, o processo de alfabetização, o que reflete em toda a formação integral desses indivíduos, sendo vista, desde o princípio como algo pré-estabelecido, pré-determinado com formas e significados definidos.

Para aprender a redigir textos, refletir sobre eles, refletir a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüência de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com freqüência, para poder realizá-las com habilidade, com desenvoltura.

Baseando na teoria de Massini-Cagliari verifica-se que:

A presença do interlocutor no momento da fala e a inserção de falante e ouvinte em uma mesma situação comunicativa fazem com que a fala seja contextualizada pela própria situação de comunicação e pelas circunstâncias externas, presentes nessa situação. A escrita, ao contrário, geralmente tem que ser contextualizada pelo próprio discurso (1997, p. 23 ).

Para Massini-Cagliari, quando a escola apresenta a escrita como um objeto estável, imutável, ela propõe à criança palavras para ler e para copiar destituída de significados, que constituem uma afronta à inteligência infantil ocultando a escrita como poderoso instrumento nas ações sociais. A escola transformou a escrita em um objeto exclusivamente escolar, descaracterizando sua função social, ofuscando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares, especificamente, àquelas que deram origem à criação das representações escritas historicamente.

Ainda Massini-Cagliari (1997) afirma que, no momento do ingresso na escola, a única experiência lingüística dos alunos diz respeito à modalidade oral, muito dos problemas apresentados, no momento da produção de textos escritos, podem ser compreendidos quando se tem em mente que muitas vezes, o aluno tenta transpor para a modalidade escrita as suas reflexões acerca da modalidade oral e de suas experiências com a fala. A autora acredita ainda que, para analisar os textos produzidos pelos alunos alfabetizando são necessários conhecimentos a respeito dos usos e da estrutura da linguagem oral, bem como da variação lingüística, para tentar chegar a uma compreensão da reflexão feita por eles. Além disso, é preciso ter sempre em mente as diferenças entre as modalidades faladas e escritas, procurando levar em consideração a experiência anterior da criança, uma vez que, muitas vezes, em um país de desigualdades como o nosso, o contato com a escrita é estabelecido apenas depois que a criança ingressa na escola.

Em outras palavras, a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional. Nesse sentido, a alfabetização – tomada como processo de apropriação da língua escrita – assume, na escolarização, um papel fundamental ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção.

Assim, apreender a língua escrita é mais que apreender um instrumento de comunicação, é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas.

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, esses dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos.

Dando a dimensão desse desafio, cabe uma análise mais detalhada dos elementos envolvidos nesse processo, que são, fundamentalmente, o aluno, o professor e a língua escrita. A forma como percebemos cada um desses elementos, determina um ou outro procedimento metodológico que possamos falar mais adiante.

Considera-se, pois, que a língua não é um todo uniforme e acabado, regulado por regras fixas, mas o próprio processo dinâmico de interação verbal, oral e escrito, onde os intelectores instituem o sentido de seu discurso. Efetivamente, tomar as palavras fora do contexto de interação é descaracterizar a própria língua. Assim, para tomar a palavra-língua, a palavra significativa, é necessário apreender enquanto interlocução no processo de interação verbal.

Fica claro, assim, que o processo de alfabetização não poderá centrar-se no domínio do código escrito – embora esse constitua também um dos eixos do processo – nem, portanto, limitar-se ao reconhecimento dos elementos materiais da escrita, mesmo que, para isso se lance mão de uma palavra chave.

Impõe-se, pelo contrário, tomar como objeto do processo de alfabetização a própria língua. Para tanto, há que assumir, como elemento norteador do processo, não a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, mas o texto, oral e escrito, enquanto unidade do sentido da língua.

É importante lembrar que o texto não deverá ser tomado como pretexto para a apresentação da palavra chave, de famílias silábicas ou de letras e fonemas, mas como o contexto interacional onde as palavras se revestem de sentido. Para tanto, é preciso que o texto trabalhado “tenha sentido” para criança, que configure um momento real de uso de linguagem.

Finalmente, desde o momento que a criança chega à escola, procuram ensinar a escrita como algo externo a ela, sendo que o processo de construção está intrinsecamente em seu interior.

### **3. PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LEITURA**

Através da leitura os alunos não aprendem apenas sobre o próprio ato de ler, mas sobre a linguagem escrita e o mundo em geral. Entende-se ainda que é refletindo sobre a escrita convencional que eles podem avançar em suas hipóteses de leitura e de escrita.

Como bem aponta Aguiar (1993, p.18)

O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos a realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacionais vêm preencher estes quesitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler.

Entende-se que os materiais escritos oferecidos aos alunos devem fazer sentido para eles. Aprender a ler lendo textos verdadeiros é condição para a formação de um leitor pleno, isto é, de alguém que sabe as diferentes finalidades da leitura e faz uso delas sempre que deseja ou necessita. Portanto, podemos dizer que as atividades que favorecem o acesso ao código devem se inserir sempre em contextos significativos. Os textos oferecidos aos alunos para que leiam autonomamente devem, portanto, ser reais: parlendas, músicas, histórias em quadrinhos, poemas, receitas entre outros.

O interesse pela leitura é, portanto, uma necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados. (AGUIAR, 1993, p. 19).

Não se trata de ensinar as estratégias de leitura aos alunos – elas são um meio, e não um fim em si mesmo, para interpretar um texto. Na leitura, significado e decodificação estão sempre presentes, porém seu peso é diferente em diversas

etapas da leitura. Para um leitor experiente, as habilidades de decodificação já se automatizaram e só se tornam conscientes em certas ocasiões – por exemplo, quando se defronta com um texto escrito com letra pouco legível.

O ensino da leitura e da escrita exige a observação ativa dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula.

A autora aponta que para a idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferências por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida humana esses interesses modificam-se a medida que se dá o amadurecimento do indivíduo.

O consenso, por exemplo, que parece ter sido obtido há 15 anos em torno da fórmula “ler é compreender” manteve os protagonistas em suas respectivas posições, tão radicalmente opostas: uns concluem que é preciso aprender a compreender; outros, que é preciso antes aprender a ler... Existe um exemplo divertido nos trabalhos de um psicólogo, Jesus Alegria, muito solicitado nos últimos anos para dar conselhos em matéria de pedagogia de leitura. (FAUCOMBERT, 1998, p.95).

Quando propomos aos alunos que leiam antes de saber ler convencionalmente, é importante adequar as atividades de leitura aos conhecimentos que já construíram sobre a escrita. Por exemplo: um aluno que ainda não faz uso do conhecimento sobre o valor sonoro convencional não poderá realizar sozinho uma atividade de ordenação de textos, mas poderá fazê-lo em parceria com um aluno que já faz uso desse conhecimento.

Entende-se assim que a entrevista individual com os alunos é um recurso para identificar as hipóteses de leitura, e não uma atividade de sala de aula. Não deve servir para rotular os alunos, nem para a formação de classes homogêneas. A interação entre os alunos com diferentes níveis de conhecimento é fundamental para gerar a troca de informações e o confronto de idéias que favoreçam a aprendizagem.

Richard Bamberger (1977) in Aguiar (1993, p.19), aponta que leitura interpretativa para alunos do 4º ano evolui da simples compreensão imediata a interpretação das idéias do texto, adquirindo fluência no ato de ler. A aquisição do conceito de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das capacidades de classificar, ordenar e enumerar dados permite que o estudante se adentre mais nos textos e exija leituras complexas.

Sabendo que o aluno na fase de 4º ano ainda está em processo de alfabetização acredita-se que o planejamento das situações de leitura deva considerar que é possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente. Portanto, é preciso tratar os alunos como leitores plenos, e não como decifradores de textos; isto implica colocá-los desde o primeiro dia de aula em situações nas quais faça sentido ler diferentes tipos de texto, com diferentes finalidades. Por exemplo: ler uma poesia para decorá-la para uma apresentação, ler um gibi para se divertir etc. O conhecimento implícito da leitura adquirido por leitores experientes foi desenvolvido através da leitura, e não pela prática de exercícios.

Silva (1992, p.44) aponta que foi afirmado anteriormente:

Ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. De fato, o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos.

Durante a realização das atividades de leitura, é importante garantir que os alunos tenham de perguntar, apresentar diversas informações e compará-las com as dos colegas, confrontando e pondo à prova suas diferentes antecipações.

Quando os alunos lêem textos conhecidos usa-se, preferencialmente, a letra de forma maiúscula. É importante respeitar a diagramação do texto na fonte de onde foi retirada a coordenação necessária entre a escrita e o contexto.

Ainda Silva (1992), mostra que:

A leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso a participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a

experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores. Daí ser a escola uma instituição formal que objetiva facilitar a aprendizagem não só do falar e ouvir, mas principalmente do escrever e ler. (p.64).

Entende-se que a compreensão desse discurso segundo o autor, de expressão referencial da fala humana e evocador de conteúdos culturais, impõe-se, como um ato de ler. Para ele, escrever e ler são atos complementares, ou seja, um não pode existir sem o outro. O lado de ler envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado.

O autor enfatiza que:

É importante ressaltar que as exigências não são definidas em termos de um conjunto de habilidades segmentadas (o que seria operacionalizar algo não operacionalizável). Pelo contrário, trata-se de uma constelação de atos da consciência, que são acionados durante o encontro significativo do leitor com uma mensagem escrita, ou seja, quando o leitor se situa no ato de ler. É este situar-se que garante o caráter libertador do ato de ler – o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar. (SILVA, 1992, p.80)

Nesse sentido pode-se acreditar que as condições para que os alunos não-alfabetizados leiam são: conhecer do que trata o texto; fazer uso do conhecimento sobre o valor sonoro e as estratégias de leitura.

Na leitura de textos, a exploração de palavras oferece um espaço de reflexão no qual se pode fazer uma análise do modo de funcionamento do sistema alfabético. Portanto, é um meio para que o aluno, com sua atenção focada em uma unidade pequena do texto, possa refletir sobre as características do sistema de escrita.

Segundo Telma Weiz, (2000) no trabalho de alfabetização, as atividades básicas são: leitura e escrita. Quando se trata de alunos adultos e crianças marcadas por uma experiência de fracasso escolar, nem sempre é possível que entrem no jogo do escrever. Portanto, as atividades de leitura são as que mais contribuem para que avancem no conhecimento sobre o sistema alfabético.

As atividades de leitura para os alunos não-alfabetizados também contribuem para a aprendizagem do nome das letras, o conhecimento sobre o valor sonoro e sobre onde fazer a segmentação entre as palavras.

Os agrupamentos dos alunos para a realização das atividades de leitura deverão necessariamente considerar: o objetivo da atividade; a possibilidade de realização de cada aluno; suas características pessoais, ou seja, a forma como se relaciona com os colegas, seu ritmo de trabalho etc.; e a presença de um desafio, isto é, a atividade deverá ser ao mesmo tempo, difícil e possível.

Para Weiz, (2000) os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa. Quando diz-se que o aluno precisa "pôr em jogo tudo o que sabe e pensa sobre o conteúdo com o qual está trabalhando", fala-se de situações nas quais ele precisa, por exemplo, suas idéias para produzir escrita ou leitura, assumindo o risco de enfrentar contradições.

Fala-se de situações em que precisa utilizar tudo o que sabe, para descobrir o que não sabe. Por trás desse princípio didático está a concepção da aprendizagem como uma construção.

Só é possível ler antes de saber ler convencionalmente se a professora organizar a situação didática de leitura de tal forma que os alunos possam receber alguma ajuda para descobrir o que está escrito utilizando os conhecimentos que já têm. Isso quer dizer que essa atividade de leitura de lista só é possível quando os alunos sabem do que se trata a lista, ou seja, se é uma lista de frutas, de animais, de nomes de personagens.

Quando os alunos sabem do que trata o texto, como por exemplo, uma receita de cozinha, eles podem utilizar o conhecimento que têm desse gênero (receita), o conhecimento prático do tema (a culinária), e também o que já sabem sobre a escrita propriamente dita, para descobrir o que está escrito.

Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir. Esse princípio também deriva da concepção de aprendizagem como construção, ou seja: do ponto de vista construtivista, o conhecimento avança quando o aprendiz "arranja" bons problemas para pensar.

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença, sem dúvida marcante e abrangente, começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita. Após esta fase de iniciação, o aluno continua a se encontrar com livros textos ao longo de toda a sua trajetória... (SILVA, 1992, p.31)

Nesse sentido pode-se acreditar que os alunos só poderão avançar em sua compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita se tiverem bons problemas para pensar; se tiverem que refletir e rever suas hipóteses. O planejamento das atividades de leitura entende-se que deve considerar os diferentes níveis de compreensão dos alunos.

O período que ora delimitamos caracteriza-se por um maior equilíbrio estratégico, conseqüente de uma maior eficiência no processamento: as crianças buscam se apoiar tanto em informações textuais como no seu conhecimento, para fazer sentido do texto. Esse apoio em informações múltiplas, embora se mantenha por todo o período, revela dois momentos distintos da construção do conceito de leitura pelas crianças. (TERZI, 1995, p.91)

A prática constante de leitura, segundo os estudiosos, possibilita à criança condições favoráveis para criação de textos a partir das situações didáticas adotadas, em que o pequeno leitor terá acesso aos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, como referência para uma escrita criativa, coesa, coerente e contextualizada.

Todo esse processo de leitura e escrita exigirá da criança, com a intervenção do professor, um esforço sistemático para ler com objetivo, escrever e reescrever textos, tornando-os qualitativos.

Portanto, entende-se que a leitura, como é discutida pelos autores, desde a alfabetização até as formas mais complexas de encontro com textos na universidade, é uma forma de atribuição contínua de significados. Dessa forma, o leitor seja ele a criança que inicia na alfabetização ou adulto já na universidade está num contínuo de atribuição de significados, de expectativas de visão e de chegar a realidade daquilo que está sendo mostrado pela cartilha ou pelos diferentes tipos de texto.

#### **4. LEITURA E A RELAÇÃO COM OS LIVROS DIDÁTICOS**

Pretendeu-se também nesse trabalho, refletir sobre o livro didático utilizado dia a dia em nosso trabalho no que diz respeito à leitura, a articulação que os mesmos promovem entre fragmentos de textos e como as obras estão integradas a literatura.

Observa-se que muitos professores fazem crítica ao livro didático, pois os mesmos trazem fragmentos de textos sempre dos mesmos autores, além de muitas vezes se apresentarem descontextualizados, com coerência e coesão comprometidas. Partindo desse pressuposto é que realizamos a análise dos livros didáticos utilizados pela secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas Mato Grosso do Sul

Nessa supracitada secretaria utilizam-se as apostilas do Sistema de Ensino "Aprende Brasil". Analisando o livro didático do 3º bimestre do 4º ano desse Sistema, observamos que uma das principais contribuições na formação de alunos leitores trazidas nesse manual é desenvolver competências para que distinguem textos ficcionais de textos de outros gêneros. Assim, lenda, canção, texto científico e conto foram os gêneros selecionados nessa obra, a fim de levar os alunos a perceberem os recursos lingüísticos usados para produzir diferentes efeitos: verdade ou realidade, ficção, certeza e incerteza. Observa-se ainda que os conteúdos gramaticais escolhidos para a unidade analisada constituem ferramentas para desenvolver habilidades de leitura crítica e de textos consciente.

Portanto, da mesma forma que não se exige a memorização das informações apresentadas em um dicionário, não se pode exigir a fixação de todas as informações e regras presentes na gramática normativa. A proposta da escola E.M. “Gen. Nelson Custódio de Oliveira”, no qual também é nosso local de trabalho, é que o trabalho com tais livros devam ser considerados como fonte de consulta, como uma base científica na qual os consultadores (consultentes) possam se apoiar para resolver algum problema de leitura ou escrita.

É importante ressaltar, ainda, que nessa obra optou-se pela apresentação da segunda pessoa do discurso (tu/vós), pelo fato de essa forma ser usado por falantes da região Sul do Brasil – principalmente Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Sendo assim entendeu-se nesse caso que a mesma não foi elaborada com planejamento para alunos da região Centro-Oeste na qual está inserida as escolas que as utiliza.

No contexto dos debates sobre a escolha e o uso de livros didáticos, temos de concordar que é fundamental exigir a qualidade do livro, pois as suas contribuições afetivas na aprendizagem das crianças dependem desse fator. Parece-nos, a princípio, que essa é uma conclusão muito simples, mas o fato não é. Isso porque a qualidade do livro didático tem se revelado há muito tempo um problema sério na educação brasileira. (BRASIL, Pró-Letramento p. 30)

Já no livro do 4º bimestre foi privilegiado o trabalho com textos de humor, proporcionando aos alunos a rara oportunidade de refletirem sobre os recursos lingüísticos empregados pelos autores para provocar riso. Os gêneros selecionados exigem que os alunos ativem conhecimentos prévios acerca das características de personagens, a fim de fazerem as inferências necessárias à compreensão, bem como o ativamento e/ou a construção de conhecimentos em nível lexical, morfológico, sintático e semântico, para identificarem os recursos usados na produção de textos de humor.

Na seleção das piadas, a proposta do livro foi de escolher as que possibilitassem um conhecimento partilhado entre autor e leitor. No entanto, pelo fato de as atividades axigirem uma análise em que os alunos precisam explicar o como e o porquê do humor, a proposta do livro será que o professor atue como mediador, garantindo assim, que os conhecimentos sejam construídos por meio de interação.

A sugestão de leitura apresentado no encarte, observa-se que contribuirá significadamente para o trabalho do professor.

Entende-se que é importante que a escolha do livro didático seja feita de forma criteriosa e fundamentada na competência dos professores que, juntos com os alunos, vão fazer dele um instrumento de trabalho. Nesse sentido segundo o Pró-Letramento, a tarefa dos professores de escolher o livro didático que irão utilizar no próximo ano letivo é uma responsabilidade de quem deve procurar decidir pela qualidade desse material.

Segundo o livro do Pró-Letramento (p. 31):

Um dos aspectos importante sobre o processo de escolha de livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa, que merece ser comentado, refere-se ao movimento de adesão e incorporação dos pressupostos sociointeracionais e do letramento, presente nos livros recomendados, as práticas das escolas, os dados nacionais sobre a escolha de livros didáticos também têm revelado que, se em um primeiro momento algumas escolas tendem a escolher os livros mais representativos desse novo corpus de conhecimentos sobre o ensino da língua escrita em um segundo momento tendem a substituí-los por livros que obtiveram a menor classificação.

Uma das questões de análise de um livro didático no que diz respeito à literatura considerado pelo Pró-Letramento refere-se à seguinte indagação: A proposta didática apresenta diversidade de textos (considerando, por exemplo, as temáticas, a autora, os gêneros e as características do impresso nos quais circulam) e atividade?

Entende-se que não se pode perder de vista que a qualidade de um livro didático vai depender em grande parte das necessidades dos professores e de seus alunos, da capacidade da obra em oferecer subsídio e alternativas produtivas ao trabalho escolar, da concepção de língua nela explicitada ou a ela subjacente, entre outras obras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa preocupação neste trabalho foi mostrar que a escrita não é um processo baseado em codificar, decodificar e memorizar símbolos, sendo assim, propomos desenvolver um trabalho, a partir do que seria a leitura, como a leitura promove à escrita, e uma proposta para o ensino de leitura.

Baseando nos autores estudados, concluímos que a língua escrita não se opõe à língua falada, são instâncias diferenciadas, o que nos levou a conscientizar que é necessário expor os alunos aos mais diversos tipos de textos escritos para que eles percebam a estrutura dessa língua escrita, mostrando-lhes, inclusive, que, dependendo da tipologia textual e do tema tratado, a forma discursiva poderá estar ou não mais próxima da oralidade. Foi o que constatamos, quando o tema foi sobre algo pessoal, e mais próximo.

A presente pesquisa atingiu os objetivos traçados, além de confirmar as hipóteses de que a real causa da dificuldade da escrita está presente, pela falta de um trabalho planejado de leitura durante o processo da própria escrita desses alunos.

Para maior confirmação de nossa hipótese, conclui-se que, diante da complexidade do objeto, o professor contribui para uma boa escrita do aluno quando propõe, antes dela, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas.

Assim, os fatos lingüísticos serão entendidos em sua funcionalidade já nos anos iniciais, por meio de uma reflexão esclarecedora entre professor e alunos e, sobretudo, de uma interação constante do professor com o autor do texto.

É importante lembrar que, na prática da reestruturação ou refacção, podem ser abordadas também questões ortográficas, caso essa seja a opção do professor (ele pode apresentar aos alunos um texto já corrigido e trabalhar apenas com os aspectos discursivos e estruturais). Mas que certas grafias não convencionais não interfiram no sentido do texto, o professor pode aproveitar o momento para, com os alunos, descobrir as hipóteses que estão por trás de tais erros.

Entende-se que não é necessário que se trabalhe com obras clássicas da literatura, pois nossos alunos são escritores em formação e precisam conscientizar sobre a funcionalidade social da linguagem, além de que para ajudá-los a melhorar a qualidade discursiva de sua produção escrita, o professor precisa se colocar na posição de ensinar uma outra linguagem, a linguagem que se escreve. Para parte significativa dos alunos dos sistemas de ensino público brasileiros, o acesso a essa linguagem depende exclusivamente da escola. Só na escola essas crianças poderão ter acesso ao mundo letrado. Para que isso possa acontecer, elas devem ouvir a leitura de histórias, revisar seus próprios textos e analisar textos bem escritos, como aponta SILVA (1992) Weis (2000), entre outros estudados no presente trabalho. Assim, a escola poderá cumprir sua obrigação de formar cidadãos da cultura escrita.

Conclui-se que com esse trabalho que, o professor, precisa trabalhar com diversos gêneros textuais, a fim de formar leitores proficientes e desenvolver neles a prática da oralidade e da produção de textos escritos, em diferentes gêneros textuais. No que diz respeito a dimensão dialógica e discursiva que a leitura deve ser experiência, desde a alfabetização, como um ato social em que o autor e o leitor participam de um processo interativo no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo, tal processo observa-se que vai depender tanto da habilidade do autor no registro de suas idéias, quanto da habilidade do leitor na captação de tudo aquilo que o autor colocou e insinuou o texto.

Assim, a produção de significados – que implica uma relação dinâmica entre autor/leitor e entre aluno/professor – acontece de forma compartilhada, configurando-se como uma prática ativa, crítica e transformadora, que deve abarcar diferentes tipos de textos e gêneros textuais. Com base neles, o professor pode planejar uma ação pedagógica que permita ao aluno não só a leitura de textos para os quais já tenha construído uma competência, como também a produção de textos dentro de gêneros trabalhados, uma vez que a leitura e a escrita são práticas que, “caminham de mãos dadas”.

Registramos finalmente, que comprovamos a afirmação do lingüista Cagliari (1992), de que a cartilha “salva a ortografia, mas destrói o texto”. Portanto, concluiu-se que houve mudança de postura por parte nossa como pesquisadora o que

diz respeito a concepção da aprendizagem pautada na construção, considerando o aluno enquanto um sujeito ativo criativo e capaz de elaborar seus próprios conhecimentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. S.Paulo: Ática, 1995.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2º Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997
- BRASÍL: Ministério da Educação, Secretaria da educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental**. Ed. rev. Brasília - 2008.
- DUMONT, Silvia Eliane... [et AL]; **Sistema de Ensino Aprende Brasil**. Vol.3 e 4/4º ano. Curitiba: Positivo, 2008.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. S.Paulo: Contexto, 2004.
- FAUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERREIRO, Emília. PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Trad. Silveira Luiza Maria. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LAJOLO, Mariza & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 2ª ed., S. Paulo: Ática, 1985.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEITE, Sérgio A. da Silva (org); Alexandra da Silva Molina et al. 3ª ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na Alfabetização: coerência e coesão**. Campinas, SP: Editora da Autora, 1997.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias/ 11 ed.**- São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINELLI, Maria Lúcia: **Pesquisa Qualitativa: Um instigante Desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.
- MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- WEISZ, Telma In: **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**, São Paulo, Ática, 2000.
- SILVA, Ademar da. **Alfabetização: A escrita espontânea**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. 6.ed.. – São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.
- TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp, 1995.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 4ª ed. 1985. (Teses; I).