

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE LETRAS E ARTES

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A ESCOLA E A LEITURA

Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual

ROSETENAIR FEIJÓ SCHARF

TUBARÃO

2000

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE LETRAS E ARTES

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A ESCOLA E A LEITURA

Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual

ROSETENAIR FEIJÁ SCHARF

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Furlaneto

TUBARÃO

2000

TERMO DE APROVAÇÃO

Essa dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

Tubarão – SC, 31/08/2000

Prof. Dr. André Valdir Zunino
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto
Orientadora

Banca Examinadora:

Dra. Nilcéia Lemos Pelandré (Examinadora)

Dra. Albertina Felisbino (Examinadora)

Marien Farinha Saraiva (Secretária)

Aos meus pais, que sempre transmitiram, em suas orientações de vida, a importância do conhecimento na vida do ser humano.

Ao Macário e ao William, pelo apoio e carinho nos momentos mais cruciais da trajetória.

Aos professores, que foram incansáveis nos conduzindo à descoberta do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Cada descoberta realizada pelo ser humano demonstra que ele tem a capacidade para produzir de forma individual e coletiva o conhecimento. E foi pensando em produzir algo que servisse para acordar os que se preocupam com o ensino-aprendizagem, que fui em busca de novos conhecimentos para poder partilhá-los, e só pude realizar isto com o apoio de muitos profissionais. Assim, registro meus agradecimentos:

À professora Dr^a Maria Marta Furlanetto, que, como orientadora, me levou a refletir, a organizar o pensamento, apontando alternativas teóricas e metodológicas; que soube em todos os momentos ser amiga e compreensiva com suas palavras, deixando-me confiante na construção da dissertação.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da UNISUL e ao coordenador Dr. André Valdir Zunino, que tiveram a todo momento a preocupação de aprofundar os conhecimentos teóricos.

Aos colegas de curso, pelos bons momentos de interação e estudo, que muito contribuíram para minha formação.

À direção da escola onde realizei a pesquisa, que me aceitou como mais um membro. Às professoras das quatro turmas das séries iniciais, que respeitaram minha pesquisa, cedendo espaço para poder trabalhar com os alunos.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela dispensa das atividades docentes, dada a preocupação em oferecer aos seus professores a oportunidade de crescimento intelectual.

Ao meu marido e filho, que compreenderam minha caminhada e em minha casa deram-me condições para estudar, realizar a pesquisa de campo e escrever com calma e tranquilidade a dissertação, mesmo sabendo que tudo isso iria diminuir os momentos de lazer e de aconchego familiar.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, que nem a distância impediu de me apoiarem e incentivarem, acreditando na minha conquista.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	xii
INTRODUÇÃO	01
1 HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL	08
1.1 Contextualização Histórica	10
1.2 A Literatura no Brasil	15
1.3 A Literatura em Santa Catarina	19
2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	23
.....	26
2.1 Concepção de Linguagem	31
2.2 O Diálogo na Linguagem	33
2.3 A Interação como Processo Mediado pela Linguagem	
3 IMPORTÂNCIA DA LEITURA	38
3.1 Onde Tudo Começa...	38
3.2 O Ato de Ler	40
4 LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR: PERCURSO METODOLÓGICO	43
4.1 Perfil da Escola	47
4.2 1ª Série	52

4.3 2ª Série	55
4.3 3ª Série	57
4.5 4ª Série	61
5 A PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA	64
5.1 A Importância da Leitura Crítica	65
5.2 Biblioteca: Que espaço é esse?	69
5.3 1ª Série	73
5.4 2ª Série	86
5.5 3ª Série	93
5.6 4ª Série	100
5.7 Leitura Compartilhada em Sala de Aula	109
6 PRODUÇÃO DA LEITURA EM SALA DE AULA	116
.....	118
6.1 A Construção do Texto: o coletivo e o individual	122
6.2 Partindo para a Prática: leitura e produção	122
6.2.1 1ª Série	137
6.2.2 2ª Série	146
6.2.3 3ª Série	156
6.2.4 4ª Série	
REFLEXÕES FINAIS	170
BIBLIOGRAFIA	178
ANEXOS	185

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Atividade Grupal da 1ª Série	186
Anexo 2: Atividade Grupal da 1ª Série	187
Anexo 3: História em Quadrinho da 2ª Série	188
Anexo 4: Interpretação Individual da 3ª Série	189
Anexo 5: Produção de uma História em Quadrinhos da Turma da 4ª Série	190
Anexo 6: Atividade na Biblioteca	191
Anexo 7: Atividade de Leitura na Sala de Aula	192

RESUMO

Esta dissertação aborda a construção da leitura nas diversas disciplinas do nível fundamental. Tem como objetivo principal conhecer e avaliar o que os professores da Rede Pública Municipal de Florianópolis vêm construindo no trabalho com a leitura no contexto escolar.

Para fazer emergir respostas a esta pesquisa escolheu-se realiza-la na Rede Pública Municipal das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Já possuindo referências e sabendo do trabalho da unidade escolar, usou-se uma metodologia de pesquisa etnográfica. A partir da observação e do trabalho interativo em sala de aula durante cerca de sete meses, construiu-se e produziu-se materiais com os alunos de todas as quatro séries, o que permitiu conhecer e analisar o processo de leitura em ambiente escolar.

O dia-a-dia dentro das salas de aula apresentou um leque de informações em que a ação didática do professor, sua mediação, foi fundamental para conduzir o aluno ao prazer da leitura e da escrita. No decorrer dos meses, percebeu-se quanto aos alunos desenvolveram-se, interagiram e produziram coletivamente, e o quanto foram fundamentais as visitas freqüentes à biblioteca para a qualidade dos trabalhos, privilegiando-se a leitura, que passou a ser um ponto importante no decorrer do ano.

A dissertação trata das formas como se trabalhou as atividades de leitura, como a leitura chega até o aluno e como provoca a construção de textos. Acompanha-se e trabalha-se a prática de leitura e escritura na sala de aula. Passa-se a ter um novo olhar a respeito da aprendizagem e da linguagem neste espaço de discussão e interlocução. Salienta-se o papel da interação no desenvolvimento da leitura e na resultante produção escrita, através dos materiais coletados e apresentados em forma de pequenos textos e discussões coletivas, parte importante da dinâmica diária na sala de aula.

Nas atividades coletivas observou-se que o aluno amadurece suas idéias dividindo-as com o grupo, aprende a dar espaço para a fala do outro e o mais importante passa a construir coletivamente, o professor fazendo parte das atividades com o papel de mediador.

ABSTRACT

This dissertation is about the construction of reading in many disciplines of the fundamental level. Its main goal is to get to know and evaluate what the municipal public education teachers are constructing at school.

So that answers would emerge from this research a Municipal Public School and primary school students were chosen. Having references and being aware of the work involved at the school, a methodology of ethnographic research was used. From observation and interactive work in class the reading habit was developed with students of four different grades for about seven months. This helped us to understand and analyze the reading process at the school environment.

The day by day in the classroom showed a variety of information in which the didactic action of the teacher's and his analysis was essential for leading the students to the pleasure of the reading and of the writing. As time passed by it was clear how the students increased their reading gradually became a habit.

This dissertation also worked the way the reading activities were dealt with and how the students receive the reading and learn how to produce texts. Reading starts to be seen differently by the students and becomes an important tool in the learning process. The role of interaction in the reading development was emphasized leading to a writing production through compiled material in small texts and group discussion, which was important for the dynamics in class.

During the collective activities it was observed that the student matures his ideas divide it with the group and learns to listen to what his colleagues have to say. And the teacher has the role of mediator of the whole process.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

P	Professor
Pp	Proposta da pesquisadora
A	Aluno(a)
As	Alunos
A (X)	Alunos identificados pelas iniciais dos nomes
A (X e X)	Alunos que trabalharam em dupla
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
(())	Comentário da pesquisadora
[]	Indicação de datas nos recortes

INTRODUÇÃO

O homem, por crescer num ambiente social, aprende a ler na medida em que vive e interage com o outro. A interação social em situações diversas, na vida cotidiana, favorece o desenvolvimento de habilidades ao longo da vida; como tal, o trabalho sistemático com as interações possíveis é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagem no ambiente da escola.

Hoje busca-se uma nova visão de escola: uma escola que repense suas ações, que tenha objetivos claros; que tenha um projeto político-pedagógico, conjunto de diretrizes que fazem com que o trabalho escolar seja planejado de uma forma tal, que permita participação, interação e compromisso de todos.

A história nos mostra que a escola, em todos os tempos, teve a função de transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado pelas gerações que as antecederam – selecionado, é claro, de acordo com as perspectivas educacionais vigentes. Hoje entende-se que o papel fundamental da escola é a construção e a socialização do conhecimento.

A escola deve estar atenta com relação à função que deve desempenhar nesta sociedade, não podendo idealizar uma educação impossível de ser realizada. Portanto, a partir da escola real, deve-se buscar um direcionamento competente, com o compromisso de possibilitar aos alunos o conhecimento histórico que contribua para a formação de sua cidadania.

Podemos dizer que sociedade não é apenas a convivência do homem com os outros homens e sim a relação de todos os homens, pois é nessa relação que eles constroem diariamente suas teias entrelaçadas, produzindo a sua existência humana. O ensino, nessa perspectiva, não constitui a mera descrição, memorização de dados, nem apenas a criação de ambientes facilitadores da aprendizagem. O ensino constitui, sim, o exercício de determinadas relações em que o professor se introduz de maneira sistemática e refletida de modo a recuperar o conhecimento teórico e prático, de que o sujeito necessita para apropriar-se de todos os elementos civilizatórios de uma dada época histórica.

A educação pode ser encarada como o fruto do trabalho do homem nas relações sociais, expressão da realidade humana. É preciso ter em mente que a escola emerge como uma organização humana. Esta dimensão é muito importante para compreender e avaliar a qualidade da educação e da aprendizagem proporcionadas por essa organização. Podemos dizer ainda que a escola é entendida como espaço histórico e social pleno de expressão das grandes contradições da sociedade, exercendo também uma intervenção social contraditória: ao mesmo tempo em que reproduz práticas alienadas, cria novas práticas de sentido transformador. A escola é, contraditoriamente, espaço social de **reprodução** das relações sociais de dominação e de alienação e espaço de **criação**. Ela é então, concebida como um lugar de contraposição científica, artística, cultural e política.

A escola só terá bons resultados, o diretor só será competente, o professor só terá clara sua proposta de trabalho se todos estiverem dispostos a construir juntos um projeto político-pedagógico. É, portanto, nas ricas situações de troca que o aluno desenvolve os conhecimentos e recursos disponíveis, confrontando-os e reformulando-os. As capacidades vinculadas à interação são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos

já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai viabilizar novas interações. É nos conflitos e negociações que ocorrem situações de interação.

Por outro lado, a constatação de que há distanciamento entre o trabalho acadêmico – e mesmo o planejamento e as reflexões em torno da construção de uma proposta curricular, em que intervêm especialistas – e aquilo que se consegue executar, como professor, na situação prática de ensino leva a pensar que uma intervenção junto à escola, em caráter mediador na ação pedagógica, pode ser uma contribuição importante de pesquisadores-professores, preenchendo uma lacuna teórica e metodológica. Esse tipo de atitude mostraria principalmente, pelo envolvimento nas práticas, que o trabalho cooperativo é produtivo por partilhar responsabilidades, e que há quem se importe com as transformações preconizadas (cf., por exemplo, ZOZZOLI, 1999).

Com base nesses princípios, optei por uma pesquisa etnográfica a se desenvolver numa escola municipal, pensando em propiciar situações de conversa, construção e de aprendizagem que garantissem a troca entre os alunos, de forma a que pudessem comunicar-se e expressar-se, dando chance à criança de agir, pensar e sentir num ambiente agradável e propulsor. A escola escolhida para a realização da pesquisa possui uma proposta de trabalho pedagógico, estabelecendo formas de mediação entre o aluno e o conhecimento, possibilitando um trabalho produtivo e interativo, o que foi a baliza para um dos objetivos estabelecidos: avaliação de recentes diretrizes de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de caráter etnográfico supõe a preocupação com o social e com o envolvimento do aluno no contexto social. Tem como objetivo fazer uma descrição minuciosa de como professor e alunos trabalham em sala de aula o conhecimento lingüístico. Podemos dizer, ainda, que se trata de fazer uma leitura do cotidiano escolar; esse método de pesquisa abrange várias fontes de informação social, é um instrumento de descrição do contexto social,

da vivência em sala de aula, do fazer ensinar e do fazer aprender. Enfim, é a investigação e interpretação do processo de construção do ensino-aprendizagem.

A concepção de aprendizagem utilizada para estudos nesta pesquisa é a sócio-interacionista, fundamentada no pensamento de Vygotsky (1994, 1998); é nele que a todo momento busco referências para ter compreensão do processo ensino/aprendizagem desenvolvido nas turmas que pesquisei. E recorro a Bakhtin (1997) para fundamentar-me na concepção de linguagem em que a interação verbal é a realidade fundamental da língua. O pesquisador tenta compreender a relação professor/aluno na construção do relacionamento. No local o pesquisador passa a examinar o cotidiano de sala de aula, registrando em diário de campo o ambiente de aprendizagem e interação.

Um dos objetivos deste estudo se delineia através das questões: – Como os professores da Rede Pública Municipal de Florianópolis vêm construindo o trabalho com a leitura no cotidiano escolar? – Qual o interesse do aluno quanto à leitura e à produção textual a partir da ação didática do professor? – Que formas de atividade são desenvolvidas em sala de aula para conduzir o aluno ao prazer de ler? – Como os alunos chegam à construção do texto?

Para poder obter respostas a essas perguntas e a outras que foram surgindo durante a pesquisa, observei e trabalhei diretamente com as quatro séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Florianópolis. Conhecendo a escola, julguei ser uma boa unidade para desenvolver a pesquisa, pois tinha interesse em saber quais os encaminhamentos metodológicos assumidos para garantir o envolvimento da leitura em sala de aula.

Nos meses de novembro e dezembro do ano de 1998 conheci e participei da construção do projeto político-pedagógico da unidade, o que permitiu ter um conhecimento mais amplo dos objetivos da escola. De fevereiro a agosto do ano de 1999, observei e me envolvi com o objeto de pesquisa; foi então que me apropriei dos conhecimentos e da realidade a ser estudada.

Diversas razões justificaram essa escolha: uma delas era conhecer a preocupação de muitos professores quanto ao que fazer para aumentar ou despertar o interesse dos alunos pelo livro. E para concretizar meus objetivos optei por uma metodologia direcionada a uma pesquisa mais participativa e interativa, com dois focos: 1) observar o andamento da sala de aula, conhecendo os procedimentos da escola, conhecendo o projeto político-pedagógico, compreendendo o processo de ensino/aprendizagem, não só da leitura na área de língua portuguesa, mas de todas as disciplinas que levem a um interesse pelo texto. A observação da dinâmica de sala de aula permitiu analisar passo a passo os resultados das atividades de leitura, utilizando-se gravador e diário de campo; 2) além de conhecer o andamento da sala de aula, atuar e buscar os dados necessários para a pesquisa de forma interativa; através de interlocução, construir e estabelecer junto aos alunos materiais que levem ao conhecimento. Desta forma poderia sentir de perto as dificuldades e possibilidades para chegar à leitura e à produção de texto.

É interagindo na sala de aula que teria possibilidades de ter uma visão diferenciada da observação no que corresponde ao andamento pedagógico. Sabemos o quanto se pode aprender vivenciando trocas, trabalhando as diferenças.

Precisamos, como educadores que somos, reconhecer na literatura um patrimônio cultural necessário que nos pertence e que precisa chegar às salas de aula. O que está nos livros origina as várias experiências sócio-culturais que precisam chegar até as mãos do aluno. Por isso, vejo neste terreno diversas possibilidades de trocas culturais. Tendo compromisso com os alunos e a pesquisa, fazia visitas à biblioteca periodicamente, fazendo com que os alunos participassem desta dinâmica de forma prazerosa, sem deixar o livro assumir o papel de obrigação e avaliação. É preciso mudar a postura em relação ao livro, para criar uma geração interessada em ler. O aluno também precisa ter no livro um segundo professor, aquele em que pode sempre buscar o conhecimento sem qualquer cobrança. Através dessas visitas, tentei

garantir uma proposta de trabalho pela qual surgiriam algumas atividades em que o aluno seria o autor do seu próprio texto. Tinha como propósito estar mais perto do aluno para sentir suas dificuldades, descobrindo com ele saídas e alternativas.

Quando se fala em prática escolar pensa-se imediatamente no aluno e esquece-se muitas vezes o professor. Meu projeto, por isso, previa que estaria também envolvida e trabalhando em parceria com os professores de cada turma, ajudando-os a encontrar soluções para diversificar a ação didática, trocando materiais e recebendo materiais quanto às atividades de leitura.

Sabemos que leitura é um tipo específico de comunicação, é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural. A comunicação não abrange apenas o falar e o escrever, mas, também ouvir e ler: precisamos do interlocutor ou leitor, sem o qual não há comunicação. A leitura perpassa todas as áreas do conhecimento e a vida do ser humano; é uma forma de o homem se situar no mundo, dinamizando-o. O livro permanece ainda hoje como a forma mais importante para a criação, transmissão e transformação da cultura. Dadas as suas condições de produção e manuseio, levanta-se como o recurso mais prático do conhecimento no meio escolar.

A prática da leitura do dia-a-dia, o conseguir em conjunto o trabalho de compreensão, o criar, o recriar e construir histórias são elementos que contribuirão para a aprendizagem do aluno, para a construção de novos conhecimentos. É desse processo e dessa avaliação que me ocupo no presente estudo.

Começo apresentando um panorama da história da literatura infantil, destacando o envolvimento do Estado de Santa Catarina nessa área. Em seguida, aponto o quadro teórico com as concepções que fundamentam a perspectiva adotada para a investigação: linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem, leitura. A seguir apresento o percurso metodológico, incluindo informações básicas sobre as turmas que constituíram o foco de atenção. O capítulo

sobre a prática de leitura na escola está centrado no acompanhamento de atividades feitas nas quatro turmas. Esse relato incorpora um conjunto de recortes de aulas gravadas e transcritas e observações registradas no diário de campo. Finalmente, apresento o relato que corresponde ao meu maior envolvimento na prática pedagógica, pela proposta de atividades que foram realizadas com acompanhamento dos professores e pela avaliação geral do trabalho. Apresento também algumas reflexões sobre os resultados globais da pesquisa.

1 HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

A Literatura Infantil é uma arte abrangente, fenômeno de expressão que representa o Mundo, o Homem, a Vida. É uma das produções e recepções humanas mais importantes para a formação do indivíduo: de um lado, expressa a experiência do autor; de outro, provoca uma experiência no leitor. Ela enriquece a imaginação e a fantasia da criança, cultiva a liberdade de espírito. As lendas e tradições folclóricas de todos os povos transmitidas oralmente, de geração em geração, são a principal fonte inspiradora da literatura infantil. Uma literatura contemporânea, por sua vez, vai além do prazer, da emoção: ela visa alertar, transformar a consciência crítica do leitor e interlocutor. A criança, através dela, associa e harmoniza a fantasia e a realidade, a fim de satisfazer suas exigências internas.

Desde sua origem a literatura tem como função atuar sobre as mentes, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. No encontro com a literatura os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua experiência de vida.

Cada época compreendeu e apresentou literatura à sua maneira. Ela representa, a cada momento da humanidade, uma etapa de sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é uma forma de entender os valores e ideais em que cada sociedade se fundamentou. É desta forma que entenderemos como a criança era encarada

nessas diferentes épocas, tanto pelo adulto quanto pela escola, para termos uma visão mais clara quanto à relação criança e literatura. É preciso lembrar, de início, que além de a literatura infantil ser um fenômeno literário, é um produto direcionado às crianças, produto que, em suas origens, era destinado aos adultos.

De acordo com a concepção histórico-cultural de aprendizagem, cujo mentor é Vygotsky, a literatura deve ir além do universo da bibliografia que se utiliza como trabalho em sala de aula, ir na prática construindo a compreensão pedagógica, ou seja, investigando como ela se dá historicamente como forma de expressão e que lugar ocupa no mundo de hoje e no dia-a-dia de nossos alunos e das comunidades.

“A compreensão do que é literatura, tomada do ponto de vista histórico e da investigação dos conceitos e das vivências dos alunos e seus pares, suscita o interesse pela investigação das produções literárias locais e regionais entendidas como forma de expressão, manifestação artística e interação com o mundo. E pode-se, a partir daí, identificar nos textos especificidades tais que permitam reconhecê-los como literários. Esse entendimento pode ensejar discussões a respeito da função da literatura no corpo social, uma vez que, se a manifestação tem sido cultivada através das civilizações, é interessante investigar-se que razões levaram o homem a cultivá-la e a fazer uso dela através dos tempos.” (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998)

Não podemos negar o quanto o mundo literário participa de nossas vidas de diversas formas, como no cinema, na TV, na música, no teatro, cujos recursos de expressão e de interpretação vão além do mundo das palavras. São essas manifestações literárias que atendem às necessidades artísticas e ao mundo imaginário, fantástico e de sonho, importantes na vida do homem.

Percebe-se, desta forma, o quanto a literatura está derramada em nossas vidas: só não se envolve aquele que desconhece ou aquele a quem não foi possibilitado um convívio mais estreito com seus gêneros durante a infância ou a vida adulta.

1.1 Contextualização Histórica

Da sociedade antiga até a Idade Média a imagem da criança era de um adulto em proporção menor; o mundo da criança era o mesmo do adulto: as crianças trabalhavam e viviam com os adultos e testemunhavam nascimentos, doenças, morte; participavam da vida pública, das festas, das guerras e de outros acontecimentos. Não havia um método de aprendizagem: o espaço de aprendizagem do adulto era o espaço da vida infantil. De certa forma, a criança era tratada com hostilidade. Faltavam-lhe laços afetivos, era pouco considerada e a figura materna não se fazia presente nos primeiros anos de vida.

No final da Idade Média sobressaem três fatores externos – o histórico, o político e o cultural – importantes para a mudança da mentalidade: *“o primeiro, o espaço social até então regido pela comunidade, que passa a receber interferência do Estado e sua justiça; em segundo lugar, um aumento da alfabetização e a difusão da leitura; um terceiro fator seriam as novas formas de religião que se estabeleceram nos séculos XVI e XVII”*. (ARIÈS, 1992, p. 8)

Entre 1660 e 1880 houve mudanças significativas na prática de criação das crianças. Tudo acontece entre a alta burguesia e os profissionais liberais. Desenvolve-se um modelo familiar voltado para os filhos; a mãe passa a ser uma figura dominante na vida da criança.

O século XVII é uma época de grande influência e estímulo dos protestantes, com uma organização fortemente patriarcal. Os pastores viam a criança como um indivíduo que somente podia ser domado pela educação religiosa rígida. Já se verifica um interesse especial pela criança, provocando a edição dos primeiros tratados de pedagogia, escritos pelos protestantes ingleses e franceses. Os manuscritos lidos para as crianças – tais como as vidas de santos – eram voltados para a formação religiosa.

Os primeiros livros infantis foram produzidos e especificamente escritos como literatura para criança ao final do século XVII e durante o século XVIII. Os primeiros textos são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo, aproximando assim a instituição escolar e o gênero literário.

Ainda no século XVII a literatura dividiu espaço com o leitor infantil através dos contos de fadas. Essa produção literária aparece na França pelas mãos de Charles Perrault; ele recolhe narrativas populares e faz adaptações, dando a sua obra valores comportamentais da classe burguesa.

No século XVIII ocorrem transformações significativas nas relações sociais: retira-se o homem do convívio da rua e das praças para um ambiente social mais restrito à família. Desta forma iniciou uma valorização da família e suas relações afetivas, separando a infância da idade adulta.

Com o tempo a educação institucionaliza-se, substituindo aos poucos a aprendizagem transmitida pela experiência dos mais velhos. Surge um novo mercado de consumo, no qual aparecem os dicionários de higiene para a família, brinquedos e uma literatura específica para criança.

No século XVIII, os pequenos e as mulheres gozam de maior liberdade, de modo que a família exhibe a imagem de uma parceria interna, dominada pelo liberalismo e pelo calor afetivo, e não pelo poder paterno e a obediência hierárquica. É a partir desse século que as histórias começam a ter seu verdadeiro valor. As famílias passam a se reunir nos serões ao “pé do fogo”, principalmente nos períodos dos rigorosos invernos europeus. Enquanto isso as narrativas antigas continuavam a se espalhar pela Europa. Adultos e crianças participavam juntos de reuniões escutando as mesmas narrativas. Havia sempre alguém encarregado de contar ou ler histórias com um bom repertório e um público que ficava fascinado em ouvi-las. Esses momentos coletivos com predomínio da literatura oral também aconteciam nas classes

privilegiadas. Enfim, a criança da classe nobre lia trechos dos clássicos; a criança do povo ouvia as histórias de cavalaria, as lendas e toda literatura oral que circulava no meio adulto. Tudo acontecia ao redor das fogueiras, nas tavernas e em outros lugares.

É ainda nessa época que surge a preocupação com uma escola para todos; as reformas pedagógicas apontam para a obrigatoriedade da alfabetização. Com essa nova preocupação com a leitura, começaram a surgir resumos de certos livros de adultos que passaram a ser adaptados à compreensão e ao gosto das crianças. A leitura se revela como fenômeno histórico, valendo-se de um modelo de sociedade para se expandir.

Com a Revolução Industrial surgem mudanças profundas na estrutura da sociedade, em todos os seus segmentos, e que vão se refletir na preocupação com a infância. É neste período que a criança passa, então, a ser percebida como um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias.

Desde o século XVIII a sociedade européia e a sociedade ocidental, por extensão, vivem sob o emblema da evolução duradoura, que se manifesta em diferentes níveis: no econômico, persistem as conseqüências da revolução industrial, a que se associam profundas modificações tecnológicas e científicas; no plano político, a revolução democrática determina o avanço irrefreável das formas de participação popular, na direção de um sistema comunitário apoiado na igualdade entre todos os seus membros. E enfim, desdobra-se uma revolução cultural, assinalada pela expansão das oportunidades de acesso ao saber.

A escola de então, para ocupar a criança durante esta etapa da vida e, ao mesmo tempo, querendo informá-la de um saber para momentos futuros de sua existência, converte-se no intermediário da criança e da cultura, usando como fonte, entre os dois, a leitura.

A leitura passou a ser uma preocupação em função de outras modalidades que se realizam; foi a leitura através da escola que abriu aos jovens a porta para o universo do

conhecimento. Leitura significou um estímulo à tipografia que, neste período, vinha se desenvolvendo bastante e criando novas formas de impressão: o livro, o jornal, os folhetins.

No ocidente, desde a antiguidade, já se percebia a tradição pelo livro como objeto privilegiado dos produtos intelectuais. Com o domínio generalizado da habilidade de ler, consequência da ação eficaz da escola, opera-se uma gradativa, mas irreversível, democratização do saber. Por outro lado, aparecem as primeiras expressões da cultura massificada, devido à explosão de uma literatura popular, cuja transmissão se fizera, até aquele momento, por intermédio das formas orais, acompanhadas pela música.

A literatura, com sua popularidade, amplia seu leque de ação, e passa a atingir um grande público, gerando a chamada “leituromania”, surgindo uma grande preocupação dos pedagogos da época, que alertavam o público para os perigos da leitura em excesso. Também neste período se divulgava uma leitura mais pragmática e objetiva, que se dirigisse às obras úteis, de caráter informativo ou evangélico, que direcionasse à meditação ou à aprendizagem, impedindo a imaginação e a fantasia.

Jean-Jacques Rousseau teve grande influência sobre os livros infantis escritos no início do século XIX no Reino Unido, na França e na Alemanha. O princípio do crescimento espontâneo e normal da criança dentro de um ambiente natural adequado, proclamado por Rousseau, foi, no entanto, mal entendido pelos escritores e educadores da época, que impregnaram a literatura infantil de informações escolares e princípios moralizantes.

No século XIX, a criança burguesa encontra-se integrada no contexto familiar, sendo forte a ascendência da mulher na organização doméstica. No início desse século, duas obras marcaram profundamente a história da literatura infantil. A primeira foi *Histórias para as Crianças e a Família*, em 1812-1815, conhecida como Contos de Grimm, resultado de uma pesquisa feita pelos alemães Jacob e Wilhelm Carl Grimm. Compreendia mais de 200 narrativas de fundo popular, obras que se immortalizaram em todo o mundo. *Branca de Neve e*

os Sete Anões, João e Maria e Os Músicos de Bremen, entre outras, deram origem a adaptações no mundo inteiro. Outra obra que se revelou foi a do dinamarquês Hans Christian Andersen (1835), com uma coleção de contos de fadas que teve sucesso imediato. Em contos como *O Patinho Feio* e *O Soldadinho de Chumbo* havia humanização dos bichos e objetos com muita criatividade.

A grande aceitação dos contos de fadas teve pelo menos duas conseqüências importantes sobre a evolução da literatura infantil. Em primeiro lugar, surge o predomínio do lúdico sobre o instrutivo; em segundo, define-se um gênero especificamente voltado para crianças.

Com obras facilmente aceitas pelas crianças, os autores Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm, Charles Perrault foram precursores de grandes trabalhos. Os Irmãos Grimm e Andersen transformaram em textos contos de fadas oriundos de uma literatura basicamente oral e popular, que ainda hoje nos deliciam com um mundo de fantasias, aventuras, medos, suspenses, mundo de histórias e de poesia.

A criança proletária, entretanto, continuou sendo abandonada precocemente, obrigada a trabalhar cedo, tratada com violência ou, então, negligenciada. Com o êxito no processo de privacidade da família, maior na camada burguesa, menor entre os operários, gerou-se uma lacuna, referente à socialização da criança. A escola, então, passa a adquirir especial significação, ao tornar-se o traço de união entre os meninos e o mundo, restabelecendo a unidade perdida, pois a criança ainda está isolada do mundo adulto e da realidade exterior. A instituição escolar apresentou respostas particularizadas nas diferentes camadas, o que correspondeu, no plano da educação, à prática social no nível comunitário.

Na Europa surgiu o ensino obrigatório e gratuito; as crianças são retiradas do mercado e, principalmente, as operárias voltam à escola. Criam-se condições de formação tanto para a criança rica quanto para a pobre, oportunizando-se, assim, acesso à “literatura”. Ainda no

século XIX, surge uma abundante literatura moralizante, de informação e infantil, que pretendia auxiliar as crianças a se prepararem o mais depressa possível para a vida adulta.

Entre as obras para jovens, nenhuma foi mais célebre que a do francês Júlio Verne, com inúmeras histórias, entre elas *Viagem ao Centro da Terra* (1864), *Vinte Mil Léguas Submarinas* (1870), *A volta ao Mundo em 80 Dias* (1873). Esta obra foi mais valorizada no século XX, pelo que trazia de modernidade tecnológica. Júlio Verne fixou os primeiros traços do gênero conhecido como ficção científica.

A passagem da infância para a vida adulta, contudo, se fazia quase sem transição. A criança era ainda vista como um adulto em miniatura. Daí os raros livros escritos especialmente para leitores da faixa intermediária, puberdade e adolescência. Até o início do século XX a maior parte das leituras ao alcance dessa faixa de leitores era a literatura adulta, no original ou nas adaptações que também proliferaram na época.

1.2 A Literatura no Brasil

Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Verifica-se que o gênero infantil vem, ao longo do tempo, sofrendo transformações provenientes do aparecimento de um bom número de novos autores e muitos livros para a criança. Este aparecimento não nos garante boa qualidade literária, mas há uma grande preocupação entre escritores em responder aos interesses das crianças e dos pais, atentos à realidade do mundo de hoje. Acreditamos que o aumento da produção de uma literatura destinada às crianças implicará, também, em maior preocupação com a qualidade, repercutindo favoravelmente no aparecimento de novos leitores.

A literatura infantil brasileira tem características bastante originais, que combinam as contribuições européia (portuguesa), africana e indígena. A literatura oral trazida pelos primeiros colonizadores era narrada pelas avós, que entretinham as crianças com histórias de exemplo de um personagem de nome Trancoso, e outras do folclore português. A elas se somaram as histórias das escravas negras, que andavam de engenho em engenho transmitindo-as às outras negras, amas dos meninos brancos. O contato com a cultura indígena trouxe inúmeros elementos que vieram enriquecer esse imaginário: figuras como a Iara, o Minhocão, o Matitaperê e muito mais.

Na literatura formal, predominavam as traduções de clássicos estrangeiros. A primeira reação veio por meio da literatura escolar, representada por obras como *D. Jaime*, de Tomás Ribeiro, e *O tesouro de leitura*, de Abílio César Borges, e do jornal infantil *Ensaio Juvenil*, surgido em 1864, dirigido por acadêmicos paulistas. Outros jornais infantis surgiram no século XIX, em Salvador: *O Recompilador* ou *Livraria dos Meninos* (1837) e *O Mentor da Infância* (1846) e, em São Paulo, *O Caleidoscópio*, de 1860. *O Tico-Tico*, tida como a melhor revista infantil brasileira, apareceu em 1905, no Rio de Janeiro. Publicada por mais de meio século, em suas páginas revelaram-se numerosos autores de livros infantis.

Muitos contemporâneos, como Menotti Del Picchia, José Lins do Rego, Viriato Corrêa, Érico Veríssimo e outros também se dedicaram à produção de texto infantil, mas sem darem continuidade à linha de Monteiro Lobato (ver adiante); direcionaram-se numa linha mais voltada para o discurso monológico. Já Cecília Meireles e Clarice Lispector, inspiradas pelas obras de Lobato, contribuíram para um novo olhar sobre a literatura infantil que, a partir de 1970, vai se transformar em grande parte. Na mesma linha que Lobato, elas escrevem um discurso voltado para o diálogo com a criança. Ruth Rocha e Ana Maria Machado, por outro lado, vivem numa época de ditadura militar, onde tudo é proibido e censurado, num período de repressão do País. Suas obras chegaram até nós como um registro metafórico da época.

A literatura para crianças e jovens é uma das áreas editoriais que mais tem se desenvolvido nas últimas décadas. Estamos vivendo num período em que a literatura vem ganhando cada vez mais espaço na área acadêmica, nas escolas de ensino fundamental e médio, na imprensa e na preocupação dos pais em torno do gosto pela leitura. Até há bem pouco tempo, a literatura infantil era encarada pela crítica como um gênero secundário, era nivelado ao brinquedo ou os mecanismos para manter a criança entretida e quieta.

A literatura infantil vem seguindo várias tendências nestes três séculos de produção. Várias discussões surgiram, como a quem pertenceria a literatura infantil, à arte literária? Ou à área pedagógica? São controvérsias que vêm de longe, pondo-se em questão a finalidade da literatura destinada às crianças. De acordo com a época as opiniões se radicalizam, a literatura é vista como instrução ou diversão.

Enfim, o que hoje define a contemporaneidade de uma literatura,

“...é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a Sociedade, onde ele deve atuar, quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.” (COELHO, 1987, p. 105)

Na Europa percebe-se que o folclore foi de suma importância na formação de narrativas infantis. Já no Brasil havia um repertório popular mas não um avanço nos escritos infantis. Nas últimas décadas do século XIX delineia-se a literatura infantil no Brasil. Figueredo Pimentel e Carlos Jansen fazem adaptações nas narrativas literárias que havia, com um estilo europeu, distante da realidade das crianças brasileiras; era uma literatura que se espelhava em uma cultura alheia.

Na primeira década do século XX, para modificar esse quadro,

“... surgem as obras nacionais, patrióticas de Olavo Bilac, em parceria, ora com Coelho Neto, ora com Manuel Bonfim, seguindo-se Júlia Lopes de Almeida e Tales de Andrade, inspiradas em obras européias, que sucederam a traduções-adaptações, mas com um caráter de nacionalização. A produção literária, nessa época, é marcada por preocupação moralista, exaltação do trabalho, disciplina, obediência e, acima de tudo, um cantar à beleza da pátria.” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1994, p. 88)

Foi a partir da obra revolucionária de José Bento Monteiro Lobato (1882 – 1948) que a literatura infantil brasileira ganhou corpo e definição. Com ele nasce uma literatura genuinamente brasileira. Seus textos se relacionam com a realidade social do período, com seus personagens contemporâneos. Mas a literatura para criança era confundida e tratada como literatura escolar, era intimamente ligada à pedagogia. O livro de Monteiro Lobato de 1921 (*Narizinho Arrebitado*) foi introduzido nos bancos escolares como “literatura escolar”. Porém, Monteiro Lobato inaugura a literatura infantil brasileira rompendo com **conceitos maniqueístas**: certo e errado, bom e mau. O caráter didático e moralizante vai dando lugar a uma produção autêntica, passando a dar ênfase ao uso de onomatopéias e de neologismos, que são presença constante em seus textos.

Entre 1920 e 1930, Lobato criou não apenas uma história, mas todo um mundo povoado por criaturas, em que se misturam verdade e fantasia. Isso se deu através de personagens como Dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho, Narizinho, Emília e Jeca Tatu, um dos personagens mais importantes da vida literária e editorial brasileira, além de outros por meio dos quais Monteiro Lobato retratou a sociedade da época, manifestando preocupação com as questões nacionais. Seu livro *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* une a realidade ao imaginário: inserem-se em seus textos discussões até então negadas ao mundo infantil, como guerra, problemas ecológicos, sociais etc..

No final dos anos 60 há um desenvolvimento considerável na literatura destinada às crianças e aos jovens. A década de 80 é considerada por muitos como o período de ênfase da literatura infantil. Temas que até então não eram tratados nas narrativas infantis começam a ser

abordados, como o sentimento de perda pela morte, a separação dos pais, as mudanças sexuais na adolescência, a preocupação ecológica.

Através da *Coleção do Pinto*, criada pela Editora Comunicação, são tratados temas próprios da realidade do cotidiano das crianças e adolescentes. Surge a preocupação com a linguagem e o fazer artístico.

1.3 A Literatura em Santa Catarina

O isolamento cultural da ilha de Santa Catarina e de todo o Estado ocorre pela falta de comunicação com centros urbanos mais desenvolvidos, pela ausência de um ensino regular e outros fatores. *“O catarinense da época colonial e dos primeiros tempos da Independência vive em êxtase com a natureza, mas em quase completa alienação com o mundo da cultura, do poema, da ficção e do ensaio”*. (SACHET, 1985, p. 25)

Parte de Santa Catarina era colonizada por açorianos: as crianças não ficavam alheias à literatura, mas elas conviviam apenas com literatura oral, como histórias bruxólicas, de boiatás e peixes gigantes que lutavam com bravos pescadores.

O surgimento da imprensa em 1831 e o estabelecimento de instituições escolares em 1843 foram historicamente fatores que influenciaram o desenvolvimento das letras em nosso Estado; esses fatores diziam respeito mais especificamente à nossa capital. É a imprensa que vai dar condições às publicações literárias, que se iniciam de forma isolada e com uma tendência romântica.

Na última década do século alguns jovens escritores, entre eles Cruz e Sousa, Virgílio Várzea e Araújo Figueiredo, começam a se reunir, em oposição às idéias românticas, em favor

de novas correntes literárias, entre elas o Realismo e o Simbolismo, denominando a nova postura de “Idéia Nova”.

Com vinte e cinco anos de atraso chega ao Estado a tentativa modernista com o Grupo Sul, a partir de 1947. Por iniciativa dos jovens do Grupo Sul, contudo, *“a literatura de Santa Catarina começa a se desenvolver e acompanhar o que se faz no país. Isso pode ser constatado, por exemplo, no desenvolvimento do conto na década de 70, que se dá par a par com a confluência do gênero nos outros estados brasileiros”*, destaca COUTINHO (1986).

Até a década de 70 podemos dizer que Santa Catarina não possuía uma produção literária para crianças e jovens. Após 1970 enfatiza-se uma produção voltada à “visão-da-criança”, com temas do cotidiano. As obras de Lausimar Laus, uma escritora da época, voltam-se para uma tendência formativa e informativa; sua preocupação era passar conceitos como o bem e o mal, o prêmio e o castigo, os valores que acreditava deviam ser preservados. A literatura é utilizada para informações escolares, mas a escritora não foge da linha de textos direcionados para a criança. Envolvida no contexto histórico-social da época, essa literatura tinha como objetivo principal preservar nas crianças os valores culturais apresentados na sociedade.

A partir de 70 a produção literária para crianças e jovens, em nosso Estado, não é homogênea, nem na temática, nem no diálogo que o autor cria para com o leitor. Muitas obras infantis são voltadas ao “didatismo”, com personagens que reforçam um discurso autoritário. Enquanto algumas obras destacam essa visão, entretanto, em outras percebe-se qualidade e comprometimento com o leitor.

É com esta nova visão que a literatura começa a ser desenvolver visivelmente no Estado, tanto no campo da produção como no da promoção e divulgação da leitura e do livro por intermédio de algumas instituições, entre as quais podemos destacar quatro: a Associação Catarinense de Editores e Livreiros, fundada em 1972, com objetivo de unir os que

trabalhavam com o livro, contribuindo para o desenvolvimento e divulgação do livro; o Sistema de Bibliotecas Públicas de Santa Catarina, com o objetivo de orientar os auxiliares de bibliotecas para a importância e a valorização do leitor infantil, criando em várias bibliotecas do interior do Estado o “cantinho Infantil” e instituindo a “Hora do Conto”; o Serviço Social do Comércio de Santa Catarina, promovendo feiras de livro infantil desde a década de 80. A Livraria Cuca Fresca, fundada em 1982, na época foi considerada a primeira livraria especializada em literatura infanto-juvenil em nosso Estado e a terceira no Brasil.¹

Na década de 80 houve um incentivo ao nível de produção com o “Concurso de Histórias para a Infância Catarinense”, promovido pela LADESC (Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social de Santa Catarina), dentro das atividades do Pró-Criança Cultural para o ano de 1984. A partir do concurso eram selecionados os vinte melhores textos, tornando-se livro no ano seguinte. Em 1986, onze livros foram publicados com a reedição do concurso.

Em nível municipal existem trabalhos voltados ao incentivo à produção de crianças em idade escolar; vários trabalhos foram publicados nas comunidades mais próximas.

É por esse desenvolvimento editorial que já se encontra em nosso Estado que se vê a importância de uma pesquisa voltada para a área da leitura. A questão pertinente é: até que ponto as crianças de nosso Estado estão tendo acesso a essa literatura?

O entendimento do que é literatura deve, de acordo com a concepção histórico-cultural de aprendizagem, exceder ao universo da bibliografia mais específica para ser trabalhado em sala de aula, construindo-se na prática pedagógica sua compreensão, ou seja, investigando-se como a literatura se constitui historicamente como forma de expressão e que lugar ocupa no mundo contemporâneo e no cotidiano dos nossos alunos.

¹ Segundo informação da Revista da Associação Catarinense de Editores e Livreiros, Livro em Revista. Florianópolis: 1994.

Até que ponto a literatura estará integrada à escola, ampliando as possibilidades formadoras de um trabalho que possa ajudar o aluno em sua linguagem e em seu desenvolvimento?

2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para o bom desenvolvimento do homem, é necessário que ele cresça num ambiente social de convívio e troca com outras pessoas. O processo de desenvolvimento do ser humano tem dois grandes momentos, não separáveis, mas sobrepostos: o primeiro no nível social, onde as ações do outro dão contribuição aos processos psicológicos do indivíduo; o segundo no nível individual, onde é possível dar significado às suas próprias ações.

Vygotsky (1994, 1998) – cujos princípios teóricos seguimos no desdobramento desse tema – procura compreender as características do homem, estudando a origem e o desenvolvimento da espécie humana, tomando como base o surgimento do trabalho e a formação da sociedade; é isto que para ele irá diferenciar o homem das outras espécies. É pelo trabalho que o homem transforma a natureza e une-se com ela, criando assim a cultura e a história humana. É ainda no trabalho que se desenvolve a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais e a criação e utilização de instrumentos. Esses instrumentos ajudam o homem no seu trabalho. É para ele um objeto de conquista, ampliando as possibilidades de transformação da natureza; é um objeto social e mediador da relação do indivíduo com o mundo.

A partir daí podemos dizer que os animais em geral são capazes de transformar o ambiente num momento específico, mas não conseguem desenvolver sua relação com o meio num processo histórico-cultural, como o homem.

Vygotsky enfatiza que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada – mediada porque existe intervenção de outras pessoas, auxiliando no desenvolvimento do indivíduo. A relação é direta quando não há esta interferência, ocorrendo entre o indivíduo e a situação.

Sabendo-se que a linguagem é o que põe em evidência, o que marca o homem, trata-se de recuperar nas ciências humanas o seu valor de sujeito e da sua própria realidade. É na linguagem e através dela que organizamos nossa própria história e construímos a leitura de nossa vida. Ela reflete a passagem da própria vida e de nossa existência dentro da história.

O grupo humano necessitou desenvolver uma forma de comunicação que permitisse uma troca específica de informações, e ações no mundo para compartilhar um mesmo significado na linguagem, e para influenciar, obter coisas e dominar. Isto significa que o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um ponto importantíssimo no desenvolvimento da história do ser humano: é um momento em que o biológico imbrica-se no sócio-histórico.

A linguagem registra tudo aquilo que permanece no mundo como fato humano, relaciona-se com a mesma intensidade nos acontecimentos passageiros ou permanentes, permitindo um contato direto e profundo com a verdade do homem. Ela dá rumo às indagações humanas.

Mesmo sem dominar a linguagem verbal enquanto sistema simbólico, a criança apresenta capacidade para resolver dificuldades e alcançar seus objetivos do dia-a-dia. O choro, o riso e o balbucio são meios de contato social de que a criança pequena se utiliza como comunicação com outras pessoas. É por meio da linguagem que a criança constrói a

representação da realidade da qual faz parte. Ela transforma e é transformada pelo seu modo de agir no mundo, assume um papel de recreação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. Ressalte-se, porém, que é na interação com o adulto, que já tem uma linguagem estruturada, que a criança conseguirá organizar seu pensamento verbal e ganhar espaço.

A linguagem forma-se em um processo histórico-cultural, para além da comunicação em sentido estrito. Quando se fala de linguagem a partir de uma perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento, fala-se da própria condição do homem como tal. Quando está aprendendo a falar, a criança não compreende a fala do adulto, nem sabe articular as palavras, mas por meio do intercâmbio social e por ter a necessidade de comunicar-se ela utiliza-se de gestos, sons e expressões. É por essa ânsia de comunicação que a criança é impulsionada ao desenvolvimento da linguagem. É no processo de desenvolvimento, portanto, que a linguagem ocupa o papel central: é apropriando-se dos significados dirigidos pela linguagem que o indivíduo apreende o conhecimento que está em sua cultura.

Os significados das palavras não são estáticos, vivem em constante modificação da mesma forma que o homem. O significado é construído no decorrer da história, nas relações que o homem tem com o mundo físico e social; ele está, pois, relacionado ao contexto social do indivíduo. São as vivências e experiências afetivas e pessoais que o homem tem que darão sentido às palavras e aos enunciados lingüísticos.

Quando a criança se inicia no processo de aprendizagem escolar, a transformação do significado não ocorre apenas a partir da experiência, mas também a partir de definições e sistemas conceituais mediados pelo conhecimento, já estabelecidos na cultura. Por outro lado, se o indivíduo, através da linguagem falada, adquire formas de se relacionar com o mundo, através da linguagem escrita dará um grande passo em seu desenvolvimento: o domínio da escrita faz com que a relação do homem com o mundo se torne mais complexa e ao mesmo

tempo mais compreensiva e rica. No decorrer do seu desenvolvimento, o homem passa a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento com o objetivo de adaptar-se, mas também de criar, de compreender a si e aos outros, de agir sobre si e sobre os outros, de buscar respostas para todas as questões individuais ou coletivas.

Em um certo momento de transição em seu processo de desenvolvimento a criança se utiliza da linguagem egocêntrica: é um momento crucial do desenvolvimento; ela dialoga alto consigo própria, fala sozinha; trata-se de uma linguagem que não precisa da presença do outro, que chamamos de interlocutor. Ela constituirá, uma vez interiorizada, o instrumento maior de suas formulações mentais, a linguagem interior, segundo a concepção de Vygotsky.

2.1 Concepção de Linguagem

A partir do século XIX o estudo sobre o homem não mais se vincula à filosofia, mas à natureza. O homem passa a assumir seu lugar com características de ser da natureza e de ser da cultura. É um ser possuidor de linguagem, está instituído em uma civilização e possui um elemento que faz parte de sua origem: a cultura.

A partir da perspectiva histórico-cultural, a linguagem passa a ser vista como direcionadora do homem em uma nova relação consigo mesmo e com o mundo. Podemos ainda dizer que a linguagem e a história são duas dimensões fundamentais para uma nova consciência de homem.

“Ora, uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o espaço do sentido. O sentido da palavra é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula e nem se desfaz.” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 51)

Para Bakhtin a linguagem deve ser considerada como fenômeno social e ideológico, no contexto da história; ele rompe com as concepções tradicionais da lingüística. Já Vygotsky elabora uma teoria da relação pensamento e palavra a partir de críticas que faz às principais tendências psicológicas de sua época; para ele, as correntes e tendências da psicologia sua contemporânea estudam a relação pensamento e linguagem sem fazerem qualquer referência ao processo de desenvolvimento.

Para a psicologia *associacionista*, por exemplo, pensamento e palavra estão unidos por laços externos; isso não consegue explicar o desenvolvimento do significado das palavras. Nem a psicologia da *gestalt* conseguiu qualquer avanço substancial no domínio da teoria da fala e do pensamento. A visão *behaviorista*, por sua vez, definiu pensamento como sendo uma fala sem som. A visão *idealista* acredita que o pensamento puro não tem nenhuma relação com a linguagem.

Para Vygotsky essas abordagens estudam pensamento e linguagem sem fazerem qualquer referência à história de seu desenvolvimento; para reforçar isso, usa a expressão **tendência anti-histórica**. Ele não é a favor das divisões feitas na psicologia. Seu objetivo era acabar com a separação que existia entre a psicologia como um ramo com características voltadas à *ciência natural*, tendo como foco os processos elementares sensoriais e reflexos, e outra direcionando para a *ciência da mente* onde estariam os processos psicológicos superiores. Sua meta era construir, então, uma psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético.

Vygotsky estudou os chimpanzés para poder compreender a história da espécie humana. Foi essa pesquisa que lhe deu condições para descobrir o funcionamento intelectual e a utilização da linguagem. A relação entre o pensamento e a palavra é, na sua visão, um processo contínuo, passando por transformações: um depende do outro. O pensamento passa a existir em função da palavra.

Vygotsky mostra como a linguagem evolui na criança pequena. As primeiras comunicações, sem pensamento, acontecem na criança através de balbucios. Por não saber falar tenta chamar a atenção do adulto através de sons variados, comunicando suas sensações momentâneas, que são interpretadas pelos adultos que convivem com ela. Por volta dos dois anos a criança começa a sair da fase pré-intelectual e lingüística, mas a fase pré-intelectual e a fase pré-lingüística se juntam numa nova forma de organização do pensamento e da linguagem. Com essa organização o pensamento torna-se verbal e a fala racional. A criança vai organizando todas as informações que vai recebendo do adulto. O pensamento e a linguagem encontram-se tão juntos e distanciados ao mesmo tempo que, muitas vezes, fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento, afirma Vygotsky.

Quando observamos uma criança no seu dia-a-dia, percebemos que ela brinca, inventa, produz e estabelece relações sociais que muitas vezes diferem da lógica de cultura que possui o adulto. Com o tempo ela acaba aprendendo, ajustando-se ao padrão social que já está estabelecido pelos adultos, ou melhor, por toda a sociedade.

Como já vimos, a criança procura estabelecer uma comunicação com o mundo físico e social. Para Vygotsky, o corpo da criança passa a ser uma forma de comunicação, através do movimento. Para ele os gestos utilizados pela criança são como a escrita no ar – seriam os signos visuais, que estão contidos na escrita do homem. Podemos dizer que de várias formas o diálogo está presente no sujeito social e no seu contexto cultural.

A obra de Benjamin (1984) nos proporciona, nesse sentido, uma reflexão filosófica. Para ele, o homem empobrece sua experiência no mundo moderno, o que irá refletir-se no uso da linguagem. Aborda as questões de linguagem por meio de aspectos que poderíamos dizer estranhos e confusos. Benjamin produz textos sobre linguagem considerados de compreensão muito difícil; indica uma oposição constante a uma concepção de linguagem como um veículo de informações e conhecimento. Sua preocupação sempre foi de recuperar a dimensão da

expressão da linguagem, que para ele está se deteriorando gradativamente e perdendo espaço no mundo moderno. Quando reunimos Bakhtin, Vygotsky e Benjamin encontramos, nos três autores, um interesse em revelar

“...as implicações concretas e cotidianas da linguagem sobre a vida do homem e sobre a evolução da sociedade. Essa tendência marcante em suas obras os distingue das abordagens que, ao estabelecerem uma ruptura da linguagem com o mundo e com a vida, reduzem-na a um simples veículo da comunicação entre os homens.” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 95)

O aspecto marcante nesses autores é o interesse que eles possuem pelas artes e pela literatura, elementos que irão marcar de forma precisa a comum proximidade e discussão das questões da linguagem no “âmbito das ciências humanas”. Enfim, os três teóricos apresentam um programa de trabalho colocando a linguagem como ponto fundamental para iniciar a investigação das questões humanas e sociais, abrindo caminhos para novas abordagens da realidade.

Piaget, a partir de suas pesquisas com crianças sobre o uso da linguagem, concluiu que as conversas das crianças podem ser divididas em dois grupos: o *egocêntrico* e o *socializado*. A diferença está nas funções que cada uma exerce. Na fala egocêntrica, segundo sua perspectiva, a criança praticamente fala sozinha, não precisa da presença de um interlocutor, ela não procura se colocar do ponto de vista do outro. É uma fala semelhante ao monólogo, como em peças teatrais. Na fala socializada ela precisa do outro, ela estabelece uma comunicação. Mas, quando a fala egocêntrica começa a se socializar, passa a ficar mais compreensível aos outros.

Vygotsky admite ser Piaget o pioneiro no estudo da percepção e da lógica infantil, abrindo caminho para a investigação experimental da fala interior. Entretanto, ressalta que Piaget distorceu a função e a estrutura da fala egocêntrica. Vygotsky (1988) sustenta que a

linguagem da criança, dos dois anos até por volta dos sete anos, apresenta funções que ocorrem ao mesmo tempo sem que a criança seja capaz de perceber com clareza a função interna que coordena o pensamento, e a função externa pela qual apresenta o resultado de seu pensamento ao outro. Por ela não conseguir nitidamente diferenciá-las, ocorre o que Piaget nomeia como fala egocêntrica, ou seja, a criança fala alto sobre o que pensa, não fazendo distinção entre a fala para si mesma e a fala social direcionada ao outro.

Bakhtin critica as grandes correntes teóricas da lingüística sua contemporânea (anos 20 e 30). Acredita que a prática viva da língua não deve ser reduzida a uma linguagem que reflita apenas um sistema abstrato de normas ou apareça como um ato significativo de criação individual.

“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN,1997, p. 95)

Para Bakhtin, separar a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial é um erro que se refere à lingüística de caráter formalista. É necessário considerar o contexto em que a linguagem ocorre, pois, de outra forma, se apoiará basicamente em monólogos isolados, mortos, sem relação. É através do diálogo que podemos dizer que ocorre a interação social – esta é a base de sua concepção de linguagem, uma comunicação constante, uma troca, um diálogo. A linguagem nunca está completa, é um processo que sempre caminha, sempre está inacabado.

A palavra não pertence ao falante (ou locutor) unicamente; segundo ele, o ouvinte também está presente de algum modo (é colocutor), assim como todas as falas que antecederam aquele momento. Enfim, a fala não foi exclusivamente de quem falou, nenhum

falante é o primeiro a falar sobre aquele tópico. Cada um de nós encontra um mundo que já foi descoberto de muitos modos diferentes e que já foi falado por outras pessoas.

Assim, a língua e a palavra são pontos importantes na vida humana; essa concepção aprecia a natureza do diálogo, valoriza o realismo, o humor e a imaginação literária. Diz Bakhtin que as teorias lingüísticas mais tradicionais revelam-se limitadas, não conseguem dar conta dos vários sentidos que possui a palavra, não consideram as diversas formas de interação que a língua cria em torno da realidade.

2.2 O Diálogo na Linguagem

Bakhtin ressalta sua concepção dialógica e mostra a diferença em relação à dialética monológica de Hegel. Para ele a idéia de Hegel leva a um diálogo de forma vazia, para uma interação sem vida entre as pessoas. Enfatiza Bakhtin que o sentido dialógico não se encontra dentro de uma única pessoa, mas no processo de interação.

A característica fundamental da concepção lingüística de Bakhtin, vinculada ao dialogismo, é a polifonia, ou melhor dizendo, as várias vozes que participam do diálogo da vida. O discurso verbal está ligado à vida sem perder o significado das palavras. Em uma conversa entre duas pessoas, não podemos negar que este diálogo estará carregado de uma série de critérios: éticos, políticos, cognitivos, ou ainda afetivos. São esses fatores sociais e afetivos que levam o discurso verbal a se envolver diretamente com a vida.

Num diálogo é necessário estabelecer compreensão: precisamos compreender a palavra do outro, fazendo correspondência com as nossas palavras. Só a interação verbal fornecerá

significação às palavras. A compreensão acontece através de um processo ativo e um processo criativo.

Na interação verbal com adultos e crianças mais velhas, a criança pequena vai se aproximando dos conceitos que predominam no grupo cultural e lingüístico do qual ela faz parte. Essa transformação ocorre tanto na linguagem (no vocabulário, nas construções) quanto no conhecimento sobre o mundo concreto em que cresce e vive a partir de suas experiências. Com as crianças menores, em sua interação verbal, acontecem muitas vezes dificuldades para encontrar palavras para expressar adequadamente o que lhes perguntam. Bakhtin ressalta que

“... ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento. Quanto mais falo e expresso minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento”. (apud JOBIM e SOUZA, 1994, p. 112)

Podemos dizer, portanto, que é através da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, conforme o contexto em que ela aparece. O diálogo se revela como uma maneira de fazer a ligação entre a linguagem e a vida.

Por meio da linguagem possibilitaremos que igualmente a natureza social das pessoas se torne sua natureza psicológica. Para Vygotsky (1994) o desenvolvimento cultural da criança apresenta-se através de dois níveis, primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. Esse processo de transformação é encarado por ele como passagem de um processo interpessoal para um processo intrapessoal, ocorrendo na consciência da criança uma série de transformações qualitativas. Estas não se resumem apenas em analisar e entender o mundo interno; trata-se também de resgatar o mundo externo no mundo interno, ou melhor dizendo, resgatar a interação da criança com a realidade.

Tanto Bakhtin como Vygotsky valorizam a palavra como sendo a maneira mais pura de interação social. Ela possibilita o intercâmbio social dos indivíduos, é através dela que se

concretizam as relações, e ao mesmo tempo ela é fruto dessas mesmas relações. Desta forma não podemos conceber a linguagem como algo pronto e acabado, como estabelecem alguns procedimentos metodológicos. Se é concebida nas relações entre as pessoas, só pode ser vista como algo em constante movimento, em contínuo fluxo de pensamento e de consciência. Com efeito, à medida que o indivíduo vai se relacionando e dialogando internamente, vai se estruturando e desenvolvendo a consciência do mundo e a consciência de si.

O diálogo pressupõe o trabalho de compreensão da enunciação do outro, e a réplica ao locutor, através de uma contrapalavra. Podemos dizer ainda que é no diálogo que percebemos a interação do locutor e do interlocutor através da troca. Nesse envolvimento do homem com suas relações a palavra vai ganhando diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela vai surgindo.

2.3 A Interação como Processo Mediado pela Linguagem

Mesmo Piaget, que não se deteve em observar o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano, deixa claro que

“... o homem é um ser essencialmente social; impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe”. (apud LA TAILLE, 1992, p. 11)

Vygotsky, por sua vez, assim como Bakhtin, adota uma visão de homem que é totalmente social, insistindo em que é na relação com o outro por intermédio da linguagem que ele se desenvolve como sujeito de uma sociedade.

As palavras e o discurso do outro são processadas pelo sujeito durante sua vida, de forma que, ao mesmo tempo que passam a ser do sujeito, também pertencem ao outro. O diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal. Assim, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, e não se dá fora das relações sociais. O sujeito se constitui à medida que vai interagindo com os outros:

“... sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como ‘produto sempre inacabado’ deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui.” (GERALDI, 1996, p. 19)

Com isso fica claro que não existe um sujeito pronto, que entra em interação, mas sim um sujeito que se constrói e constrói o outro através de sua fala e na fala do outro.

Do ponto de vista sócio-interacionista, as várias formas de linguagem que a criança aprendeu e domina se deram pelos “processos interlocutivos” de que participou (família, amigos, pessoas da comunidade, meios de comunicação). Assim ela construiu para si a linguagem, que não é só sua, mas de um grupo social. Foi aí que se deu a aprendizagem, pois antes destes meios a criança não tinha uma linguagem mais elaborada. Quanto maiores as oportunidades de interação, melhores serão as construções significativas e as interpretações da realidade. Se a criança antes realizava várias conversações no meio em que vivia – em instância privada, com a família e os amigos próximos –, indo para a escola abrem-se novas possibilidades de interação, agora em uma instância pública. É com mais essa forma de interação com outros grupos que a criança irá construir historicamente outra compreensão da

realidade. De qualquer forma, é necessário que haja um interlocutor para que a criança possa construir sua compreensão do mundo em que está vivendo.

Vygotsky afirma, pois, que o homem não se encontra limitado em sua própria experiência pessoal; através do convívio social essa experiência se expande, graças à vinculação com a linguagem. É nas trocas entre os sujeitos que o conhecimento é construído com os outros. Essa é, também, a visão de Davis: “*A interação com o outro, seja ele um adulto ou uma criança mais experiente, adquire, assim, um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva*”. (DAVIS, 1989, p. 52)

Um dos objetivos de Vygotsky ao longo de sua carreira era unificar seu interesse pelo desenvolvimento de funções complexas novas e o interesse pelas necessidades educacionais de crianças normais e retardadas. Qual seria a relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento cognitivo? Encontramos esse assunto explorado pela última vez em *Pensamento e linguagem*, de 1934. Ali, discutindo as questões que se colocam a psicologia de sua época, com respeito ao desenvolvimento dos conceitos científicos, ele enfatiza que a relação conceitos científicos/conceitos espontâneos (sendo estes de caráter inconsciente) era um caso da relação entre instrução escolar e desenvolvimento mental. A teoria que mais se aproximava da perspectiva de Vygotsky era a gestaltista, na visão de Koffka, que afirmava que o desenvolvimento tem dois aspectos: a maturação e a aprendizagem, interdependentes; também concebia o processo educacional com um papel estrutural significativo, e apresentava uma concepção interessante da relação temporal entre instrução e desenvolvimento. Mas isso não era suficiente para Vygotsky.

Entre as experiências que levou a cabo para formular sua teoria, a aprendizagem de matérias escolares básicas – leitura e escrita, aritmética e ciências naturais – interessam particularmente a este trabalho. Ele chamou a atenção para a dificuldade com a linguagem

escrita em comparação com a facilidade de falar, destacando que a escrita difere da fala tanto pela estrutura como pela função, exigindo alto nível de abstração mesmo nos estágios elementares de desenvolvimento. Com efeito, para aprender a escrever a criança precisa se libertar do “aspecto sensorial da linguagem” (qualidades musicais, expressivas, de entoação): ela precisa passar às “imagens de palavras” usando um aparato específico. Assim, Vygotsky dirá que a qualidade abstrata da linguagem escrita se constitui no maior obstáculo para a ação de escrever, além do que os motivos para escrever se mostram como algo afastado de necessidades imediatas. Passar de uma situação dinâmica como a que se encontra na fala para uma recriação, uma representação de caráter novo, que exige análise e consciência, deve constituir um processo extremamente complexo e difícil – e isso não pode ser desconsiderado em situação de aprendizagem escolar. É, pois, crucial a admissão de que as funções psicológicas em que se baseia a linguagem escrita não começaram a desenvolver-se quando é iniciado o ensino da escrita. Os alicerces da escrita, portanto, são bastante rudimentares e precisam ser efetivamente construídos. Vygotsky conclui que tais alicerces psicológicos **não precedem esse ensino**, mas “desabrocham” à medida que o ensino se processa.

Os estudos seguintes mostraram (confirmando os primeiros) que o ensino precede a muito o desenvolvimento; que as funções psicológicas estimuladas pelas matérias escolares se desenvolvem num único processo complexo; e, finalmente, que, uma vez determinada, segundo certos critérios, a idade mental de crianças, é possível conseguir que elas resolvam problemas para além de sua capacidade atual se forem ajudadas por pessoas que encontrem as estratégias apropriadas para tal (dicas, sugestões, demonstrações) ou se interagirem com colegas. É então que Vygotsky estabelece: a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que efetivamente atinge quando consegue resolver problemas com a cooperação de outrem indica a “zona de seu desenvolvimento proximal”. Quanto mais extensa se revelar essa zona, melhor terá sido seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Trabalha-se, aqui, com essa orientação: a melhor pedagogia será aquela que seguir em termos de avanço relativamente ao desenvolvimento real, guiando-o, ou seja, cooperando com a criança até que ela atinja o nível potencial, num futuro próximo. Esse espaço, variável de criança para criança, é a região da pedagogia: a zona de desenvolvimento proximal. Esse desenvolvimento, enfim, é bom que se lembre, tem uma natureza social e cultural. Assim, ao considerar que a criança se encontra em determinado período de desenvolvimento, o educador deve identificar não somente aquilo que tal período já permite realizar, mas também, e principalmente, aquilo que está por vir e que ele tem o papel de ajudar a realizar. Atuar no sentido de promover o desenvolvimento implica, nessa perspectiva, estabelecer interações que possibilitem o aprendizado de novas atividades, novas significações e novos conceitos, ampliando em cada aluno a compreensão do mundo.

3 IMPORTÂNCIA DA LEITURA

3.1 Onde Tudo Começa...

Tudo começa com a atuação do adulto contando histórias infantis para as crianças que ainda não sabem ler, incentivando-as à leitura. Todas as crianças gostam de histórias. Isso parece estar relacionado ao fato de as histórias falarem de coisas muito próximas de sua vivência cotidiana. Quando lêem, ou escutam histórias, as crianças entram em contato com um universo rico e vasto, onde estão presentes a vida e a cultura de famílias e comunidades, sentimentos e relações entre pessoas e coisas do mundo.

Ao longo da maior parte da história da humanidade, os contos de fadas, os mitos e as lendas têm tido papel fundamental na formação das crianças. Para que uma história prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade. As histórias são espaços amplos de significações abertas às emoções, ao sonho e à imaginação; além disso, elas fornecem às crianças elementos para desenvolvimento de seu conhecimento literário, histórico, social, cultural e a construção de conceitos.

O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da bíblia, ou histórias inventadas. É no ambiente familiar que está ou deveria estar o incentivo à leitura. É natural que, numa casa em

que a leitura seja incentivada, a criança se sinta inclinada a seguir o exemplo dos demais. Além disso, terá mais probabilidade de ser presenteada com livros, de ouvir histórias, de ser estimulada à leitura pelos pais, que com ela discutem enredo e personagens. É ouvindo histórias que participa de emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade. A experiência infantil de contato com os livros deve, pois, anteceder a idade escolar. Podemos dizer que a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler.

A história é contada pelo adulto, por vezes, com o intuito de enfatizar mensagens, transmitir conhecimentos, disciplinar; usa-se fazer chantagem: “*se ficarem quietos, conto uma história*”, “*se isso*”, “*se aquilo...*”, quando o que funciona é o inverso. A história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. O compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças.

A história não acaba quando chega ao fim: ela permanece na mente da criança, que a internaliza como se fosse um alimento de sua imaginação. Por isso, quem sugere a leitura, sobretudo o adulto, deve propor atividades de enriquecimento, pois elas ajudam a trabalhar esse alimento num processo de associação a outras práticas artísticas e educativas. A história funciona com um agente desencadeador de criatividade. Pode-se, portanto, aproveitar a história para trabalhar algumas atividades baseadas nas sugestões que o enredo oferece, como dramatizações, pantomimas, desenhos, recortes, modelagem, dobraduras, criação de textos orais e escritos, brincadeiras, construção de maquete.

Enquanto a criança não sabe ler, o papel do adulto se torna indispensável, pela ajuda que pode dar aos futuros leitores tanto na fase escolar quanto na fase adulta. Enfim, é ele que incentivará o ato de ler.

3.2 O Ato de Ler

Ler, principalmente nos primeiros anos da escola, é uma atividade tão importante quanto a produção espontânea de textos, ou talvez até mais importante. No mundo em que vivemos é muito mais urgente ler do que escrever. Muitas pessoas alfabetizadas vivem praticamente sem escrever, mas não sem ler. Ainda mais: há muitos analfabetos de escrita que não são analfabetos de leitura. Sobretudo pessoas que vivem nas cidades precisam saber ler pelo menos placas de ônibus, números, nomes, etiquetas, documentos, etc...

Podemos dizer que a leitura tem várias finalidades dentro da sociedade: lê-se para conhecer, para ficar informado; para fantasiar e imaginar; lê-se para achar soluções de problemas e ainda lê-se para criticar, e dessa forma, melhorar seu posicionamento diante dos acontecimentos e das idéias que circulam através do texto.

Precisamos de leitores que conheçam na literatura seu valor social e que, acima de tudo, aprendam a falar com o texto e, através dele, estabeleçam reflexões para a vida; que também encontrem em suas leituras oportunidades de prazer e de lazer. Há algum tempo o leitor era instruído apenas para decodificar sinais gráficos, através de questionários, resumos ou preenchimentos de fichas de leitura. Hoje busca-se o leitor criador, crítico e contestador. Não se quer mais o texto decodificado e sim recriado e ampliado. Para isto poder acontecer precisamos de um novo encaminhamento na leitura. Para a Proposta Curricular Estadual (1998, p. 43),

“...o bom leitor deverá ter a compreensão de que todo texto tem uma ideologia que o perpassa e que justifica a sua existência enquanto criação estética. Afinal, toda arte, seja ela literária ou não, veicula, de uma forma ou de outra, uma ideologia que aponta para um momento histórico, para uma proposta estética, para a história de um autor.

Trabalhar para formar leitores significa, então, trabalhar pela conquista de consciência do leitor enquanto sujeito crítico, capaz de relativizar verdades e de dialogar com os textos, à medida que suas verdades se fundem com as verdades que

emergem do trabalho de um autor com as palavras. Enfim, é dar condições ao leitor de perceber que, se não existem escrituras inocentes, não há como fazer leituras ingênuas.”

Para haver aprendizado na escrita e na leitura, o indivíduo necessita viver num meio que lhe proporcione convívio social e cultural, o que despertará o processo de desenvolvimento interno que permitirá a aquisição da leitura e da escrita. Podemos ainda dizer que para haver aprendizado é preciso interação social.

Ler não é só ponte para uma tomada de consciência, mas também um modo pelo qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. 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 (1996, p. 81) ressalta:

“A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do ser do leitor. Assim, este tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro.”

Não é fácil a construção do leitor crítico; precisamos investir na leitura não apenas com o objetivo de ascendermos socialmente, mas para não sermos cidadãos acomodados e nem vivermos na ignorância do saber. Cabe aqui a atuação do professor em mostrar ao aluno que queremos uma sociedade mais do que leitora: precisamos ensiná-lo a ler criticamente, a ser cidadão crítico.

Para falarmos da necessidade e da importância da leitura crítica é preciso centrar o nosso olhar e nossa atenção sobre a realidade brasileira. É muito difícil falarmos de vivências ou deficiências da leitura de um indivíduo sem localizá-lo dentro das contradições da sociedade

onde ele vive. SILVA (1998, p. 22) afirma:

“... a caracterização da leitura como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação gera uma série de implicações, principalmente quando a vinculamos com organizações sociais, onde a leitura aparece e se localiza, dificulta ou facilita o surgimento de homens-leitores críticos e transformadores. É preciso saber enfim se o objeto da leitura (livro ou similar) circula democraticamente numa sociedade de modo a permitir sua fruição por parte dos homens que constituem essa sociedade. Tais necessidades revelam que o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social.”

Estamos vivendo em um contexto social onde existem muitas crises e idéias antagônicas; a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata para que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam ter ligação com um projeto de transformação social. Deve a escola estar disposta a ajudar nessa transformação social, tornando-se um espaço privilegiado ao encontro da leitura crítica e significativa, um encontro do livro com o leitor.

4 LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR: PERCURSO METODOLÓGICO

A escola é o primeiro local público onde o aluno se expõe ou deveria se expor como locutor. Isso pode ser favorecido pela escola através do processo de ensino do ato de ler e escrever. A escola deve tomar como seu papel incentivar, ensinar e dinamizar a leitura crítica, desenvolvendo com os alunos questionamentos perante os materiais escritos. O leitor, na interação com o texto, precisa saber ler as linhas, ler nas entrelinhas e – o mais importante – ler para além das linhas. Ao leitor crítico interessa interpretar, entrar no texto e refletir, avaliar os aspectos da situação social a que esse texto leva; não se preocupar com o que quer dizer o autor, mas a que idéias e reflexões ele é capaz de conduzir.

Crianças e jovens que não têm acesso aos livros de literatura na escola raramente o terão em outro espaço. Por outro lado, ninguém ignora que quanto mais se lê mais fácil se torna o exercício da leitura, e mais se abrem as perspectivas de elevação do nível de interesse por novos conhecimentos e aperfeiçoamento cultural.

Muitos trabalhos estão sendo realizados quanto à questão da leitura em sala de aula, e há muitos professores preocupados e interessados em enriquecer sua prática. São trabalhos de histórias construídas com as crianças, sem a preocupação do uso da cartilha. A partir da história constrói-se um trabalho pedagógico que é utilizado nas aulas de língua portuguesa, de

educação artística, matemática e ciências. A criança valoriza suas construções, dando valor à escola, aos livros, à biblioteca, e cria o gosto pelo ato de ler, já que o professor dá oportunidade à criatividade. Não podemos conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente: ela é um instrumento de acesso à cultura.

Os educadores que organizaram a Proposta Curricular do Município de Florianópolis de 1996 refletem sobre a leitura dizendo que sua prática deve ser concebida não como uma habilidade lingüística, mas como um processo de descoberta e de atribuição de sentidos que possibilite a interação leitor-mundo pelas relações estabelecidas com outras leituras e reflexões. Acreditam que o professor precisa estar preparado, atualizado, com conhecimentos suficientes para provocar, em sala de aula, a partir da leitura de textos, discussões que conduzam ao estabelecimento de elos com outros textos, permitindo a efetivação de inferências que imprimam sentido ao que está sendo lido. Através de inferências, o aluno expande os enunciados e, ao proceder assim, produz sentidos para sua leitura. Esta é a proposta curricular em que algumas escolas municipais estão se baseando para seu trabalho pedagógico.

E é por ter vínculo com esta rede de ensino e conhecendo a realidade de algumas unidades escolares, e ainda por ter trabalhado muitos anos em direção escolar, que houve facilidade em apresentar a proposta de pesquisa à chefia do departamento de ensino da Prefeitura. Tratava-se de investigar como vem se desenvolvendo a prática pedagógica da leitura e produção de texto como trabalho pedagógico em sala de aula, fazendo um trabalho conjunto com o professor e a classe. Entendo que, como educadores, precisamos encontrar maneiras criativas de fazer o livro chegar ao aluno, conscientizando-o da sua importância, permitindo que ele se identifique com o que lê; valorizando os clássicos, descobrindo novas formas de trabalhar um texto e, principalmente, acreditando na fundamental importância do ler, antes de qualquer coisa, pelo prazer de ler.

Precisamos garantir que a leitura seja sempre acessível e agradável a todas as crianças. Mostro, no relato que segue, que elas podem aprender a ler pelo uso de materiais e atividades que elas entendam e que despertem o seu interesse, que possam relacionar com atividades que já conhecem. O que elas não podem relacionar com o que já conhecem perderá o sentido, ainda que faça sentido para o professor. Esperar que as crianças aprendam a ler por intermédio de textos sem sentido é o método mais seguro de tornar impossível a aprendizagem da leitura. Por isso, tudo que chegar ao aluno terá um porquê, respeitando-se seu interesse e suas necessidades.

Aceitando a sugestão da chefia do departamento de ensino², foi-me possibilitado fazer esta pesquisa em uma escola do município de Florianópolis. Nessa escola, acompanhei as quatro turmas do ensino fundamental e todo o andamento político-pedagógico da unidade.

Os primeiros contatos feitos foram de envolvimento com o projeto-político pedagógico, tendo como intenção conhecer a escola como um todo. Para sabermos se a escola tem como meta o ensino da leitura crítica, precisamos antes de qualquer coisa conhecer seu projeto político-pedagógico; saber, ainda, que filosofia sustenta e embasa as ações desta escola, principalmente no que se refere ao perfil do cidadão que ela deseja promover através do ensino-aprendizagem. Esse entendimento é fundamental à escola para que se efetive uma nova metodologia de leitura em sala de aula.

Além do projeto político-pedagógico, esta pesquisa contou com o auxílio de procedimentos tais como a consulta à biblioteca da escola, consulta ao planejamento do professor, a participação nas reuniões pedagógicas e de estudos, a utilização de questionários para obter informações sobre a situação da sala de aula quanto ao problema da leitura. Previu-se ainda a gravação de aulas, o registro das aulas através de relatórios (diário de campo) e de entrevistas abertas e semi-estruturadas com a bibliotecária, com os professores e com os

² O Departamento de Ensino, localizado no centro de Florianópolis, é responsável pela coordenação de todas as escolas e educação infantil deste município.

alunos. Também se constitui em objeto de análise a produção escrita dos alunos e, para tanto, procedeu-se ao arquivamento das produções através de fotocópias.

As primeiras visitas tiveram como propósito a aquisição de maior conhecimento sobre a situação a ser estudada, para esclarecer os aspectos que seriam mais sistematicamente observados. A partir dessa primeira observação, procurei descrever em forma de relatório as atividades desenvolvidas, os conteúdos trabalhados, a forma e o conteúdo da interação verbal que se estabelece entre professor/aluno e aluno/leitura.

Através do material coletado, busquei explicações para o cotidiano das aulas de leitura e estabeleci as relações entre a realidade da escola pesquisada e as explicações teóricas que permitem compreender e desmistificar o objeto estudado.

Estabeleci, como objetivo geral da proposta, investigar o que efetivamente vem se concretizando na prática pedagógica dos professores quanto ao papel da leitura na formação do leitor crítico, criativo e suas possibilidades de interação, bem como promover e implementar, através de um trabalho de assessoria, o estímulo à leitura no âmbito da escola, segundo as diretrizes da proposta político-pedagógica existente.

Como objetivos específicos estabeleci:

1. Observar a dinâmica do professor quanto ao trabalho de leitura em sala de aula e como ocorre a interação da criança neste processo.
2. Identificar os fatores que influenciam na motivação da criança para a leitura e em sua produção.
3. Verificar se a prática educativa dos professores segue uma linha metodológica inovadora que leve o aluno a se tornar um leitor crítico.
4. Propor alternativas teórico-metodológicas para a produção da leitura em sala de aula a partir de uma perspectiva sócio-interacionista.

4.1 Perfil da Escola

A escola onde a pesquisa se realizou apresenta 12 turmas de ensino fundamental e 4 turmas de educação infantil. Atende a 264 alunos do ensino fundamental e 84 alunos da educação infantil nos períodos matutino e vespertino. Para o atendimento desses alunos, a escola dispõe de 20 professores, um diretor geral, uma secretaria, duas auxiliares de ensino, uma supervisora, uma orientadora e uma professora readaptada trabalhando na biblioteca.

A escola municipal escolhida tem como objetivo geral buscar novos caminhos elaborando uma nova concepção de educação e de sociedade, onde os participantes sejam comprometidos com o processo de busca e renovação, visando à transformação desta unidade com competência e qualidade, produzindo e socializando conhecimentos.

No contexto do trabalho pedagógico realizado pela escola, percebem-se algumas formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. É a partir daí que se exploram as possibilidades de um trabalho mais produtivo de interação.

Iniciadas as visitas para os primeiros contatos, as professoras já contavam com minha presença, solicitando auxílio. Aos poucos iam-se propondo alternativas teórico-metodológicas para a produção das crianças quanto à leitura e à escrita. Com minha participação em reuniões de pais, criou-se a oportunidade para expor a proposta de trabalho quanto à leitura no contexto escolar. Expondo a pesquisa, pedi o auxílio deles na motivação à leitura no ambiente familiar, mostrando a importância do vínculo da família com a escola.

A escola possui alguns recursos tecnológicos, como televisor, vídeo, computador, máquina xerox, que estão sendo bem utilizados, o que significa, em minha interpretação, que o

senso de comunidade, de respeito e de ajuda mútua já é algo bastante consciente, o que favoreceu o desenvolvimento da pesquisa. Em pouco tempo estabeleci vínculos com todos os funcionários e com a direção da escola. A escola também possui uma sala de atendimento aos alunos que necessitam de reforço pedagógico, administrado pela orientadora.

O espaço da biblioteca é um ambiente pequeno com duas estantes, uma mesa ao centro, algumas cadeiras, uma escrivaninha para que a professora responsável possa atender os alunos. Há também um televisor, vídeo e um tapete. Mesmo sendo a sala pequena e pouco arejada (com uma única janela), as crianças demonstram gostar do ambiente. Para contribuir com o processo de ensino da leitura, a biblioteca põe à disposição dos alunos 300 livros infanto-juvenis. A professora responsável pela biblioteca tem objetivos traçados: incentivar os alunos na prática da leitura; proporcionar um ambiente mais agradável, onde possam pesquisar, buscando conhecimentos; colocar à disposição dos alunos bibliografias, através das quais eles possam conhecer outros universos.

Quando estão neste ambiente os alunos precisam se dividir; uma parte escolhe o livro que quer levar para ler e a outra parte fica sentada esperando sua vez, pois a sala não comporta todos circulando ao mesmo tempo. Cada turma da escola dispõe de um dia por semana, previamente fixado pela professora da biblioteca juntamente com o professor de sala, para que os alunos possam ir à biblioteca e façam a troca de seu livro e levem outro para ler em casa. Esse trabalho de incentivo à leitura acontece todas as semanas na visita à biblioteca. Para incentivar permanentemente as crianças, a escola precisaria estar sempre com livros à disposição, mas isso não é real, o aluno nem sempre pode levar o livro pelo qual se interessou, pois não há várias cópias da mesma obra. Assim, se dois alunos se interessarem pelo mesmo livro um deles terá de esperar uma semana por ele – prazo do empréstimo.

Era perceptível que a escola estava comprometida e preocupada em organizar-se pedagogicamente, reconhecendo as responsabilidades quanto ao empenho dos alunos. Os

professores, em discussão³ no início do ano, (re)organizavam o projeto político-pedagógico.

A partir dessas discussões surgiram os primeiros questionamentos. O grupo iniciou com a seguinte pergunta: O que se entende por projeto político-pedagógico? A pergunta foi respondida individualmente, e as respostas foram lidas para que todos pudessem ouvir. Na leitura perceberam que o tema gerador das idéias era o mesmo, apontavam para um trabalho crítico, participativo. Juntos repensavam a função da escola, o futuro dos alunos. Surgiam perguntas como: A escola irá garantir o conteúdo e o social do aluno? O que a escola garante? Ou não garante? Preparar o aluno para a luta, capacitá-lo para que não seja mais um desempregado?

E a discussão em grande grupo foi ainda mais longe: a escola necessita de um projeto, é preciso contar com o compromisso de todos, é a própria escola que vai ganhar. Para construirmos um projeto precisamos de tempo, de encontros de estudo, não se consegue um plano da escola no vazio, sem compromisso, sem avaliação. A escola é conhecimento e ciência; se é ciência, ela trabalha com experiência e pesquisa, o trabalho dela não está pronto e acabado, ela trabalha com seres humanos que sabemos que são limitados. E ainda: Se a escola estiver estruturada no início do ano, e durante o ano fizermos manutenção, ela estará sempre em ação-reflexão-transformação-avaliação-ação. Não podemos ter medo de errar, pois o medo não nos levará a nada, precisamos ousar. A escola precisa proporcionar novos conteúdos, e esses conteúdos devem estar relacionados ao contexto social.

Após discussões e discussões o grupo optou por uma escola numa perspectiva progressista, salientando os eixos sociedade, escola, educação e conhecimento. E iniciou conceituando cada ponto acima.

O grupo acredita que a sociedade deva trabalhar coletivamente, visar o humano, ser

³ Antes de iniciar o ano letivo os professores se reúnem em grupos de estudo, planejando, avaliando e refletindo pontos como: aluno, escola, educação e sociedade.

igualitária. Deve ser um grupo de indivíduos que buscam objetivos comuns para melhor interação social, para conquistar uma vida justa, igualitária. Conceituam a escola dizendo que é uma instituição que tem o dever de formar cidadãos críticos, oferecendo espaços para que eles entendam e modifiquem a sociedade; espaço de luta de diferentes projetos de educação e sociedade; local de mediação do conhecimento, adquirido nas relações sociais com o objetivo de termos alunos críticos preparados para a evolução histórica; rede capaz de formar sujeitos conscientes da realidade e contribuir para que eles lutem por sua real cidadania.

Acreditam que a educação é o processo pelo qual o homem se tornará capaz de apropriar-se de todos os elementos culturais de uma dada época histórica; uma sociedade decide o que aprender e se organiza para fazê-lo da melhor maneira; é a organização do conhecimento histórico já adquirido e transformado na sociedade.

Para o grupo o conhecimento é a cultura produzida vivenciada e transformada dentro de uma sociedade (histórica); é o resultado do que aprendemos, uma representação da realidade, portanto, é plural, é histórico, depende do ponto de vista. É ainda o saber do aluno (oculto); as artes, as culturas devem ser valorizadas. O saber científico deve ser adquirido, transformado.

A escola enfatizou que “*o homem é o sujeito da educação*”; evidenciam seus sujeitos uma tendência interacionista, acreditam que a interação homem/mundo é imprescindível para que o ser humano se desenvolva. O homem está inserido num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico. Só ele poderá transformar a realidade que aí está.

Uma outra preocupação deste grupo era com a avaliação. A escola tinha um percentual muito alto de reprovação; uma das preocupações era com o tipo de avaliação que fazia do aluno. E foi se organizando em todo o processo ensino-aprendizagem que o grupo da unidade escolar mudou radicalmente toda a forma de avaliação. E passou a fazer uma avaliação descritiva, valorizando as ações do aluno, interagindo mais com ele. A partir de um espaço

privilegiado criado pelo grupo para a discussão do tema avaliação, a escola optou pela avaliação diagnóstica: esta é descritiva e os critérios são estabelecidos a partir do planejamento bimestral, com base nos conteúdos a serem trabalhados no período. Avaliava, assim, o comprometimento do aluno com a escola e com o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os pais ou responsáveis passaram a conhecer os conteúdos trabalhados no bimestre e sabiam em que aspectos podiam estar contribuindo para a superação das dificuldades apontadas pelo professor, que não são só cognitivas.

A variável que determinou a mudança dos índices de reprovação foi a mudança na visão de escola. No início os professores tinham muita preocupação quanto a como avaliar e qual a melhor forma de avaliar. O que mudou foi a postura do professor; quando avaliavam o aluno, faziam uma reflexão descritiva, consideravam o avanço da criança, o progresso durante o ano. Toda a produção que essa escola conseguiu foi obtida de forma participativa e coletiva. A escola não tem apenas um projeto político-pedagógico, mas uma caminhada de estudos e reflexões. Hoje a Prefeitura Municipal de Florianópolis adere ao sistema de avaliação desta escola, preconizando-a para toda a Rede de Ensino.

A organização escolar que se faz necessária é uma organização competente pedagogicamente, de forma a alterar o atual quadro da escola. Enfim, a organização escolar é, por assim dizer, o conteúdo do trabalho coletivo de professores e pedagogos na construção do projeto político-pedagógico, este com clareza de seus fins, que se efetiva no cotidiano; por isso é construção, não está definitivamente pronto, mas se faz com profissionais competentes e comprometidos.

É possível dizer que foi a partir das observações e da tentativa, com sucesso, de envolvimento com professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, que se iniciou uma participação mais efetiva em sala de aula, o que permitiu formular um parecer mais geral a respeito das turmas, tal como relato na seqüência deste trabalho.

4.2 1ª Série

Entendo como fundamental em uma sala de aula a forma adequada de disposição das carteiras. Além de ajudar a visualização do professor e do aluno, também oportuniza e incentiva a interação. Considerando que é nesse espaço facilitador que se proporcionará a leitura e a produção de texto, é de responsabilidade do professor estar atento a tudo isso.

É pensando em todo o contexto escolar que começo a observar quem faz parte desse espaço e como é incentivado e encorajado ao ato da leitura. A turma da 1ª série foi a primeira das quatro turmas com que tive contato. Entrei junto com a professora no primeiro dia de aula: eu era uma desconhecida para as crianças. Após a apresentação, expliquei o que estava fazendo ali e quanto precisava da cooperação de todos. A professora realizou uma dinâmica com todas as crianças, inclusive comigo. Foi dado para cada aluno um pedaço de cartolina em forma de retângulo, e a professora pediu que cada um escrevesse seu nome para que todos pudessem se identificar; assim foi confeccionado um crachá, que foi usado durante vários dias, até que todos pudessem saber os nomes de seus colegas. A professora, além de fazer o próprio crachá, escreveu no quadro o seu nome.

A postura da professora, o tempo todo, foi de respeitar todas as crianças, oportunizando-lhes a manifestação. Ela promoveu a conversação, deixando mais tranquilas até as crianças que entraram chorando (lembro que se tratava do início do ano letivo). Aproveitando a tranquilidade e a confiança conquistadas, reuniu todos no fundo da sala, sentados em forma de círculo, e lhes contou uma história. Como a dramatização da professora foi tão empolgante que as expressões das crianças eram de curiosidade e entusiasmo, acompanhando a história atentamente, podia-se constatar o quanto elas estavam interessadas.

Ela consegue estabelecer uma boa relação no âmbito escolar com todos os alunos, pais e comunidade.

É uma professora criativa: na hora da chamada sempre produzia um estilo diferente do convencional. Em vez de responder “*presente*”, como de hábito, os alunos respondiam proferindo alguma palavra de que gostavam. Em outro momento, pediu que cada um dissesse seu time de futebol, ou ainda, conforme era chamado contava algo sobre seu final de semana, e assim outras situações foram criadas conforme o objetivo da professora Jane⁴ para aquela aula.

Nessa turma, os alunos são filhos de pais assalariados com as mais diversas ocupações profissionais. O nível de escolaridade dos pais é variado, mas a maioria concluiu o nível fundamental. A maioria dessas crianças não conta com a família para ajudar nas tarefas escolares; no período alternativo elas participam, em outra instituição, de atividades recreativas e reforço nos deveres. Os pais só se encontram com seus filhos no período noturno. Mas a escola, para essas crianças, é um local de troca e interlocução, e é o professor quem tem um papel privilegiado como interlocutor e mediador.

A professora Jane é efetiva na escola desde 1994; no período da pesquisa (1999) trabalhava apenas nessa escola, com as turmas da 1ª série e 2ª série do ensino fundamental; sua formação é de curso superior em séries iniciais.

Eram ao todo 22 alunos em uma sala ampla, dispostos em cinco fileiras; numa delas as crianças estavam sentadas individualmente e nas outras, sentadas duas a duas, criando assim colunas mais grossas. Na maioria das vezes as crianças faziam suas atividades em duplas, aproveitando a própria formação da sala. As duplas nunca eram as mesmas por muito tempo (eram trocadas a cada semana), pois a professora dizia que, se permaneciam juntas muito tempo, se acostumavam e conversavam.

⁴ Essa professora e as outras que serão mencionadas receberam nomes fictícios para proteger-lhes a identidade, conforme as normas de ética.

A ampla sala de aula oferece condições para dispor as carteiras da melhor forma. Possui muitas janelas, é bem arejada, tem um quadro para giz, dois armários, carteira para a professora e uma prateleira, tomando toda uma parede lateral, utilizada para colocar livros.

Durante o período da pesquisa houve três desistências nos primeiros meses, mas as vagas foram ocupadas logo em seguida. Em média 75% (setenta e cinco por cento) dos alunos freqüentaram a educação infantil da própria escola; tinham entre 6 e 7 anos; quase a totalidade morava no mesmo bairro, o que fazia com que constituíssem um grupo com afinidades e interesses comuns.

Quanto à avaliação, ocorreu de duas maneiras: no primeiro período⁵, de forma discursiva, o professor colocou em uma folha com o timbre da escola seu Parecer Geral do Aluno Referente ao 1º Período. No segundo período, e assim em todos os outros até o final do ano letivo, os alunos foram avaliados pelos seguintes critérios relativos à língua portuguesa:

1	Expressa idéias oralmente com clareza (recados, sentimentos).	
2	Consegue interpretar oralmente textos lidos e/ou ouvidos.	
3	Identifica o seu nome.	
4	Participa com interesse na elaboração de textos coletivos.	
5	Conhece todas as letras do alfabeto.	
6	Lê e escreve algumas palavras.	

Cada item desse quadro foi avaliado com:

S: Sim (o aluno apropriou-se deste conhecimento)

P: Parcialmente (o aluno apropriou-se parcialmente deste conteúdo)

⁵ Período significa bimestre; a Prefeitura divide o ano letivo em cinco períodos.

N: Não (o aluno não se apropriou deste conteúdo)

Obs.: Cada item a ser avaliado era alterado conforme o planejamento da professora no período seguinte.

4.3 2ª Série

No segundo dia de aula lá estava eu junto daquelas crianças dentro de uma sala com três fileiras, em um espaço extremamente apertado. Não compreendia como a professora conseguia trabalhar naquelas condições físicas. Não havia possibilidade para trabalho em grupo, nem para um outro tipo de organização. Como pensar em interação em uma sala em que, para a locomoção, precisava-se pedir licença o tempo todo? Era uma sala que oprimia: algumas janelas, uma porta e um espaço de forma retangular, onde todos estavam espremidos.

Nessa turma havia 17 alunos entre 8 e 10 anos, dos quais apenas dois não eram repetentes, e as crianças se mostravam muito agitadas. Os alunos iniciaram nessa escola desde a educação infantil. Todos os dias havia brigas na sala: morar na mesma rua não os ajudava em termos de afinidade. Houve momentos em que, junto com a professora, eu tinha de separá-los; outras vezes a professora chamava o diretor, pois alguns alunos a enfrentavam.

Mesmo com a demonstração de agressividade das crianças, a professora Ana estava sempre disposta e preocupava-se com a falta delas no momento da chamada, e tentava saber o que estava acontecendo através dos colegas. Ela era dinâmica e possuía um tom de voz alto; os trabalhos realizados pelos alunos eram todos colocados no mural de uma das paredes na sala e ao final de cada bimestre organizados e colocados em pastas para serem entregues aos pais junto com a avaliação. Essas crianças, no período alternativo, iam uns para a instituição fazer deveres, outros para a rua, onde brincavam até o início da noite, pois os pais trabalhavam até

essa hora.

Já no segundo dia a professora Ana contou uma história com o objetivo de acalmar a turma e fazer refletir sobre seu comportamento. Após a história, construiu com os alunos as regras. Através de conversação e participação, ela e os alunos foram montando as normas, e ao final o conjunto foi exposto no quadro, fazendo-se um cartaz para ser afixado na parede. As regras continham os seguintes itens:

- Ir ao banheiro na hora do recreio e na aula de educação física;
- Só falar quando a professora pedir;
- Quando quiser falar levantar o dedo;
- Não jogar nenhum objeto nos colegas e nem na professora;
- Não espiar pela janela⁶;
- Não fazer bagunça na sala;
- Não bater nos colegas, não apenas na escola, mas em qualquer lugar.

A professora solicitou também que cada um lesse uma regra e explicasse o que significava, para ver se o regulamento montado ficara bem entendido por todos.

Quanto aos critérios de avaliação, passaram pelo mesmo processo que a turma da 1ª série, da professora Jane.

Os alunos dessa turma eram filhos de pais assalariados, com as mais diversas ocupações profissionais. O nível de escolaridade dos pais variava, mas a maioria não tinha completado a formação fundamental.

⁶ As janelas eram baixas e ao lado ficava a quadra de esportes.

A professora Ana é formada em curso superior, era efetiva há 13 anos, e na época da pesquisa (1999) trabalhava com a 2ª série no período matutino e com a 1ª série no período vespertino. Mora no mesmo bairro e conhece todos os pais dos alunos e a comunidade. Junto com a professora Jane, Ana elabora seu planejamento, critérios de avaliação, materiais pedagógicos; as duas repensam juntas cada aluno e como trabalhar com eles. Várias vezes participei de seu trabalho; são professoras preocupadas com o processo de aprendizagem do aluno, e conjugam esforços porque dão aulas para as mesmas séries, só que em períodos diferentes.

4.4 3ª Série

Dentro de uma sala de aula temos alunos com objetivos diferentes, com histórias pessoais diferentes, mas com uma mesma ação como objetivo: “estudar”. O professor precisa estar preparado para interagir com as diferenças. A professora Rosimere vai para a sala de aula conhecendo a maioria das crianças desta turma, considerando que muitos haviam sido seus alunos nos anos anteriores. Essa professora tem curso superior incompleto e já era efetiva no magistério há 13 anos.

Foi no terceiro dia do ano letivo que conheci essa turma: um grupo dinâmico, com 31 alunos com idade entre 8 e 12 anos, alguns repetentes; a maioria já estava estudando nessa escola há três anos. Quando entrei na sala, todos perguntaram à professora quem eu era. Após ter explicado o que estava fazendo ali, um aluno me perguntou se iria ensiná-lo a ler, porque ele não era muito bom nisso. A interação com essa turma foi muito boa; embora agitadas, as crianças, ao sinal da professora, silenciavam e participavam. Era a maior turma do colégio.

Havia no grupo uma menina com síndrome de Down e um menino com sérios problemas de diabetes; a turma toda tinha atitudes de proteção para com os dois, respeitavam-nos e motivavam quando faziam parte de algum grupo. Foi a sala que melhor soube trabalhar em grupo, e havia boas produções. A turma era grande, mas o ponto chave era a professora Rosimere: boa, carinhosa, dura: sabia exigir da turma trabalho sem ser autoritária. Percebia-se um vínculo muito grande entre ela e seus alunos.

Quanto ao aspecto da sala, além de ser grande e espaçosa possui várias janelas, um ventilador (como nas outras salas), dois armários, uma mesa ao fundo onde ficam expostos vários livros, revistas, gibis e outros materiais. Com esses livros os alunos se ocupam, ao término de cada atividade, para não ficarem ociosos. A professora diz que criou esse sistema para poder “respeitar os mais lentos em seu ritmo e não deixar os mais rápidos angustiados sem atividade”. Desta forma as crianças estão sempre aproveitando bem o tempo livre. Quis saber o que pensavam os alunos sobre este sistema da professora, que ela chama de o “*canto da leitura*”. Fiz a seguinte pergunta: O que você acha dessa forma de trabalho, a professora dando a oportunidade ao aluno que terminou de copiar no quadro para que possa ir até o canto da leitura ler um livro? Uma aluna disse que “*é legal porque não tenho muito tempo para ler em casa, cuido do meu irmão e quando vejo já é noite e aí não li nada*”.

Em momento algum houve resistência dos alunos desta ou de outras turmas em participar da pesquisa; pelo contrário, sempre perguntavam se eu queria algum material deles. O envolvimento com as turmas foi tão grande que se eu deixasse o caderno com os registros em alguma carteira, ao voltar para pegá-lo as crianças já haviam deixado alguma mensagem, ou recadinho como:

- “*Você é muito querida, nós te amamos*”;
- “*Estou aprendendo um monte contigo*”;
- “*Não saia mais de nossa escola*”;

– *“Quando você for embora vou ficar com saudades”*.

Também na reunião específica de pais dessa turma, tive a oportunidade de explicar em que consistia o meu trabalho. Os pais fizeram muitas perguntas, e dei muitas respostas. Um deles agradeceu dizendo *“Que bom termos a senhora conosco”*. Este momento de conversa deu-me segurança com relação ao que estava fazendo.

Na maioria das famílias, os alunos dessa turma contavam com o apoio dos pais ou irmãos mais velhos para ajudá-los nos deveres; uma minoria ia para a instituição do bairro receber reforço nas tarefas. Todas as crianças moravam no mesmo bairro e conviviam bem em sala de aula.

Nesse terceiro dia os alunos tiveram uma aula de educação física muito interessante. A professora Liliane iniciou a atividade dentro da sala, com a seguinte diretriz: *“Primeiro iremos organizar o nosso ano de atividades antes de irmos para a quadra. Tudo depende da cooperação de vocês, nosso trabalho depende de quanto tempo iremos precisar. Iremos fazer uma continuação do desenvolvimento do trabalho que havíamos iniciado ano passado, usaremos a mesma sistemática”*. E assim a professora Liliane fez seu planejamento anual específico para essa turma.

Voltei a trabalhar com a professora Rosimere, para falar sobre as regras da sala. Ela iniciara trabalhando com o Estatuto da criança e do adolescente e a participação foi geral; os alunos discutiam em grupo cada princípio e apresentavam para a turma. Desta forma as crianças perceberam o que eram direitos e deveres. Após este trabalho é que a professora montou com eles as regras da sala de aula.

Os critérios de avaliação da 3ª série foram os mesmos da 4ª série. Também no primeiro período foi descritiva, apenas um *“Parecer Geral do Aluno”*, e do segundo período em diante

os alunos foram avaliados pelos seguintes critérios relativos à língua portuguesa:

1	Expressa com clareza e lógica suas idéias	
2	Debata e defende seus pensamentos.	
3	Lê oralmente, com entendimento e significado.	
4	Utiliza na escrita as regras da ortografia (letra maiúscula, pontuação, separação de sílabas, etc...).	
5	Produz textos de forma compreensiva.	
6	Participa com interesse na elaboração de textos coletivos.	
7	Conhece e utiliza os conceitos gramaticais (sinônimo, antônimo, acentuação e pontuação; substantivos: próprio, comum e coletivo).	
8	Reproduz textos lidos de forma oral e escrita, utilizando também desenhos, pintura e colagem.	

Obs.: Cada item a ser avaliado era alterado conforme o planejamento da professora no período seguinte.

4.5 4ª Série

A proposta curricular da Prefeitura de Florianópolis (1996), em suas bases teórico-metodológicas, orienta no sentido de que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar garanta a participação dos professores e dos alunos e de todo o coletivo da escola, para que possam ter sempre presente uma “*análise sócio-histórica que subsidie as decisões sobre cada ato educativo*”.

Foi pensando na participação do aluno no ato educativo que a escola onde a pesquisa se realizou oportunizou à turma da 4ª série participar do conselho de classe pela primeira vez. Os alunos foram instruídos pela orientadora; ela deu a eles todas as condições para que pudessem

participar e avaliar todos os itens. Pela primeira vez vimos crianças de 9 a 12 anos fazendo uma panorâmica de todos os acontecimentos positivos e negativos no desenvolvimento da sala de aula, (re)avaliando atitudes do professor e de toda a turma. Deu-se a esses alunos a oportunidade de falar. Percebi, entretanto, que o clima na sala de aula não foi mais o mesmo após os alunos terem criticado alguns pontos das professoras. A relação professor/aluno ficou comprometida, e a partir daí houve muito desentendimento.

Foi no quarto dia do ano letivo que conheci a turma da 4ª série, com 25 alunos. No início ela dispunha de um espaço amplo, mas depois o corpo administrativo da escola dividiu a sala para poder criar um outro ambiente, para a supervisora e a orientadora poderem dar atendimento aos alunos.

Essa turma passou por muitas trocas de professores: a professora Rosana, que era responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Artística e Ciências, estava grávida. A professora Marina, que ministrava aulas de Matemática e Estudos Sociais, passou por um processo de readaptação e foi trabalhar na biblioteca. Até essas professoras serem substituídas, os alunos foram atendidos pelos auxiliares de ensino.

Foi uma turma que iniciou muito tranqüila, participativa, e que aos poucos foi se transformando em uma turma agressiva. Após as substituições, as relações entre alunos e professoras me pareceram conflituosas, o que não era difícil compreender pelas circunstâncias negativas. Elas eram muito diferentes em suas atitudes: enquanto as primeiras levavam a uma construção e a uma reflexão, a partir de questionamento, as substitutas – acredito que por terem pouca experiência – traziam as coisas já prontas e não permitiam muita manifestação em sala de aula.

Conversei várias vezes com os alunos mostrando que o prejuízo de tudo isso só seria deles e que deveriam conversar com seus professores; disse a eles que eu entendia e sabia do bom relacionamento que eles tinham com as primeiras professoras, mas que deveriam dar uma

chance para as substitutas, e isso não estava acontecendo. Os alunos reclamaram, alegando que não podiam mais falar, nem discordar de algo, pois tudo já virava guerra. Foi uma relação muito difícil, que envolveu toda a escola; a indisciplina foi geral.

Após a licença de gestação da professora Rosana, ela voltou para assumir a turma e ficou apavorada, não reconhecia mais aquela turma que havia deixado há quatro meses. Quando se perguntava por que vieram para a escola, os alunos diziam: “Vim para estudar, mas não com essas professoras, elas não sabem ensinar”. Houve necessidade de muitas conversas com a orientadora, a supervisora e a direção da escola, e com outras pessoas.

Quando iniciei a observação nessa sala, a professora se utilizava muito de trabalho em duplas; os alunos gostavam muito e também tinham boas produções. Não tive em momento algum problema com a turma; houve muita cooperação e produção por parte deles e das professoras.

O espaço compartilhado na escola é mais ou menos convencional, uma vez que estão distribuídos em carteiras individuais, enfileiradas umas atrás das outras. O desenvolvimento da aula segue um sistema rotineiro: a professora fazia a chamada e iniciava suas aulas corrigindo os deveres e atividades que ficaram pendentes da aula anterior. A única forma de mudança nessa turma acontecia quando a professora solicitava um trabalho em equipe.

Nessa turma um menino, em certa atividade, se manifestou dizendo que trabalhava entregando jornais. De modo geral, tratava-se de filhos de pais com diversas profissões. Com relação aos hábitos de estudo, eram alunos que faziam seus próprios deveres sem o auxílio dos pais, pois eram crianças maiores. A maioria morava no mesmo bairro, alguns na mesma rua.

Rosana era professora há 3 anos, possui curso superior e trabalha nessa escola com quatro turmas da 4ª série no período diurno. A professora Marina tinha uma boa dinâmica para conduzir as aulas de matemática. Percebia-se que os alunos aprendiam e gostavam da disciplina. É professora há 16 anos, pós-graduada em nível de especialização e passou a

trabalhar na biblioteca dando apoio às diversas turmas, incentivando a leitura. As duas professoras que as substituíram (Fábia e Júlia) tinham pouco tempo de experiência no magistério e têm formação em 2º grau do curso de magistério.

Era uma turma que, quando se reunia, tinha boas produções. As professoras acreditavam em seu potencial, mas tinham problemas de relacionamento, o que atrapalhou muito no processo ensino-aprendizagem.

Tem-se, até aqui, um panorama da dinâmica de trabalho das quatro turmas e suas professoras. Darei mais detalhes no momento de apresentação das atividades específicas de leitura, no Capítulo 6.

5 A PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA

Vamos falar de leitura independentemente da área curricular Língua Portuguesa; hoje não só na área de ensino de língua portuguesa a leitura ocupa lugar, mas em todas as disciplinas que têm como objetivo a transmissão e a elaboração da cultura.

A escola precisa buscar condições mais adequadas de produção da leitura, construir novas formas de levar o texto para dentro da sala de aula, pois, dando oportunidade de ler ao aluno, estamos dando a possibilidade de que compreenda a sociedade em que vive. A leitura se desenvolve na dinâmica das relações sociais, ela é um processo de interação, o leitor se envolvendo no texto com o autor e o conteúdo de sua história.

A atividade de leitura não deve se referir diretamente a memorização de regras gramaticais ou estudo de vocabulário; a prática pedagógica deve conduzir a um ambiente de interlocução dentro de sala de aula para que as atividades de leitura levem a momentos de construção e produção, de criação e recriação e de discussão e debate, o que implica um trabalho que faça sentido desde o início.

Podemos dizer que é a partir da postura do leitor, quando ele consegue desvelar, refletir e experimentar novas formas, novos caminhos, que podemos admitir que houve transformação. Para isso, ou seja, para que o aluno possa transformar-se através do envolvimento com o texto, é necessário que a escola lhe proporcione um largo conhecimento de vários tipos de textos,

conduzindo à maturidade em leitura, que é uma atividade individual e também social, nas palavras de BORBA (1995, p. 10):

“...a atividade de leitura, [...], ao mesmo tempo em que é individual, no sentido de que cada leitor incorpora a história de suas várias leituras, é social na medida em que a compreensão da realidade, proporcionada pela compreensão crítica da leitura, possibilita ao leitor atuar sobre ela. É assim que a leitura estabelece a mediação entre o ser humano e a realidade.”

5.1 A Importância da Leitura Crítica

A leitura e a escrita são duas formas de expressão que tiveram caminhos distintos, para as quais era necessária uma forma de aprendizagem diferenciada. Por muito tempo não foi percebida de modo claro a relação entre os dois segmentos. A aprendizagem da leitura se dava sempre em voz alta; se houvesse necessidade aprendia-se a escrever.

Os vários textos escritos e impressos que foram surgindo ao longo da história favoreceram a leitura silenciosa e individual. Podemos dizer que a leitura de textos que se apresenta nas sociedades industriais modernas possui segmentos diferenciados: temos textos que estão voltados aos apoios mnemônicos ou de instruções; textos que divulgam informações de senso comum; textos para entreter; ainda temos textos formais, de construção e registro de conhecimento elaborado e de literatura.

“Os níveis atuais de leitura e de escrita, que já são insatisfatórios, serão talvez totalmente inadequados no ano 2000. As demandas da sociedade aumentam mais rapidamente que a capacidade dos adultos, e até a dos jovens recém-saídos da escola. A reeducação dos adultos e sua reciclagem eventual podem exigir um nível de leitura que eles jamais possuíram ou não possuem mais. A leitura se faz e se fará cada vez mais na tela, em ritmos que podem escapar ao controle do leitor. A leitura já é

indispensável na vida cotidiana, mesmo fora da esfera profissional. Os textos escritos substituem a informação falada, individual, nos aeroportos e estações, lojas, bancos...”. (MORAIS, 1996, p. 20)

Quando estamos trabalhando com um texto em um grupo de alunos, precisamos estar atentos ao tipo de leitura em que nos envolvemos. Outro entendimento que precisamos ter está no funcionamento da escrita dentro da sociedade, o que deve desfazer um equívoco de graves conseqüências sobre a prática da leitura. Não podemos restringir o ato de ler à simples decodificação. CORRÊA afirma que *“ler um texto não é apenas decodificá-lo, transformar grafemas em fonemas. Ler é entender, é compreender, é produzir sentido”* (1994, p. 33).

A prática de leitura se dá como um processo de descoberta que facilita a interação leitor-mundo que se desenvolve na relação que ele estabelece com outras leituras e reflexões, é o que nos leva a refletir a Proposta Curricular da Prefeitura de Florianópolis. É esse conhecimento que o professor deve ter quando está interagindo com o aluno e a leitura em sala de aula. O professor necessita estar preparado, atualizado, com conhecimento necessário para provocar discussões entre o texto que está circulando na sala e outros textos que possam efetivamente ajudar na compreensão da leitura. O aluno pode dominar o código, mas terá pouca compreensão do texto se não houver forma de articular o que leu aos seus conhecimentos de mundo, que devem ser constantemente ampliados.

Essa articulação do conhecimento de mundo à leitura não ocorre da mesma forma para todos. Tudo depende do leitor, cada palavra ou enunciado poderá produzir vários sentidos. Entendido desta forma, podemos compreender o trabalho com a leitura admitindo que cada aluno dentro de uma mesma sala poderá ter diferentes interpretações para um único texto. Isso não deverá ser uma dificuldade para o professor: essa diversidade de visões enriquecerá o trabalho, ajudando o aluno a ter sua própria opinião, construindo seu ponto de vista e, assim, desenvolvendo sua criticidade.

“... o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura crítica estão condicionados ao tipo de atmosfera que prevalece nos contextos escolares. Caso o professor não construa em sala de aula uma atmosfera de confiança e abertura, que alimente a discussão e o debate, muito dificilmente aquelas competências serão praticadas pelo coletivo dos estudantes. (...) Ambientes permeados pelo autoritarismo institucional, verticalidade comunicacional e ou censura comportamental não promovem jamais o desenvolvimento das competências críticas dos leitores.” (SILVA, 1998, p. 30)

É preciso garantir que a sala de aula seja esse lugar onde se propicie a leitura; que o professor selecione diferentes tipos de textos para serem explorados, dando condições para o aluno ir identificando, confrontando o estilo de texto; que o professor tenha objetivos estabelecidos para trabalhar os vários textos, que não se restrinja à literatura brasileira, mas dê a oportunidade de circularem pela sala de aula autores de outras procedências, com estilos e temas diversos.

As atividades de leitura devem ser acompanhadas de discussões que visem a uma interpretação do texto, que permitam questionamento das idéias, refletindo o que ali está exposto, e não apenas a um jogo de perguntas e respostas a partir de fichas de leitura, não levando a lugar algum.

A Proposta Curricular de Florianópolis deixa claro que, para garantir uma preocupação efetiva do professor quanto aos benefícios da leitura para os alunos, é necessário que esse professor também seja um bom leitor, que sinta o prazer pela leitura, pois desta forma sempre encontrará uma maneira criativa para trabalhá-la em suas aulas.

Os professores da escola onde foi realizada esta pesquisa têm conhecimento da Proposta e se utilizam dela para realizar o planejamento anual das turmas. Para realizarem o planejamento, eles discutiram muito sobre a realidade na qual iriam trabalhar.

A professora Jane, em sua turma da 1ª série, se utiliza sistematicamente de atividades de leitura, mesmo sabendo que seus alunos ainda não lêem efetivamente. As crianças recortam,

relacionam, comparam, escutam histórias e, com o auxílio constante da professora, aos poucos vão lendo. Jane faz leitura em voz alta, pronunciando com clareza as palavras; todos os dias os alunos manuseiam livros, revistas, cartões e crachás. À medida que os alunos vão aprendendo a ler, os momentos de leitura vão se ampliando. Acompanhar as leituras é um meio de chegar à aprendizagem: a criança percebe a estrutura do texto e aos poucos vai reconhecendo os elementos lingüísticos. A professora acredita que através dos recursos que utiliza e da forma como encaminha o processo da leitura seus alunos logo estarão lendo e criando pequenos textos. Podemos perceber que o professor exerce um papel importante quanto à promoção da leitura e, conseqüentemente, ajuda na formação de leitores dentro da organização escolar.

A professora Rosimere mostrava para sua turma da 3ª série o quanto é importante ler. Ela pronunciava várias vezes a mesma frase “*quanto mais lermos mais idéias teremos para escrever, melhor iremos falar*”. Reforçava sempre a importância de aproveitar o tempo livre na sala de aula para as leituras dos livros disponíveis no “*canto da leitura*”. Percebia-se que muitos alunos se utilizavam bem desses momentos: alguns ficavam completamente imóveis, atentos, pareciam estar vivendo aquela leitura isolando-se dos ruídos que circulavam na sala de aula. Esses alunos gostavam de ir até a biblioteca escolher livros para ler em casa ou nos momentos livres na sala, e demonstravam prazer e entusiasmo.

O professor leitor é aquele que conduz os alunos à leitura levando-os a interagir com o texto, fazendo-os “*ler nas linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas*” (SILVA, 1998, p. 34); em outros termos: ir além da simples interpretação, ter como objetivo a reflexão, a compreensão mais ampla das idéias do autor, dando a oportunidade ao aluno de questionar e criticar. O educador deve ressaltar, deixar transparecer seu prazer, seu incentivo, sua paixão pelos textos e pelos livros, buscando o convívio dos alunos com o mundo da leitura, pois se ele próprio não apresentar um forte compromisso com as atividades de leitura, de nada adiantará ter uma boa biblioteca e bons textos.

Qual, nesse contexto, o papel da biblioteca?

5.2 Biblioteca: Que espaço é esse?

A biblioteca da escola pesquisada não era um espaço apenas para empréstimo e troca de livros. As atividades de leitura também eram realizadas ali. Apesar da exigüidade do espaço e da pouca circulação de ar, notava-se a disposição dos alunos em ir para a biblioteca.

A professora Marina, que não é formada em biblioteconomia, mas pós-graduada na área da Educação, estava nessa função por motivos de saúde. Marina estabeleceu junto com as professoras o dia da semana para cada série ir até à biblioteca, com o objetivo de ter tempo com cada turma para conversar. Numa segunda-feira, dia marcado para a 1ª série, quando os alunos chegaram a professora Marina explicou: *"Todas as segundas-feiras vocês virão na biblioteca para pegar livrinhos de história para ler, na próxima segunda-feira irei preparar uma história para contar para vocês. Esse lugar é de vocês, a biblioteca é do aluno. Vocês precisam ajudar a cuidar dos livrinhos e deste espaço. Levem o livro para casa, cuidem bem dele, pois outros também irão querer ler esse livro e ele precisará estar em bom estado. Espero que vocês gostem de vir aqui, pois deixarei sempre os livros que temos para a idade de vocês espalhados nesta mesa, fiquem à vontade para escolher"*.

As crianças a escutaram atentamente. Ao voltarem para a sala de aula a professora Jane e todas as outras reforçaram a conversa da professora Marina sobre o cuidado com o livro e a importância de ler. E assim, todos os dias da semana havia uma turma visitando a biblioteca – que passou a ser um espaço necessário dentro da escola, ajudando o professor a conscientizar, dinamizar e incentivar o aluno no processo de aprendizagem da leitura. Esse espaço não pode

ser um local onde os alunos cumprem castigos, local para onde mandam os alunos indisciplinados, transformando-o em instrumento de repressão e correção. Como gostar deste lugar? Como aproveitar bem este espaço?

A biblioteca deve estar voltada para ajudar a criança a desenvolver sua capacidade de estudo, dando-lhe condições de ampliar seus conhecimentos, proporcionando momentos de leitura, de pesquisa. Marina diz que a biblioteca não tem a função apenas de empréstimo de livros, mas também de ajuda nas pesquisas escolares.

Nada melhor do que descobrir o que significam a biblioteca e esses livros através dos próprios alunos dessa escola. Eles reclamam da falta de livros; a aluna (D), da 1ª série, sempre procura livros que falem sobre floresta, mas tem muita dificuldade em encontrá-los. A biblioteca não possui um grande acervo de literatura para a escolha das crianças. A procura dos alunos pelos livros se vincula a algum detalhe. A aluna (T) escolheu “A planta e o vento” e disse que ia levá-lo porque *“é um livro legal por causa das várias cores das árvores”*. O aluno (J) diz: *“peguei esse livrinho porque tem lobo mau bem mau e tem algumas coisas que já sei ler aqui sozinho”*. A aluna (Je) justifica: *“achei bonitinho, tem uma menina desenhando com lápis vermelho, muitas flores vermelhas, eu gosto de vermelho”*. A aluna (R) diz que *“os outros livros têm a letra pequeninha e o livro ‘O urso marinho’ tem as letras bem grandes, dá vontade de ler”*.

A criança tem seus próprios interesses, e o adulto orienta – muitas vezes direciona mais rigidamente –, mas o gosto da leitura vai fluir do próprio aluno. A biblioteca é e sempre será um espaço fundamental em uma escola. Fala-se muito da importância da leitura e do incentivo que o professor deve proporcionar em sala de aula, mas esquece-se que é preciso dar maior atenção às bibliotecas escolares e seu acervo de livros e periódicos.

Volto a relatar as razões que levaram as crianças a escolher um certo livro para ler na biblioteca. Os alunos da 2ª série também explicam seus motivos. O aluno (Xe) não é a primeira

vez que vai à biblioteca e renova o mesmo livro; perguntei o motivo e ele diz que *“como eu não posso ficar com o livro para mim, então na primeira vez eu leio e nas outras eu copio a história”*. (F) estava na mesa olhando e abrindo livro por livro; ele disse que *“o mais importante era a quantidade de letra para ler e não os bichinhos que estão na história”*. (V) diz que só pega livrinhos coloridos: *“eu não gosto de livro sem cor, quanto mais colorido, mais bonito é o livro”*. A aluna (F) procura livros que tenham muitos escritos, diz que gosta de livros com muitas páginas porque já sabe ler bem.

SILVA (1996) salienta que a leitura está presente em todas as áreas do conhecimento e na vida do ser humano, ela é uma forma de o homem se situar no mundo dinamizando-o. O livro permanece ainda hoje como a forma mais importante para a criação, a transmissão e a transformação da cultura. Dadas as suas condições de produção e manuseio, é o recurso didático mais utilizado para o desenvolvimento do conhecimento no meio escolar.

Para a 4ª série perguntou-se que tipo de livro gostavam de pegar na biblioteca. (A) tem preferência por histórias de aventura e de ação, o que se dá em 75% (setenta e cinco por cento) da turma; os outros gostam de histórias mais românticas ou de mistério. Também se perguntou se havia em sua casa um canto ou uma estante com livros de seu interesse, e a maioria respondeu que não, *“a estante que tem em casa é para botar televisão”*. Percebeu-se, assim, que a única oportunidade de ter um livro em mãos se dava através da escola.

Conversando com os alunos, descobri por que gostam de ler. Eles relataram as várias histórias dos livros e as sensações que lhes trouxeram. Alguns explicitaram por que gostavam de ler. A aluna (F) disse: *“quando leio posso ficar imaginando, parece que eu tô na história, é muito bom ler”*. O aluno (D) disse que pega qualquer livro menos gibi, porque gibi *“não dá para ficar viajando e pensando na história”*. A aluna (T), muito espontânea, logo relata seu gosto pela leitura dizendo: *“adoro ler porque a gente aprende as palavras melhor, e quando a gente vai escrever já escreve melhor porque viu na leitura”*.

A criança procura ler livros que tenham alguma relação com sua vida, com seus interesses, ou ainda traga algo de que precise no momento. É necessário, diz Foucambert (1994), que o adulto crie condições de uma prática de leitura em que o ponto a preocupar não seja a formação do alfabetizado, mas a formação do leitor. A escola precisa refletir e entender como se processa a leitura. Silva confirma que *“ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”*. (1996, p. 45)

A biblioteca deve ser mais um espaço dentro da escola que permita aos alunos construir e produzirem coletivamente o conhecimento. É o lugar onde a criança pode experimentar sem que a leitura seja imposta. O bibliotecário competente saberá orientar o leitor em suas dúvidas ou desejos de leitura, sugerindo-lhe com habilidade um bom texto para uso ou consulta necessário ao trabalho escolar ou ainda, leituras capazes de ajudá-lo a soltar a imaginação e de diverti-lo.

As escolas, em sua maioria, não possuem bibliotecas; quando os alunos precisam de livros recorrem às bibliotecas públicas apenas para fazer pesquisas para trabalhos escolares e não para satisfazer sua vontade de ler. Portanto, é a biblioteca escolar que dará oportunidade de opções de leitura, facilitando a livre escolha da criança e promovendo o contato agradável com os livros. As crianças deveriam freqüentar a biblioteca desde cedo, ela deveria ser um espaço onde o aluno pudesse se portar como quisesse, ficar sentado ou deitado, com várias almofadas na posição preferida.

Mesmo quando a escola entrasse em recesso de férias a biblioteca deveria ficar à disposição dos alunos, proporcionando encontros para as crianças de todas as idades, ajudando a organizar e selecionar materiais, participando do funcionamento da biblioteca. Seria o local de encontro para o caminho da leitura, um local onde a leitura se daria de forma atraente. A

criança iria à biblioteca atraída pelo jornalzinho, pelos jogos, pela hora da leitura. Para não ser uma biblioteca tradicional, o silêncio só ocorreria nos momentos necessários: o espaço seria de troca e convívio.

A seguir, relato o acompanhamento de atividades feito nas quatro séries da escola, com foco no desenvolvimento da leitura.

5.3 1ª Série

Para a iniciação da leitura, Jane, professora da 1ª série, preocupa-se com a forma de fazer a criança reconhecer as letras e com elas chegar às palavras e ao texto. Ela introduz sua aula pedindo a cada criança que conte o que aconteceu no seu final de semana.

[01/03/1999]

- A (J) Andei de bicicleta.
- A (C) Tomei banho de mar.
- A (E) Soltei pipa.
- A (W) Andei de moto com meu pai.
- A (T) Fui na Argentina **((a professora começou a fazer perguntas e descobriu que a aluna fora a Angelina))**.
- A (M) Brinquei de bola. **((e assim a professora foi dando oportunidade para todas as crianças; ela chama esse momento de hora da novidade))**.

Na hora da chamada Jane pede que cada criança diga um nome e para cada nome mencionado ela pergunta com que letra inicia a palavra. Após essa conversação entrega a cada aluno uma cartela com várias letras e essas são repetidas muitas vezes.

AAAA BBBB CCCC DDDD EEEE FFFF

GGGG HHHH IIII JJJJ LLLL MMMM

NNNN OOOO PPPP RRRR SSSS

UUUU TTTT.....

Com a repetição das letras Jane vai poder montar com os alunos várias palavras. Os alunos iniciam o recorte e fazem “montinhos” em cima da carteira com cada letra disposta conforme a orientação dada. Entre um recorte e outro, muitas crianças deixaram as letras caírem no chão. Continuando a atividade, a professora distribui uma folha branca e ensina as crianças a fazerem um envelope; cada uma conseguiu confeccionar o seu.

P Nosso envelope carregará coisas importantes, nele ficarão nossas letrinhas onde usaremos para ler e escrever. **((ainda com dificuldade escreviam seus nomes na frente do envelope e faziam um desenho. Alguns precisavam recorrer ao crachá, onde o nome estava estampado))**.

A (W) Eu não quero mais fazer.

P Eu vou ajudar para te animar. **((a professora canta e ajuda o aluno no recorte))**.

P Precisamos recortar com muita atenção, para vocês saberem a sequência; olhem para o alfabeto que construímos na parede. **((entre eles ocorre a interação, os que terminam vão ajudando os outros sem a professora solicitar))**.

A (M) Por que essas letras só tem uma de cada? **((eram X,Z,W,Y))**.

A (T) Acho que vou jogar fora.

P Será que não precisaremos dessas letras para escrever algumas palavras?

As **((elas concordaram e disseram que sim))** ah! Vamos fazer uns montinhos separados.

A professora me expõe sua preocupação: diz que os montinhos das letras estão separados na carteira, mas ficará tudo junto quando for colocado no envelope. “*Não sei se irão conseguir separar a cada proposta para montar palavras, acho que da próxima vez usarei o alfabeto de madeira que temos na escola*”. As crianças que acabavam saíam de seus lugares para ajudar o outro em sua carteira. E a professora continua:

P Quando alguém se machuca como ela grita?

As Ai.

P Isso mesmo, então vamos montar a palavra AI. Como faz o cachorro?

As Au.

P **((a professora estava sempre incentivando de forma dinâmica))**
Se chegasse na sala agora eu diria ...?

As Oi.

P Queimei o dedo na chaleira quente, eu digo ...?

As Ui.

P Agora vamos ver quem quer dizer uma palavra, que outra palavra posso fazer?

A (J) Quando eu vejo meu amigo e quero que ele venha falar comigo eu digo... digo “ei” **((mais nenhuma criança se manifestou))**.

Quando os alunos começam a fazer relação da dramatização da professora com as situações que conheciam, a participação se torna mais intensa. É preciso conhecer o grupo no qual se está trabalhando, percebendo suas necessidades e interesses. A sala de aula vai refletir o esforço do professor, se ele cria um ambiente de expressão onde o aluno faz parte da dinâmica: mais dinâmica, alunos mais críticos.

A professora Jane [08/03/99], preocupada em fazer crescer o seu grupo (o que verbaliza sempre em suas conversas), tenta maneiras diferentes para chegar até o aluno. Fazendo relação com as coisas que as crianças conhecem, Jane não inicia um novo vocabulário

para os alunos sem fazer uma referência específica. Ela introduz uma palavra nova, e diz para as crianças que *"hoje é o dia internacional da Mulher"*. Foi pedido para as crianças falarem sobre a profissão de sua mãe, e elas falavam entusiasmadas. A professora conta que antigamente as mulheres não trabalhavam fora. Depois elas começaram a trabalhar, e devemos respeitá-las também por isso.

[08/03/99]

P Qual é a primeira letra da palavra “mulher”?

A (J) Eu sei, é a letra M. **((a professora prosseguiu até conseguir todas as letras, e todas as crianças terem participado))**.

P Quantas letras tem a palavra “mulher”?

As São seis.

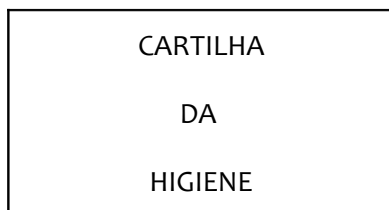
P Qual a semelhança da palavra “mulher” para o teu nome, Taine?

A (T) Todas as duas têm a letra “e” **((a aluna recorreu ao seu crachá, e aos poucos todas as letras foram sendo relacionadas com os nomes das crianças. A professora convida as crianças para, a partir de cada letra da palavra mulher, criarem uma outra palavra))** “M U L H E R”.

P Vamos ler todas as palavras que escrevemos? **((as crianças liam com muito entusiasmo))**.

São atitudes de relação que Jane utiliza entre uma palavra e outra, que vão aos poucos ampliando o vocabulário do aluno. Após essa atividade, Jane prossegue sua aula relembrando sobre o vídeo a que as crianças assistiram, sobre higiene, no programa *Castelo Ratibum*. A professora diz que só elas viram o vídeo e que seria bom que toda a escola soubesse do conteúdo do vídeo. Fala para as crianças, então, sobre a confecção de um livro. Embora traga algumas coisas já determinadas, o conteúdo do livro é montado com os alunos. Todas as crianças receberam um caderninho feito de folha de ofício em forma de livrinho.

Capa:



A cada página pronta os alunos contornavam as letras com hidrocor e faziam um desenho. A professora Jane conversa com os alunos a cada página:

P Quando devemos tomar banho?

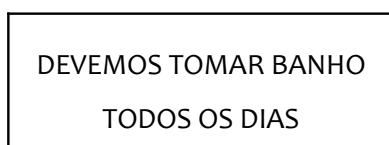
A (D) Todos os dias.

A (T) Quando a gente for passear.

A (C) Se não tiver muito sujo não precisa ser todos os dias.

A professora mostra a figura de um bonequinho tomando banho de chuveiro e se esfregando; ela conversa com os alunos sobre a necessidade do banho. Os alunos escrevem o que concluem:

1ª Página:



E foi através da conversação que a professora construiu com as crianças seu próprio material de leitura. Elas distribuíram pela escola a cópia do livro para servir como lembrete para as outras crianças. Ao final do trabalho haviam sido produzidas cinco páginas, através da

conversa e do ambiente de interação que circulou em sala de aula, proporcionado pela professora.

DEVEMOS CORTAR E LIMPAR AS UNHAS	NOSSO CABELO DEVE ESTAR SEMPRE LIMPO E PENTEADO, LONGO DOS PIOLHOS	DEVEMOS ESCOVAR OS DENTES DE MANHÃ AO MEIO DIA E A NOITE AO DEITAR	SEJA INTELIGENTE JOGUE O LIXO NO LIXEIRO
---	---	---	--

Ao terminar, a professora convida todos para lerem o livro; os alunos liam mesmo sem saber todas as palavras: da forma como foi construído o texto, elas sabiam o que estava escrito. Cada turma, no âmbito da escola, recebera um tema para ser explorado; depois os alunos deveriam fazer circular o produto pela escola, como acontecera na 1ª série.

Higiene ----- 1ª SÉRIE

Coleta seletiva do lixo ----- 2ª SÉRIE

Direitos e deveres na escola e fora dela ----- 3ª SÉRIE

Merenda escolar ----- 4ª SÉRIE

Em atividades como estas as atitudes do professor e o que a criança faz podem, num momento preciso, nos parecer não muito importantes, mas são parte de um fundamento: do que cada criança vai se tornar a partir do que ela está fazendo na escola. Esse envolvimento da professora com os alunos e sua preocupação em situar cada elemento estudado dentro de um contexto maior irão garantir futuras atitudes do aluno em relação à leitura.

No dia 22/03/99 Jane introduz um novo assunto; para fazê-lo, inicia uma conversação a partir da pergunta de um aluno:

[22/03/99]

A (I) Professora, amanhã vai ter aula?

P Não, vocês sabem por que não haverá aula?

A (D) Eu sei, minha mãe disse que amanhã é aniversário de Florianópolis.

P Hoje quero mostrar alguns mapas para vocês **((fala sobre a importância da fotografia))**. Quando batemos uma foto essa foto é pequena, não é do nosso tamanho, para podermos andar com ela por aí. Se eu for bater uma foto de mim, do meu corpo, essa foto sairá do meu tamanho?

A Não, ela vai sair pequena.

A (D) A minha tia bateu uma foto do tamanho da minha prima.

P E quantos anos ela tem?

A (D) Ela é bem bebezinha.

P Mesmo se a criança seja pequena a foto não sairá do tamanho real. O que adianta termos uma foto do nosso tamanho, como vamos carregar na carteira? Quando faço um desenho também não faço do tamanho original. Agora vou perguntar para vocês em que país vivemos?

A (F) Em Florianópolis.

A (M) É no Brasil.

P **((Jane apresenta para as crianças o mapa do Brasil))**. Será que o nosso Brasil é do tamanho desse mapa? **((faz comparação do Brasil com nosso corpo e as partes do corpo com os estados))**.

A (L) Minha mãe tem um mapa do Brasil. **((a professora explica que a mãe deste aluno é professora de geografia))**.

P Agora vocês estão vendo essa parte amarela no mapa, esse é nosso estado, como se chama?

A Santa Catarina.

P **((a professora faz comparação))** A nossa mão é uma parte do nosso corpo. Assim Santa Catarina é uma parte do Brasil. Enfim, vai ficar claro dizer, nosso corpo é o Brasil, nossa mão é Santa Catarina e as partes de nossa mão é os dedos, que vamos chamar Florianópolis. **((apresenta o mapa de Florianópolis maior))**. Esse mapa tem o tamanho de Florianópolis?

- A Não. ((os alunos queriam saber onde ficavam localizados no mapa Ribeirão da Ilha e Costeira, e a professora mostra)).
- P Agora vamos escutar uma história sobre a nossa ilha. ((estou sempre interagindo com as crianças junto com a professora. Os recursos da história foram confeccionados por mim e agora contarei a história)):

A HISTÓRIA DE FLORIANÓPOLIS

Há muito tempo atrás, lá no século XVII, diversos navegadores visitavam nossa ilha. Todos que passavam por aqui davam um nome para a ilha. Nesta ilha existiam muitos índios e esses navegadores, quando passavam, trocavam objetos por comida, como frutas, mel, água, carne etc...

Mas um homem chamado Francisco Dias Velho, mandado pelo rei de Portugal, começou a trazer de navio muitas pessoas para morar aqui. Foi construída uma capela chamada Nossa Senhora do Desterro. Essa ilha começou a ser chamada de Desterro em homenagem a Nossa Senhora do Desterro. Assim, várias casas foram sendo construídas.

Passaram mais alguns anos e o Presidente daquela época se chamava Floriano Peixoto, e por causa deste presidente a ilha passou a se chamar Florianópolis. E desde aquela época comemoramos o aniversário de *Florianópolis no dia 23 de março*.

Após ter contado a história, retomei com as crianças cada passo. Como foi contada e dramatizada, os alunos sabiam bem cada detalhe, e percebia-se seu interesse, mesmo não se tratando de uma história infantil.

Fiz uma montagem junto com as crianças, fazendo delas os personagens; a participação foi geral, elas sabiam cada parte da história contada. Montamos no quadro todas as palavras que as crianças lembravam estar na história:

FLORIANO	MEL	ÁGUA	NAVIO
SANTA CATARINA	REI	ÍNDIOS	PORTUGAL
NAVEGADORES	DESTERRO	ILHAS	FRANCISCO
FLORIANÓPOLIS	CARAVELAS	FRUTAS	CAPELA

Enquanto contava a história surgiram muitas perguntas e comentários:

- A (J) Será que tinha piratas nessas caravelas?
- A (M) Esse navio é igual o Titanic **((o aluno se lembrou do Titanic por causa dos cartazes com as caravelas))**.
- A (T) Se eu tivesse nessa época eu dava o nome de Santa Maria, eu gosto mais.

A professora Jane retoma sua aula após minha intervenção, e diz que vai aproveitar as palavras que estão no quadro para, junto com eles, fazer uma leitura. Após a leitura das palavras ela pergunta aos alunos se eles gostaram de conhecer a história do nosso município. Disseram que sim, e que gostaram das caravelas e dos índios.

Depois da leitura a professora combina com as crianças que a cada palavra lida ela usará seu apagador “*mágico*” (as crianças se divertem quando ela diz que o apagador é mágico).

A professora apresenta no quadro, após conversação, a história de forma mais resumida para que os alunos a registrem em seus cadernos. Como foi bem trabalhado o texto, ao ponto

de os próprios alunos virem a participar como personagens, a leitura passou a ser algo agradável. As crianças conseguiam fazer relação das palavras “*soltas*” com o todo que foi a história que ouviram. Quando o professor se utiliza de recursos adequados em sua aula, incentivando o interesse, tem-se como retorno produção e participação. Aos poucos os alunos vão conhecendo as palavras dentro de um contexto e não de forma isolada.

A leitura não precisa ter sempre a mesma “*cara*”; chegar até ela dependerá do empenho não só do professor, mas de toda a sala. Chegar em sala de aula e entregar um texto aos alunos poderá ser considerado aula de leitura; mas contar uma história, dramatizá-la com os alunos, reconstruir a história, ler as palavras chaves ou as que chamaram mais atenção, isto também poderá ser considerado aula de leitura – com a vantagem da multiplicidade de meios utilizados para a construção do sentido. Não existe uma única forma de chegar até a leitura; o bom professor será aquele que tiver um projeto pedagógico, pelo qual articula sua prática e está sempre em processo de avaliação junto aos seus alunos.

Ler e contar histórias são atividades que podem estar sempre presentes no dia-a-dia das crianças: precisamos transformar a leitura como atividade pedagógica em uma atividade prazerosa. A professora Jane se utiliza de muitas histórias, dramatizações, construção de pequenos textos com as idéias dos alunos. De muitas de suas aulas é possível enumerar recursos de que lançou mão para enriquecer e garantir participação: fez bingo de palavras, jogos com letras, com sílabas e com palavras. Com o passar dos meses, constatava-se o crescimento dos alunos.

No dia 17/05/99 Jane vem com uma proposta nova para a aula:

[17/05/99]

P Sabem o que vamos fazer agora? Vamos dar uma volta aqui na comunidade, vamos fazer um passeio a pé. Será o que vamos encontrar neste passeio? Quero pedir que prestem muita atenção em tudo que iremos ver escrito na rua.

- As Tem placas.
- P Isso vamos devagar, procuraremos ler tudo que nós conseguirmos. Primeiro vamos tentar sozinhos, já conhecemos as letras é só ir juntando do mesmo jeito que fizemos na sala, se houver dificuldade peça ajuda aos colegas ou para nós, vamos todos nos ajudar. Não vou aceitar a frase “não sei”, todos nós temos condições. Para aprender precisamos de quê?
- As Querer.
- P Segundo?
- As Prestar atenção.
- P E terceiro?
- As Ter vontade de juntar as letrinhas para ler.
- P Isso mesmo, precisamos de força de vontade.
- A (T) Vamos passear para a gente conhecer as coisas.
- A (R) E quando a gente voltar quero escrever tudo no caderno.

Durante o passeio muitas coisas eles viram, e eu e a professora propúnhamos perguntas, ou eles mesmos chamavam a atenção para as palavras.

- A (D) **((gritando)) Tá escrito “caça-cola”! ((As crianças começaram a rir e ela voltou a ler: “coca-cola”)).**
- P **((havia um caminhão parado; a professora pergunta))** O que está escrito?
- A Parmalate.
- A (D) Não, é NESTLÉ.
- P Vamos observar a palavra **((a professora retoma a palavra com as crianças e elas percebem que está escrito NESTLÉ)).**
- A (D,R) **((as duas alunas ficam paradas em frente a um supermercado e juntas montam e descobrem as palavras))** “Mercado Pirajubaense”.
- A (R) **((alguns diziam as palavras ao observar o símbolo que conheciam)).** Eu sei, é “celular para todos.”
- P Quem consegue ler o nome da padaria ?

A (C) **((gritando))** Padaria Passarinho.

P **((a professora faz uma ressalva))** Gente, existem placas que não tem nada escrito, como essa **((era uma placa de trânsito que significava lombada))**, nós não só conseguimos ler se tiver letras, através do desenho também podemos ler. O que será que está avisando esta placa?

A (M) É que tem uma lombada, aí o carro anda mais devagar.

As **((as crianças iam respondendo, dando mostra de estarem compreendendo a professora))**.

Passamos por uma garagem e a professora pergunta “O que está escrito?” e, sem se preocupar, elas disseram:

As Cuidado com o cão **((o símbolo é conhecido pelas crianças, apenas fizeram relação))**.

E assim foi durante todo o passeio, a professora sempre dando a oportunidade para que todos se expressassem. A placa “proibido estacionar” também foi identificada por eles.

A (P) CARGA **((estava escrito em um caminhão junto com outras palavras))**.

Na volta do passeio, as crianças estavam agitadas. A professora perguntou se gostaram do passeio e todas disseram que sim. Jane pede que cada uma relate as palavras que conseguiu ler.

A (C) Eu li, PADARIA - PASSARINHO.

A (Je) Eu consegui ler NESTLÉ.

A (J) MAIONESE **((estava escrito no muro de uma casa que trabalha com marmitas))**.

A (E) Li sozinha CELULAR.

A (W) CHUP-CHUP **((um outro aluno o ajudou))**.

A (D) CUIDADO COM O CÃO.

A (M) LOJA

A (I) POSTO

A (F) FARMÁCIA

A (C) DIVIARTI

A (J) ATENÇÃO

A (D) COCA-COLA

A (L) ADOTIVA

A (R) ANÍSIO

A (F) Esqueci as palavras que li no passeio.

A (T) GASOLINA

A (J) CHAVE

A (D) MADEIREIRA – MERCADO

P **((pede que leiam quantas palavras estão no quadro)).** Vamos lembrar e ler todas as palavras que estão no quadro.

Jane conversa com as crianças sobre essa experiência e a importância de conhecermos as palavras. Os alunos demonstraram ter gostado, pois pediram para repetir esse passeio.

A partir daí a professora pede que registrem as palavras no caderno e que desenhem o caminho que fizeram e localizem onde cada palavra foi encontrada. Observa-se que os alunos aprovam essas atividades, participando da dinâmica da aula. Jane foi muito criativa, usando a estratégia de buscar palavras a partir de passeio no bairro onde vivem as crianças. Soube utilizar-se delas para produção de texto, pois foram palavras visualizadas e vivenciadas pelos próprios alunos.

Quando as crianças precisam aprender algo escrito ou quando a sua atenção pode ser chamada para algo – uma embalagem, uma placa na rua, um anúncio – eis uma chance para

que o adulto ajude a criança a ler, lendo para ela ou encorajando-a ler. Qualquer coisa escrita no mundo que cerca uma criança poderá ser incentivo à leitura, que ajudará em sua aprendizagem. O professor não necessita dar suas aulas entre quatro paredes, os espaços precisam ser aproveitados em função de um melhor trabalho pedagógico.

A caminhada pedagógica dessa turma mostrou que não há uma preocupação obsessiva com um ensino rígido e austero da leitura e da escrita. A professora, por outro lado, trabalha tranqüilamente numa sala espaçosa que apresenta boas condições para atividades em grupo, com muitas possibilidades de interação e mediação do conhecimento. Os alunos vão aos poucos ganhando espaço na escrita e na leitura sem medo, sem sofrer as conseqüências do autoritarismo.

Pode-se ainda dizer que Jane se utiliza do livro didático não como “*uma fonte de conhecimento do mundo*”, mas como “*um dos objetos de conhecimento no mundo*” (SMOLKA,1993, p. 17). A professora resgata do livro didático apenas partes que fazem sentido para a realidade e a cultura do aluno.

Quanto à questão do espaço físico, Jane leva vantagem em relação a Ana, professora da 2ª série, cuja sala é minúscula, impedindo atividades de grupo.

5.4 2ª Série

Vamos constatar que a professora Ana dá oportunidade para todos se expressarem, irem ao quadro; dá atendimento individualizado em cada carteira e incentiva a criatividade. Mesmo tendo de atuar numa sala pequena, ocorre a interação professor/aluno e aluno/aluno.

Ela apresenta, no dia 16/03/99, um histórico de toda a escola, lê alguns documentos e, no dia seguinte [17/03/99], pede que as crianças peguem o caderno de Estudos Sociais e pergunta o que comemoram naquele dia. Os alunos, já cientes pelo próprio envolvimento de toda a escola, dizem que é aniversário da escola. Como o assunto estava sendo comentado em todos os ambientes, ficou fácil montar com os alunos um texto. A professora faz votação do título e eles escolhem “O aniversário da escola”.

[17/03/99]

P Por que será que a escola ganhou esse nome? ((**Adotiva Liberato Valentim**)).

A (V) Porque acharam um nome bonito para botar na nossa escola.

A (D) É porque ela era professora muitos anos.

A (E) É porque era doutora por isso colocaram o nome dela.

A (L) Ela morreu e botaram o nome dela.

P Foi uma professora que trabalhou muitos anos aqui, e era uma boa professora, todo mundo gostava muito dela, ela morava aqui no bairro e assim ela foi homenageada com o nome da escola.

A (R) Professora, antes da nossa escola ser afundada, a escola tinha outro nome né?

P Querido, ela não foi 'afundada', afundada significa caída em um buraco, não foi isso que aconteceu. A escola foi fundada.

A (R) Ah! tá, fundada.

Através da conversa a professora foi organizando os pensamentos das crianças e o resultado da atividade apareceu em forma escrita. E o texto ficou assim:

● ANIVERSÁRIO DA ESCOLA

A escola foi fundada no dia 17 de março de 1992.

O nome da escola é uma homenagem a professora

Adotiva Liberato Valentim.

Antes a nossa escola se chamava Anísio Teixeira.

P Gostaram do nosso texto?

A (F) Quando eu nasci a escola não existia.

Feita uma leitura do texto, os alunos concordaram: “ *muito bom o nosso texto*”. A professora, então, propõe algumas atividades a partir do texto construído. Ela entrega uma folha com várias sílabas misturadas com o nome da escola, convida-os a ler as sílabas, depois entrega uma folha desse material para cada um e propõe que recortem a folha destacando as sílabas; depois pede que montem o nome da escola.

ÉS	DA	BE
CO	DO	RÃ
DO	TI	TO
LA	A	VA
DÊS	VA	LEN
BRA	LI	TIM

Alguns alunos não tiveram sucesso na primeira tentativa, e houve alguns que precisaram da ajuda de um colega para fazer a montagem. Um aluno descobre que juntando essas mesmas sílabas é possível construir outras palavras. A professora convida os alunos a juntarem sílabas e pergunta que palavras podem conseguir. Surgiram:

RATO	LAVA	DADO	ABRA
COBRA	BETI	TOLA	VAVA
COVA	DORA	BETO	LILA
ESCOVA	VALA	DOBRADA	LENDA
COLA	TIMES	DOBRA	TORA

A busca da construção dessas palavras criou um ambiente de curiosidade no grupo; empolgados, os alunos se ajudavam mesmo da sua carteira. A professora, finalmente, convida os alunos a fazerem uma leitura das palavras montadas por eles.

No dia 06/04/99 a professora Ana traz para sala de aula um texto sobre a tartaruga infeliz; o objetivo era verificar como andava a leitura dos alunos. Ela pede que peguem seu livro didático e o abram na página 170 :

[06/04/99]

A TARTARUGA INFELIZ

Bilita, a tartaruga, vivia infeliz porque seu casco era muito duro.

Ela queria ter um pêlo bonito e macio como o coelhinho pulador:

E a cachorrinha Zelinda. Mas, um dia, enquanto passeava com eles,

começou a cair uma chuva muito forte. Pulador e Zelinda ficaram

molhados e muito feios, com o pêlo arrepiado e escorrendo. Bilita,

dentro de seu casco duro, continuou sequinha, no maior conforto.

Descobriu, então, que ser tartaruga também tem lá suas vantagens.

(THEREZINHA CASASSANTA).

De início fez-se uma leitura em conjunto; a dificuldade foi geral. Compreendo que isso tenha acontecido porque cada um tem seu ritmo de leitura. A professora precisou ler junto; alguns alunos conseguiram ler, mas bem devagar, não acompanhavam o ritmo de Ana. Após a leitura, esta faz várias perguntas sobre o texto e os alunos vão respondendo, mas alguns têm grande dificuldade para interpretar a história. A professora pede, então, que cada criança leia um pedaço do texto e que todos acompanhem, pois irão conversar sobre a história depois.

Observemos a leitura de alguns alunos:

A (R) In...feliz e...ra du...ro (Infeliz porque seu casco era muito duro).

A (M) **((lia bem baixinho; fui a única a escutar, pois estava próxima))**

A (F) **((Para declarar cada palavra precisava da ajuda da professora)).**

A (V) **((lê com dificuldade; precisa fazer as junções das palavras))**
co...co...coelho...coelhinho...pula...pula...pulador...en...en...enquan.
..enquanto...passe...passea...passeava **((a professora ajuda))**
eu...eu...uma... **((a professora questiona dizendo que não existe a palavra “eu” no texto)).**

A (X) A tar-ta-ru-ga vi-vi-a **((e assim por diante)).**

A (J) E-la que-ria ter.

A (C) **((inicia a palavra e a professora ajuda a terminar)).**

A (F) **((não reconhece as palavras, leva muito tempo para conseguir decifrar cada palavra)).**

A (J) **((recusa-se a ler))** eu não vou ler, eu não sei ler.

A (M) Be...lita a...tar..ta tartaruga mu...i...to du...ro ela que...le
que...ri...a.

Descobre-se o porquê de esses alunos gostarem mais da matemática: como vão gostar de ler se não sabem ler, se mal conseguem reconhecer as letras? É um desgaste para eles o

momento da leitura, já que carregam o peso de dois anos de repetência; trata-se de crianças muito agitadas partilhando uma sala minúscula, onde a variação de idade é grande (8 anos a 11 anos).

O professor precisa ter todas as informações nas mãos para (re)planejar, achar maneiras de recrear e recriar a leitura em sala de aula. Mais adiante mostrarei formas interessantes de levar o aluno até a leitura e a produção escrita, aliviando o doce-amargo que estava sendo a leitura para esses alunos.

Surgem algumas preocupações, após essas atividades de leitura. O que é fazer uma boa leitura oral? Será que uma aparente boa leitura garante a compreensão do texto? Será necessário que todos tenham o mesmo ritmo de leitura? O mau resultado se dá porque esses alunos não gostam de Língua Portuguesa, só de Matemática?

Para entendermos um texto é preciso que se congregue uma experiência de mundo: *“a leitura e a escrita realizada pelos alunos é orientada não apenas pelo processo de escolarização, mas também pela experiência prévia e/ou exterior à escola”* (MATENCIO, 1994, p. 18). A escola não tem de assumir toda a responsabilidade pelo desconforto do aluno em relação à leitura; a competência e responsabilidade também é da família, que poderia estar dando mais apoio à instituição escolar. Precisamos, pois, ampliar o trabalho com a leitura para além da Língua Portuguesa (como disciplina curricular); não deve ser ela o único espaço de leitura a oferecer aos alunos.

Em um outro momento, percebeu-se também que quando havia necessidade, nos exercícios de matemática, de leitura e interpretação de comandos para dar solução aos problemas, os alunos esperavam que a professora lesse e que explicasse o que desejava. A tarefa do professor passa a ser de incentivador quanto ao interesse do aluno com a leitura, apresentando os recursos para que possam lidar com os comandos escritos. O importante não é dar conta de todo o previsto para um certo período escolar, mas infundir no aluno o gosto pela

leitura, mostrando-lhe, nas situações apropriadas, a sua relevância social, imediata e mediata, agora e sempre. Para BAMBERGER (1991), muitas crianças associam as atividades de leitura a exigências da escola; quando passam a viver fora da escola entendem que acabou aquela exigência; significa isto o fim para as leituras. Ora, na proporção em que o aluno vai progredindo em sua concepção de leitura, vai avançando na compreensão das palavras garantindo uma leitura compreensiva, que lhe permita interpretar, criticar e criar, vê-se favorecida a leitura como processo cognitivo e instrumento da vida social.

Não vamos aqui julgar se o professor está ou não preparado para trabalhar desta ou daquela forma, se seu currículo foi ou não defasado. Por causa desses e outros motivos, precisamos correr atrás do prejuízo. E é aí que entra a atuação da escola. Ela precisa ter um projeto político-pedagógico para assegurar certas posições mediante as quais se realizará a caminhada pedagógica, dentro e fora da sala de aula. Os educadores precisam ter claras as finalidades ao planejar a ação educativa que a escola irá desenvolver com base nas metas que ela tenha definido. Só a partir daí o professor planejará suas aulas e saberá como conduzir seus alunos, ou seja, numa perspectiva de conjunto.

Como professores, precisamos resgatar o aspecto lúdico da leitura para que o material que chega ao aluno seja recebido de forma prazerosa. É preciso, com essa perspectiva, criar ambientes diferentes daqueles que já praticam nos exercícios ortográficos: “... *diante do texto, o leitor está sozinho; a identificação com os personagens se realiza no seu íntimo. No que tange ao contador de estórias, essa identificação se dá diante dos outros e não diz respeito à esfera do privado, mas sim do social*” (BAJARD, 1994, p. 95). É o adulto que transformará uma atividade individual em social, quando ele traz os textos para a sala de aula e com os alunos (re)vive cada parte do texto, da história, em forma de leitura; em forma de dramatização e produção textual. A criança não faz, pois, o caminho do aprendizado sozinha, ela precisa do professor e de seus colegas, que a ajudarão no seu desenvolvimento. É importante ter clareza

de que as interações sociais contribuem fundamentalmente para a elaboração de conhecimentos. O aluno não só aprende, mas passa a exercer o papel de formador do outro enquanto participante da interação social, ao mesmo tempo que forma a si mesmo.

A escola deve estar atenta e possibilitar momentos de relacionamento positivo entre os alunos, estimulando-os à realização conjunta de atividades, tais como resolver problemas e participar de deliberações. O professor deve considerar como ponto inicial para a aprendizagem do aluno seu desempenho frente a certo conteúdo considerado relevante.

5.5 3ª Série

Vamos conhecer as atividades desenvolvidas na sala da 3ª série pela professora Rosimere. Uma turma grande, numa sala espaçosa, já melhora as condições de trabalho em equipe e outros tipos de dinâmica em sala de aula.

Como vimos no quadro das tarefas para cada turma apresentado anteriormente, a 3ª série ficou responsável pelos direitos e deveres na escola e fora dela. Nos dias 03/03/99 e 10/03/99 a professora Rosimere trabalha com os alunos o estatuto da criança e do adolescente. Apresenta no quadro o estatuto e pede que todos o copiem nos cadernos. Nas aulas anteriores Rosimere havia proposto uma reflexão sobre a Constituição: o que é e para que serve; também conversou com os alunos sobre o que era ser criança. Cada criança fez uma redação sobre o tema: “Ser criança é...” Todas as redações foram dispostas num painel e expostas em uma parede da sala.

Os alunos começam a copiar do quadro a relação dos direitos, e Rosimere fala dos deveres, mas não os registra:

Os direitos da criança e do adolescente estão escritos na “**Declaração Universal dos Direitos da Criança**”, que foi aprovado pela ONU em 20/11/59; são eles:

Princípio I	Direito à igualdade.
Princípio II	Direito à compreensão.
Princípio III	Direito a um nome e uma nacionalidade.
Princípio IV	Direito à alimentação e saúde.
Princípio V	Direito a cuidados especiais.
Princípio VI	Direito ao amor, compreensão por parte de todos.
Princípio VII	Direito à educação.
Princípio VIII	Direito a ser socorrida em 1º lugar.
Princípio IX	Direito a não ser abandonada, não trabalhar.
Princípio X	Direito a ser protegida sem preconceito.

A professora convida todos para fazer uma leitura e espontaneamente os alunos vão lendo, e assim quem quisesse lia a partir do ponto em que o outro terminava. A leitura se fez tranqüilamente, sem medo e sem opressão. Os alunos estavam interessados em compreender os princípios.

A professora apresenta uma proposta de trabalho. Dividiu os 30 alunos em grupos, cada um constituindo-se de três membros (naquele dia faltara um aluno). Fez sorteio de um princípio para cada grupo, entregou a cada um uma cartolina e pediu que escrevessem o princípio no cabeçalho e depois fizessem um desenho explicativo da significação daquele princípio para a sociedade.

Quando as crianças começaram a trabalhar, Rosimere trouxe para a sala o aparelho de som da escola e colocou um CD: “*Canção dos direitos da criança*, música de Toquinho e Elifas Andreato para a Declaração Universal dos Direitos das Crianças”. Os alunos iam desenhando e escutando a música sobre cada princípio.

Houve grupos em que todos os membros participaram ativamente nas idéias e na

construção do desenho. Outros manifestaram pouco espírito de grupo, um fazia e os outros olhavam. Houve ainda aqueles em que cada um fez um pouco: alguém começou e os outros prosseguiram e concluíram. Durante este trabalho houve muita discussão, muita explicação. Quem terminava pegava um livro para ler no fundo da sala, no “*cantinho da leitura*”.

James pegou um livro e, sentado em seu lugar, desligou-se dos barulhos e movimentos da sala. Estava concentrado em sua história em quadrinhos. Perguntei a ele se gostava desse espaço para ler. Ele disse: “*Sim, gosto de ler*”. Perguntei se tinha livro em casa, respondeu que sim: “*Eu ganho da minha mãe*”.

Concluído o trabalho, cada grupo lia seu princípio, explicava o que significava para o grupo maior e depois mostrava seu desenho.

Princípio I: “*O que fazer para uma pessoa, deve fazer para outra pessoa, tudo igual. Todo mundo é igual*”.

Princípio II: “*A gente tem que entender os outros e os outros tem que entender a gente*”.

Princípio III: “*Todos tem que ter nome e um país que nasceu*”.

Princípio IV: “*Toda a criança deve ter alimentação e saúde*”.

Princípio V: “*A criança doente precisa de cuidados especiais, o ônibus e a escola da APAE cuida dessas crianças*”.

Princípio VI: “*Ter uma boa educação, todos devem respeitar as crianças*”.

Princípio VII: “*Dar educação para as crianças*”.

Princípio VIII: “*Se tiver um acidente e o carro tiver com um monte de gente, socorrer primeiro as crianças*”.

Princípio IX: “*É as crianças que estão na rua abandonadas, jogadas nas ruas*”.

Princípio X: “*O filho deve proteger a mãe e a mãe deve proteger o filho*”.

Foram dois dias de trabalho, durante os quais os alunos se empenharam bastante. A figura da professora nestes momentos foi fundamental: se os alunos necessitavam de mais explicações, ela estava ali para fornecê-las, e ainda para questionar e para trocar. Quando o trabalho é bem planejado, o professor e os alunos sentem-se seguros, estabelecendo, assim, uma interação prazerosa.

A psicologia ressalta desde há muito tempo a importância da interação positiva no processo ensino-aprendizagem.

“... a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental no desenvolvimento. As trocas entre parceiros – adulto/criança e criança/criança – são não só valorizadas como incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento outro e em conhecimentos construídos com os outros. Não resta, assim, a menor dúvida de que a abordagem da aprendizagem escolar em termos de interação social é de fundamental importância, quando menos por rever a ênfase, bastante freqüente, que se aloca aos fatores individuais no sucesso ou fracasso escolar.” (DAVIS, 1989, p. 51).

Estabelecer em sala de aula a troca, a articulação do processo educativo, será um passo importante para garantir a contribuição na construção do saber. Sabemos que essa interação só será produtiva se professores e alunos abrirem mão da individualidade e partirem para atividades em conjunto.

Rosimere proporciona a essa turma muitos trabalhos em grupo: ela cria momentos de conversação na sala, deixando o aluno à vontade; ela resgata o dia-a-dia do aluno, seus sentimentos, seu conhecimento sobre o que gira em torno dela. Deve-se observar, entretanto, que os procedimentos para o trabalho cooperativo, no caso da atividade acima relatada, precisavam de um desenvolvimento, e as estratégias correspondentes também devem ser vistas como conteúdo curricular.

Rosimere apresenta aos alunos, no dia 04/05/99, um texto, e pede que todos o leiam silenciosamente:

[04/05/99]

NO REINO PERDIDO DO BELELÉU

Dizem que todas as coisas perdidas vão para o Beleléu.

Não sei onde fica esse lugar, mas que ele existe, existe.

Já ouvi muita gente grande, gente instruída, dizer desanimada

Sempre que perde alguma coisa e não acha mais.

Foi para o Beleléu.

E sei também de um menino que foi para lá.

Chamava-se Zé Léo e um dia sumiu de casa. Só a irmã

dele, a Valdomira, não estranhou o seu sumiço.

Ele tinha mesmo que desaparecer, foi o que ela pensou.

Pois tudo o que era dele não sumia?

Sumiam brinquedos e as meias (sempre um pé só),

sumiam as camisas, as cuecas, e os botões da roupa dele.

la tudo para o Beleléu. Só faltava ele mesmo ir para lá.

É que o Zé Léo tinha um costume muito ruim: largava

tudo por aí. Quem quisesse que guardasse. Ele não!

(MARIA HELOISA PENTEADO)

A professora aproveita o texto para criar um diálogo em sala de aula:

A (D) Eu já deixei o meu quarto revirado e perdi algumas coisas que eu mais gostava.

A (T) Eu tinha um amigo relaxado, agora ele mora em outra casa.

A (A) Quem deixa as coisas jogadas vai para o bebeléu.

A (D) **((fala, mas a gravação fica incompreensível))**.

A (H) Gente grande diz que tudo que tá perdido vai para o bebeléu.

A (O) As coisas quando tão perdido a gente diz que foi para o bebeléu.

P Agora quero que sejam bem sinceros. Aqui na sala tem alguém parecido com o menino da história?

A (T) Eu sou parecida, porque eu bagunço meu quarto.

A (S) Eu quando chego em casa jogo a mochila.

A (O) Quando eu chego em casa jogo tudo em cima da cama, quando minha mãe vê manda eu guardar tudo.

A (A) Eu tinha um carrinho que eu gostava muito, mas deixei jogado e ele foi para o bebeléu.

A (I) Eu era relaxado só quando era pequeno.

Agora a professora investiga para saber se existe alguém na família das crianças que já mandou alguma coisa para o bebeléu. E os casos foram muitos, de avós, tios, primos. A professora perguntava: “Vocês acham melhor deixarem as coisas jogadas ou arrumadas com facilidade para achar?” As crianças concordaram que é melhor deixar tudo arrumadinho para poderem encontrar logo o que precisarem.

A partir do texto estabeleceu-se em sala uma grande discussão; quem não falou em voz alta comentava com o colega do lado. A professora, então, estabelece uma atividade em grupo: a partir do texto ela faz alguns questionamentos que, em vez de levar os alunos a copiar simplesmente respostas buscadas no texto, os levarão a refletir com base nas atitudes ali apresentadas.

Atividade:

1) Há nomes que poderíamos mandar para o bebeléu, como a preguiça, o medo, a violência... O que mais:

Os alunos responderam:

A (C) O desemprego.

A (D) A droga.

A (N) As armas.

A (D) Os ladrões.

A (T) As taradices.

A (I) A poluição.

A (A) Crianças sem escola.

A (R) Os assassinatos.

Pode-se observar que a professora comete um engano conceitual, já que não se trata de mandar “*nomes*” para o bebeléu, mas entender a referenciação, processando o sentido. Isso, entretanto, parece irrelevante no presente caso. Ela podia, também, ter observado que “crianças sem escola” era uma resposta ambígua, dado que se poderia interpretar que “crianças sem escola deviam ir para o bebeléu”, quando se tratava, certamente, do problema social que isso representa.

2) Vamos fazer duas listas, uma com nomes de objetos que as pessoas costumam

perder; outra com nomes de sentimentos que as pessoas perdem para o mundo ficar melhor:

Objetos que as pessoas perdem Sentimentos

LÁPIS	FALTA DE EDUCAÇÃO
TÊNIS	POLUIÇÃO
BORRACHA	ÓDIO
CAMISETA	DESEMPREGO
CARTEIRA	BRIGAS
VIOLÊNCIA	ARMAS
BRINQUEGAMES	RAIVA
MOÉDAS	BEBIDAS
CADERNOS	DROGAS

Os alunos, no momento da atividade, não entenderam o que era “*sentimento*” e a professora apenas deu alguns exemplos, parecendo ter havido compreensão de todos, pois não fizeram mais perguntas.

Nessa atividade em grupo pude observar melhor como os alunos se organizavam. No grupo I havia um aluno que articulava todos os outros, e eles combinavam o trabalho com tranquilidade. O grupo II não permitia absolutamente que nenhum colega de outro grupo interferisse, e cada um fazia uma parte até completar a atividade. No grupo III uns se manifestavam para organizar os dados e outros apenas olhavam sem participar. No grupo IV um aluno conversava com todos e determinava o que cada um faria, a partir daí começam a trabalhar. No grupo V cada um fazia uma parte e quando terminava ajudava quem não acabara. No grupo VI uns simplesmente não participaram, outros faziam a tarefa sozinhos; havia um membro que ficava resmungando o tempo todo, porque não o deixavam falar.

Normalmente eram essas as atitudes dos alunos quando estavam reunidos. Apesar do que anotei antes sobre a articulação deles em trabalho cooperativo, posso dizer que os considerava um grupo muito bom. Rosimere também conversava muito com os componentes sobre as atitudes em grupo.

5.6 4ª Série

Passo a falar da turma da 4ª série da professora Rosana. Lamentavelmente assisti a apenas uma aula desta professora, pois ela entrou em licença de gestação. No dia 24/02/99 ela pediu que cada aluno fizesse em casa um poema, mas o resultado não foi o esperado por ela. No dia seguinte os alunos trouxeram cópias de poesias. Rosana pergunta se alguém quer ler sua poesia e apenas uma aluna se prontifica:

[25/02/99]

“Já gostei de você,
mas agora não gosto mais,
agora já sei, que
amá-lo será demais”.

Como mais nenhum aluno se manifestou, Rosana passou para a atividade seguinte, sem explorar o tema. Divide a turma em duplas e pede que escrevam em seu caderno de português: *“Qual a importância da merenda escolar? O que gostaria que fosse servido de merenda em minha escola?”*.

O trabalho devia ser realizado em dupla, mas alguns não discutiam a dois, cada qual fazia o seu; outros fizeram juntos, mas foi uma minoria. Vimos, anteriormente, a postura da 3ª série frente a um trabalho em grupo; percebi que nessa série, durante toda a pesquisa, foram propiciadas mais reuniões em grupo do que na turma da 4ª série, que se compunha de alunos

maiores e em menor número em sala de aula.

A professora observa que todos terminaram a atividade e pede para cada aluno trocar o seu caderno com o do seu companheiro de dupla. *“Vamos corrigir os erros do amigo”*. Os alunos levaram a sério a troca e a correção; alguns tinham dúvidas na escrita e perguntavam à professora, mas sua resposta era a mesma para todos:

– *“Quem é seu amigo que sabe tudo”*? E o aluno que pedia ajuda responde:

– *É o dicionário.*

Os alunos iam em busca do dicionário, pesquisavam e corrigiam os erros do caderno do colega. Como o tema dessa turma – exposto no quadro que apresentei anteriormente – era **“merenda escolar”**, a professora Rosana explora este tema de forma oral através de diálogo e depois pede que cada aluno faça, ainda em dupla, uma carta para as merendeiras da escola. As cartas foram lidas em sala de aula e entregues às funcionárias na cozinha da escola. Na carta os alunos davam sugestões de cardápios, diziam se gostavam ou não da merenda, qual a comida que eles não comiam na hora do recreio, elogiavam as comidas gostosas e mandavam beijos e abraços. Após alguns dias as merendeiras vieram agradecer aos alunos.

Nas semanas seguintes a professora Rosana já não estava trabalhando, havia entrado em licença e a turma ficou sob a responsabilidade das auxiliares de ensino. Como não existia uma seqüência didático-metodológica entre os professores de sala e as auxiliares de ensino, o conteúdo ficou por conta das auxiliares que, não por culpa delas, não tinham o planejamento da professora em mãos.

Depois de alguns dias assumiu o cargo a professora Fábiana. Ela havia dado como tarefa no dia anterior pesquisa de notícias no jornal. Todos os alunos, no dia 11/03/99, haviam trazido a tarefa completa, e todos colocaram sua notícia do jornal sobre a mesa.

Eles vão lendo suas notícias, e a professora pede que repitam quando estão lendo em

voz muito baixa. Quando a notícia era considerada extensa pela professora, ela pedia que o aluno lesse apenas um pedaço, e ao final ela mesma delineava um panorama do assunto para toda a turma. As notícias variavam de tráfico de drogas, prisões, favela, futebol a acidentes aéreos e de trânsito. Os que conversavam enquanto o outro estava lendo eram alertados pela professora, que perguntava sobre o assunto em questão. Havia alunos que, no início desta atividade, se recusavam a fazer a leitura de sua notícia; ao final, estavam se oferecendo para ler.

Acredito que alguns pontos desta atividade poderiam ter sido mais bem explorados. Fábria poderia ter aproveitado mais o material trazido pelas crianças; faltou fazer uma mediação entre o material que eles tinham em mãos e o conhecimento que possuíam sobre aquele assunto. Poderia ter aproveitado para desenvolver o lado crítico. Eram notícias da atualidade, notícias que os alunos de 4ª série teriam condições de discutir vantajosamente em sala de aula. No entanto, a professora considerou a tarefa cumprida apenas com a leitura de cada notícia. Não houve em momento algum uma reflexão, um questionamento ou uma ressalva sobre o assunto; tudo morria ali, após a leitura. Faltou criatividade.

Nesse momento só consigo lembrar estas palavras de GADOTTI:

“Podemos concluir daí que a quase totalidade das nossas leituras escolares são alienantes (servem para a apropriação individual do saber). Não se passa aí uma leitura-comunicação, uma leitura-diálogo. Ao contrário, uma leitura crítica teria enormes conseqüências no plano didático-pedagógico, uma ‘revolução pedagógica’: tornaria a escola eminentemente criativa, crítica, escola de ‘escritores’ e não de consumidores, uma escola de comunicação e de diálogo permanentes.” (1988, p. 94).

Era um bom momento para a produção de outros textos criados pelos alunos a partir de tantas leituras feitas em sala de aula; era uma boa oportunidade para uma produção coletiva. A professora, contudo, não se deu conta do material valioso que ela tinha circulando na sala. Se queremos, através da escola, garantir a formação de cidadãos críticos, precisamos discutir com

as crianças o que está acontecendo com a sociedade de que ela faz parte. Quando uma leitura é bem explorada, o texto passa a ter muitos papéis em função dos interesses daqueles que lêem, sejam crianças ou adultos. Um texto bem trabalhado em sala de aula tem como objetivos: formar, divertir, levar a pensar, refletir, organizar o pensamento, desenvolver uma postura crítica – enfim, leva a desenvolver um leitor crítico.

Volto a tocar na mesma tecla: o papel do professor, seja em que nível for, é fundamental no incentivo à leitura. Um mesmo texto poderá circular na sala e não teremos um conhecimento homogêneo, uma vez que são possíveis muitas leituras, muitos entendimentos – abrindo a possibilidade de uma discussão proveitosa. Por ter mantido um bom relacionamento com a escola, foi possível trocar idéias com a professora sobre as oportunidades de aprendizagem que ela poderia ter proporcionado aos alunos. Um bom profissional sempre consegue avaliar sua postura, sua prática.

No dia 29/04/99 Fábria propõe aos alunos uma atividade intensa e que necessitava de participação. Ela entrega um texto e inicia a conversa: *“Para vocês conseguirem entender vocês precisam ler realmente e não apenas dar uma olhada, precisa de concentração. Vamos esquecer as coisas lá fora e nos concentrar aqui dentro, sei que é um texto grande, mas necessário para o nosso trabalho”*. Os alunos receberam o texto e silenciosamente puseram-se a ler.

[29/04/99]

NA ARENA DO ZÔO

O jardim zoológico de Brasília não chega a ser uma das distrações da capital federal e, nos fins de semana, recebe poucos visitantes. Às 16h30min de sábado do viveiro das ariranhas — animais normalmente pacíficos, semelhantes às lontras.

Entre desnorteados, aterrorizados e passivos, os visitantes gritavam de desespero. “Façam alguma coisa, pelo amor de Deus!”, imploravam alguns. “Façam alguma coisa, tem uma pessoa morrendo!”, bradavam outros. Aos seus olhos, desenrolava-se um espetáculo macabro: seis ariranhas atacavam, com mordidas certeiras, o menino Adilson Florêncio da Costa, de 13 anos, que, por imprudência, acabara de cair no fosso cheio d’água onde elas são confinadas.

Limitavam-se todos a gritar, até que um dos curiosos tomou a iniciativa de correr até a sede do zoológico, a 500 metros, em busca de socorro. Nesse instante, atraído pelos gritos que se confundiam com os ruídos esganiçados das ariranhas, o sargento do exército, Sílvio Deimar Holembach, de 33 anos, que passeava pelo local com a mulher e os quatro filhos, freou seu carro. Desceu e, indiferente aos apelos de sua mulher, que lhe pediu que ficasse, pulou a cerca e saltou dentro do fosso para salvar o garoto. Salvou-o, mas acabou perdendo a vida após lutar com as ariranhas.

O episódio, que emocionou Brasília, foi divulgado ao longo da semana passada por jornais de todo o país. Ninguém saberia dizer, em todo caso, se o mais impressionante foi a bravura heróica do sargento ou o comportamento passivo dos circunstantes, “As pessoas estavam em completo histerismo,” contou mais tarde o maranhense Joel da Matta Oliveira, de 40 anos, o encarregado de plantão do zoológico, a quem haviam pedido socorro. Ao chegar ao viveiro, Oliveira viu os espectadores gritando, chorando, sentindo-se mal e algumas mulheres atirando seus sapatos contra as ariranhas. Sob os gritos de “faça alguma coisa”, Oliveira, também pulou no fosso. Dentro do fosso, procurou afastar os animais do corpo de Holembach

que, a essa altura, já havia salvado o menino e se mostrava enfraquecido pela centena de mordidas que sofrera em todo o corpo, do rosto aos pés. Agonizante, enquanto o experiente Oliveira se desvencilhava das ariranhas manuseando um porrete, Holembak pôde ser, afinal, retirado do fosso e conduzido a um hospital.

No leito, aturdido, enfaixado, o sargento balbuciava: “A única coisa que eu lamento é que dezenas de pessoas assistiam à minha luta sem fazer nada”. Três dias depois, na terça-feira da semana passada, ele morreu. Sua morte acabaria desencadeando emocionadas manifestações. O jornal Correio Brasiliense o saudou como “o primeiro herói”, dando o nome de Holembak ao Zoológico. O ministro do Exército, Sylvio Frota, prometeu agraciá-lo com a medalha do Pacificador, conferida a militares ou civis que se distinguem com risco de vida, por atos pessoais de abnegação, coragem e bravura. O presidente Ernesto Geisel, enfim, enviou telegrama à viuva, louvando “o ato de abnegação e sacrifício de seu marido.”

No zoológico, enquanto isso, aumenta sensivelmente o número de visitantes interessados em conhecer a arena do “crime”. Embora pacíficas, só atacando quando sentem-se acuadas ou têm filhotes (e esse era o caso), as ariranhas, a partir de agora, são conhecidas em Brasília como “assassinas.”⁷

Os alunos ficaram muito impressionados:

A (A) ((**diz baixinho**)) Que história terrível.

A (G) É uma história grande, mas é horrível o que aconteceu.

⁷ Texto extraído da Revista Veja. São Paulo, Ed. Abril, n. 470, 07/09/1997, p. 66.

Fábia lê em voz alta o texto e pede que sublinhem as palavras desconhecidas. Os alunos vão acompanhando e sublinhando. Ao acabar de ler, a professora lista no quadro as palavras que cada um vai enunciando e explica que, para evitar muitas dificuldades na procura das palavras no dicionário, adicionará a cada palavra em ordem alfabética um número: o número “1” corresponderá à letra “a,” o número “2” à palavra que inicia com a letra “b,” e assim para todas as palavras.

MACABRO – 16	DESNORTEADOS – 11
MANUSEANDO – 17	CONFINADAS – 9
BRADAVAM – 7	ESGANIÇADAS – 13
ATERRORIZADA – 5	PACIFICADOR – 17
DESENCADEANDO – 10	ABNEGAÇÃO – 1
ATURDIDO – 6	AGONIZANTE – 3
DESVENCILHAVA – 12	IMPRUDÊNCIA – 15
PASSIVOS – 18	HISTERISMO – 14
CIRCUNSTANTES – 8	PORRETE – 19
ACUADAS – 2	AGRACIAVAM – 4

A professora descobre que só oito alunos possuem dicionários na sala. Fui em busca do material pela escola; peguei alguns na biblioteca e outros na sala da 4ª série ao lado. Enquanto isso, a professora precisa acalmar os alunos, que estão muito agitados. *“Peguem o caderno de português e já vão escrevendo a data”*. Ao voltar, distribuí um dicionário para cada aluno. E dando seqüência à ação, explica como se utiliza o dicionário e como se procuram as palavras, mas alguns já haviam aprendido com a professora Rosana. Os que tinham dificuldades pediam ajuda para mim ou para Fábia. Houve a participação de todos, sem exceção. Fábia convida os alunos para fazer uma leitura. Alguns alunos fazem sua leitura de forma corrida, sem obedecer

a nenhuma pontuação; outros lêem pulando linha, outros ainda lêem gaguejando o tempo todo.

O aluno que mais me chamou a atenção foi Carlos, que leu “*no jologico en- quando i- sso* (depois de um certo tempo conseguiu ler) *te-rri-vel-men-te* (baixinho soletrou) *in-te-ré- ssa-do* (e em seguida) *inte-ré-ssado qua-do* (depois) *quan-do*”. Todos ajudando, inclusive a professora, este aluno vai (re)construindo cada palavra. Foi uma das leituras mais precárias desta turma.

Após a leitura, Fábria pede que cada um apresente o significado de cada palavra buscada no dicionário. Os alunos estavam animados; um deles queria ler todos os significados que encontrou, mas a professora diz: “*não só você fez a atividade, seus amigos também querem uma oportunidade para ler*”. Enquanto a professora ia escrevendo no quadro, quem tivesse encontrado algo para acrescentar sobre cada palavra tinha liberdade para fazê-lo. Foi uma aula muito participativa e proveitosa para todos, sem exceção. A professora escreve no quadro uma pergunta e pede que respondam por escrito: *Do que fala o texto?*

Vou até a carteira dos alunos e copio a resposta de alguns deles:

- A (C) Esse texto fala sobre as ariranhas que atacaram um menino e o o sargento que levou a morte.
- A (A) O texto fala de um herói chamado Holemback.
- A (J) O texto fala de um menino que caiu num poço cheio de ariranhas que
ataca o menino com mordidas certeiras, porque elas estavam com
filhotes, então o sargento Holemback foi para salvar o menino
depois
ele acaba perdendo a vida e o ministro do exército manda
telegrama
para a viuva dizendo que sente muito a morte do seu marido e
que homenageou o zoológico com o nome do sargento
Holemback.

Foi um texto bem explorado, e os alunos tinham respostas precisas para as questões que a professora foi propondo oralmente. Depois de uma grande discussão, Fábria pergunta se alguém já viu uma ariranha; nenhum aluno havia visto uma, apenas em revistas. Foi aí que me propus a trazer uma fita de vídeo com a filmagem de algumas ariranhas de um zoológico de São Paulo, feita por ocasião de uma de minhas viagens. Marcamos um horário na biblioteca e no dia seguinte fomos todos assistir ao filme do zoológico; os alunos se reportavam à história que haviam lido e ali mesmo iam se expressando. Uns achavam que tudo acontecera por causa dos gritos das pessoas, outros diziam que os bichinhos eram malvados mesmo, outros diziam que o culpado fora o menino, que o animal não tem entendimento. Foi um texto tão explorado que a professora joga para os alunos o seguinte desafio: *Escolha uma dessas pessoas e escreva um texto como se você fosse ela, contando o que aconteceu e como se sentiu.*

Esta foi uma atividade bastante difícil, pois os alunos não conseguiram entender o que a professora estava propondo. Solicitei, então, uns instantes para conversar com eles. Pedi que cada um se colocasse no lugar daquela multidão, que gritava: *por que será que eles gritavam*, perguntei a eles. As respostas eram muitas, diziam que era por “*desespero*”, por que “*eles estavam vendo e não podiam fazer nada*”, “*porque na hora que se está nervoso a pessoa só sabe gritar*”. Perguntei ainda: *o que eles gritavam*, e respondiam: “*alguns choravam*”, “*socorro, ajudem o menino*”, “*socorro, elas vão matar ele*”, “*alguém tira o menino lá de dentro*”. *Viram, isto é o que a professora está pedindo, escolham um desses personagens e façam de conta que vocês são eles e digam como foi a situação.* Os alunos entenderam, e executaram a atividade proposta; cada um escolheu o personagem com que mais se identificou. Uma das meninas escolheu ser a esposa e ela dizia que ia escrever “*não vai marido, você pode se machucar, deixe que o responsável resolva isso, não saia do carro*”.

Essa atividade proposta por Fábria deu aos alunos a oportunidade de exteriorizarem seus sentimentos quanto ao que leram, dramatizando a situação pela entrada em cena e a adoção de

outro ponto de vista. Após terem terminado, cada um leu o seu texto; percebi, então, o quanto os alunos tinham crescido. Eles sabiam o que falavam, não fizeram cópia do texto; eram opiniões maduras, falas com sentido. A professora foi muito perspicaz trazendo esse texto para a aula; ela soube explorar todas as possibilidades que se apresentavam.

5.7 Leitura Compartilhada em Sala de Aula

O que vimos até aqui deixa claro que o professor deve se utilizar de estratégias que levem o aluno a interagir com os outros alunos; é essa troca que proporcionará a construção do conhecimento. Acredito que a produção do conhecimento se dá nas relações, nas interações. Com um planejamento adequado, dentro de sala de aula o aluno aprenderá a pensar, junto com o outro, os objetos de conhecimento. Diz a Proposta Curricular de Santa Catarina que *“aprendemos a refletir estruturando nossos conhecimentos na inter/ação e troca com outros. A ação, a inter/ação e a troca movem o processo de aprendizagem, portanto, a função do educador é interagir com seu aluno para mediar a troca e a busca do conhecimento”*. (1998, p. 87)

Podemos dizer que as diferenças entre os indivíduos são fundamentais para a integração social que irá se consolidar na escola; sem essas diferenças não seria possível a troca e, conseqüentemente, a ampliação das capacidades cognitivas na busca de soluções compartilhadas. Podemos ainda assumir que *“o sujeito destas interações é, portanto, um sujeito interativo, o que significa dizer que ele não é passivo e nem só ativo, mas partilha, necessariamente, dos planos inter e intrasubjetivo. Assim, o sujeito individualiza-se e se socializa num processo constante de incorporação que é marcada pelos recursos*

mediadores”. (FERRI, 1996, p. 5)

O termo “interação” está intimamente ligado à proposta de Vygotsky, quando ele afirma que o homem é extremamente social: é na relação com o outro através da linguagem que ele vai desenvolver-se como ser humano, como sujeito dentro de um grupo. Admitindo isso, o professor, através do processo educativo, proporcionará em sala de aula momentos de troca que se dará entre os alunos, garantindo o desenvolvimento intelectual. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo do aluno dependerá tanto do conteúdo que a escola lhe proporcionará como das relações que se estabelecerão no processo de ensino.

Vimos até agora que os alunos, nas atividades em grupos, tiveram atitudes diversas, uns se expondo mais do que outros. É por causa das diferenças que se verificam nas negociações que garantimos um crescimento no ato pedagógico. Quando levamos o aluno à produção de um texto estamos ampliando as oportunidades de criação e não da cópia, da mesmice, enfim, a reiteração do senso comum; estamos dando a chance de que ele se projete. Com a textualização como atividade produtiva, damos ao aluno a oportunidade de ser crítico, criador, deixando-o projetar-se no mundo. Todo texto traz consigo uma visão de mundo; para Saviani (1985), todo texto implica uma “*reflexão filosófica*”. O texto se integra no contexto, e é preciso levar o aluno a perceber isso – o implícito e o contexto mais amplo de produção.

É importante que o leitor, seja ele quem for, saiba ler para além do que os outros escrevem, que possa dialogar com aquele que escreveu e ampliar sua reflexão. É esse caminho que nos levará a sermos leitores autônomos.

Para Bianchetti (1996), a escrita é um método eficiente para levar o sujeito à liberação dos sentimentos: é através dela que o homem coloca para fora o que tem dentro de si. O professor, como mediador, tem o compromisso de articular – como um membro dentro do grupo que ocupa a sala de aula – pessoas, conteúdos e metodologia, criando um ambiente

interativo, adequado para uma aprendizagem coletiva, possibilitando a produção do conhecimento.

“Ele deve, também, planejar situações educativas que promovam uma aprendizagem efetiva: aquelas que requerem uma elaboração ativa para que haja apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento já disponível.

Para tanto, é preciso que o professor esteja não só mais adiante no processo de conhecer, como também preparado para organizar, integrar e apresentar o conhecimento a seus alunos de modo a lhes facilitar a aprendizagem (...) Considerar-se e ser considerado como mais um dos interlocutores e, sem dúvida, como mais experiente no diálogo em torno do conhecimento.” (DAVIS, 1989, p. 54)

Todo educador deve ter como meta levar os alunos a se transformarem em sujeitos participativos, hábeis na leitura do mundo que os cerca, indivíduos que saibam buscar soluções para seus problemas. Eles precisam tornar-se leitores de textos que circulam na sociedade e não ficarem limitados à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-los a ler. Para isso acontecer, o professor precisa estar bem informado, deve conhecer os escritos utilizados pelas crianças, informar-se do que os alunos assistem nos programas de televisão, verificar se têm acesso aos jornais e que tipo de histórias lêem. Para Foucambert, além disso, *“os professores são profissionais que saberão fazer as escolhas que lhes convêm desde que tenham acesso à informação teórica que lhes está faltando hoje em dia”*. (1994, p. 10)

Para qualificar os alunos à prática da leitura, portanto, o trabalho pedagógico oportunizará o desenvolvimento de atividades que envolvam diversos tipos de textos, que questionem, que tenham informações, que criem conflitos. No momento em que selecionamos esses textos estamos dando ao aluno condições para experimentarem o desafio que muitas leituras podem proporcionar.

Como Fábria trouxe para seus alunos uma notícia verídica, todos compartilharam aquela leitura, dando opinião, questionando, colocando-se no lugar das vítimas. Será relevante, pois, estimular a prática do uso de jornais em sala de aula, jornais que possam ser manuseados pelos

alunos, para que tenham a oportunidade de expor suas idéias e opiniões sobre as notícias apresentadas. É de grande importância que, em sala de aula, se façam considerações, pois a história que o texto carrega não está desvinculada de um contexto que estabelece relações com outras situações histórico-sociais. Volto então a enfatizar que o professor, como mediador do processo, seja nas atividades de leitura, seja nas atividades de produção de texto, precisa estar atento para buscar relações com as situações da sociedade. É preciso dar sentido a essa leitura, a essa produção. A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) expõe que o trabalho do aluno com o texto, nessa perspectiva, desenvolverá habilidades de fala/escuta e leitura/escrita de forma integrada.

A atitude da professora da 1ª série, em sair andando pelo bairro com os alunos, demonstrou que estamos rodeados pelo mundo da escrita. Não podemos ignorar que a maioria das crianças cresce em um mundo no qual estão cercadas pela escrita. Quando vamos ao supermercado estamos envolvidos por palavras escritas de todos os lados, de cima a baixo: rótulos de produtos, embalagens e indicações. Para nós, adultos, isso tudo já se tornou comum, mas para a criança as palavras escritas são sinais de constante desafio; elas passam a fazer sentido, a ter um significado. Uma placa de trânsito PARE tem uma finalidade, diz que é preciso parar; a criança começa a perceber, vai encontrando sentido para essa atividade tão desafiadora.

As crianças aprendem a ler através da leitura efetiva; os professores devem ajudá-las a ler sem tornar a leitura algo cheio de dificuldades. Essas observações podem parecer óbvias, se não considerarmos que, na realidade, muito do que é feito na escola e também por adultos bem intencionados fora da escola pode ter a consequência de tornar a aprendizagem da leitura menos compreensível e mais difícil. SMITH salienta que,

“... é importante ler para as crianças, porém ainda mais importante é ler com elas. As crianças recebem a sua primeira chance de resolver muitos dos problemas de leitura

quando elas lêem com um adulto o mesmo texto ao mesmo tempo. Não importa se no início a criança não reconhecer nenhuma das palavras para as quais está olhando; na verdade, é durante o processo de confronto com palavras desconhecidas que elas encontram a motivação e a oportunidade de começar a distinguir e a reconhecer determinadas palavras (...). As crianças que lêem junto com o adulto ou com outro leitor procurarão as palavras que elas conhecem e selecionarão, elas próprias, as demais palavras que querem aprender ou praticar. (...) à medida que a criança desenvolve uma certa capacidade de leitura, especialmente se a passagem que está sendo lida for de um poema ou de uma história que a criança conhece bem, o movimento dos olhos da criança passa à frente da voz do leitor. A criança começa a ler independente da ajuda do adulto, o adulto está lendo com a criança.” (1999, p. 133)

Estamos percebendo que a leitura compartilhada é aquela em que o professor e o aluno caminham juntos. Os professores podem tentar garantir que as crianças tenham oportunidade de ler freqüentemente ouvindo histórias do interesse delas, histórias que despertem sua atenção. É possível também fazer uso de materiais e produtos impressos que façam sentido para as crianças no mundo exterior, ou seja, objetos que podem ser trazidos para a sala.

Podemos dizer que hoje dispomos de um considerável número de publicações destinadas ao público infantil: jornais, revistas, álbuns e livros. Essa multiplicidade de material tem chegado à escola e vai cada vez mais alterando as condições de desenvolvimento da leitura no contexto escolar. O professor já não precisa, como em outras épocas, sair em busca de materiais restritos, em fontes difíceis de encontrar. Isso torna sua tarefa menos dramática.

Os professores podem lançar mão de vários gêneros textuais para levar seus alunos à compreensão, à crítica e ao posicionamento. Eles executam, dessa forma, um trabalho que permitirá desafios cognitivos relevantes, fazendo uma ligação entre os alunos e os textos, textos que levam a um determinado referencial, dando origem a espaços discursivos específicos em sala de aula. Um outro ponto importante: os textos, desde que selecionados tendo como base o repertório dos leitores, possibilitarão o diálogo e a discussão com o grupo na sala de aula após a leitura. Observei na prática, junto com os professores, o quanto o trabalho de seleção de leituras exige cautela, devendo também existir coerência entre os

objetivos propostos para a educação do leitor e os textos relacionados para a leitura em sala de aula.

Quando a criança está exposta a um meio global de comunicação, num universo estimulador, o papel da escola passa a ser um fator positivo para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em qualquer nível escolar, o sujeito mediador da leitura deverá ter sempre presente a função de levar o aluno a ler **para compreender**. Da atividade mais simples, que é decodificar, à mais complexa, que é a compreensão da leitura, há todo um mundo histórico e cultural a ser explorado. Quanto mais o aluno ler maior será sua capacidade de aprender, progredir e desenvolver sua capacidade intelectual em todas as áreas de conhecimento.

Podemos encerrar esse capítulo dizendo que a importância da leitura na formação dos alunos é hoje uma preocupação reconhecida por todos aqueles que se preocupam com a educação. É preciso que fique claro, nesse sentido, que a promoção da leitura não é responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa, mas de todo o corpo docente de uma escola. A escola precisa, pois, de um professor que, além de se mostrar um leitor assíduo, crítico e competente, entenda da importância do ato de ler, para poder compreender as condições para a produção de efetiva leitura.

No capítulo seguinte estarei relatando o conjunto de atividades que, após o acompanhamento das quatro turmas e a avaliação do trabalho de cada professor, propus encaminhar, dando orientação mais específica e preparando os materiais que considerava mais apropriados para cada turma. O foco, evidentemente, foi o processo de leitura, em redor da qual circularam as habilidades associadas no processo interacional: fala, escuta e escrita.

6 PRODUÇÃO DA LEITURA EM SALA DE AULA

Para sabermos o que acontece na escola, nos limites da sala de aula, é preciso ir até lá. É convivendo com esse contexto cultural que saberemos como se proporciona leitura ao aluno, como e o que a escola está ensinando para que um enorme contingente de crianças tenha acesso à leitura. Só atuando dentro da sala de aula teremos o real entendimento das condições de trabalho e de aprendizagem. Perceberemos se a escola está incentivando ou não o processo de leitura e a produção de texto, e subseqüentemente poderemos mostrar, através de parceria, o que isso representará em termos de formação de leitores.

MATENCIO (1994) diz que existem grandes contradições entre o discurso e a prática que se faz na escola. Para ela a escola tem como objetivo valorizar a palavra escrita e a leitura como uma forma ideal para o aluno construir e reconstruir seus conhecimentos, mas na prática não chega a desdobrar a linguagem em sua multiplicidade de funções ou não lhe dá o valor que se espera.

Uma possibilidade de ajudar o aluno na leitura e em sua produção seria apresentar diversas atividades em torno dos textos lidos, levando em conta o nível de seu desenvolvimento cognitivo e prevendo os passos possíveis para um avanço mediado (segundo a perspectiva de Vygotsky), com o objetivo de levá-lo a “reconstruir a informação mediante a

utilização de conhecimento prévio” e “reestruturar o conhecimento prévio graças à nova informação”. (KLEIMAN, 1995, p. 7)

Não raramente a escola insiste em pedir que o aluno leia apenas para dar conta do preenchimento de fichas de leitura, em dar textos apenas para exaurir o conteúdo do currículo escolar. Como iremos garantir leitura ou produção prazerosa levando à reflexão e à construção do indivíduo, através dessas atitudes tradicionais que persistem?

Frente ao texto o aluno não pode ser um leitor passivo; mesmo que sejamos levados a pensar que, por estar sentado olhando o texto, passa a ser passivo, isto não corresponde à realidade, visto que os sentidos vinculados ao conhecimento que ele tem do mundo são confrontados, ao longo da leitura, e ele cria ou rebate hipóteses que vão ocorrendo acerca do que ali lhe está sendo exposto. É preciso, entretanto, estimular as possibilidades que se abrem no encontro do leitor com o autor através dos textos que este oferece. É através da leitura que se estabelece *“um evento interativo entre autor e leitor, que é mediado pelo texto e completa-se em outros eventos: a leitura é uma prática de atribuição de significados que ultrapassa o momento em que é realizada.”* (MATENCIO, 1994, p. 44)

Insatisfeita com a perspectiva mais tradicional, e ao mesmo tempo desejando investir numa forma de trabalho colaborativo e mostrar as possibilidades desse investimento – embora tendo apreciado os esforços dos professores acompanhados durante a primeira fase da pesquisa, no sentido de seguir as diretrizes de uma proposta institucional –, propus então aos professores fazer parte de sua prática pedagógica. Isso se daria pela realização de alguns trabalhos com os alunos – trabalhos acompanhados pelos respectivos professores –, para levá-los a se envolverem mais com a leitura e pela produção escrita, ou pelo menos para apontar novas estratégias. Uma meta mais geral para esse tipo de envolvimento era mostrar que seria possível diminuir a distância entre o mundo teórico em que se movem os especialistas e a realidade do dia-a-dia de cada escola e de todas elas, de cada docente e de todos eles – muitas

vezes desestimulados por se sentirem lutadores solitários, embora rodeados por seus pares e por seus inúmeros aprendizes.

Neste capítulo, portanto, apresento, para cada turma, o relato de algumas atividades propostas, seu desenvolvimento e a reação dos alunos, bem como uma avaliação sucinta dos resultados. Trata-se de amostras de um conjunto de estratégias que conduzi nas turmas.

6.1 A Construção do Texto: o coletivo e o individual

Para o sucesso das atividades de leitura e de produção de texto se faz necessário tomar a interlocução como elemento crucial. Através desses segmentos a atividade passa a ser muito mais que uma decifração e transcrição de signos lingüísticos e outras formas comunicativas.

Assim, seguindo o que Vygotsky delineia com respeito ao desenvolvimento cognitivo, considereei que a forma mais típica de envolvimento de sujeitos em busca de conhecimento seria a construção de um objeto em trabalho cooperativo. Não basta que coloquemos juntos os alunos para que trabalhem “em grupo”; já houve muitas experiências desse tipo sem resultados palpáveis **para o grupo e para cada participante**. Quero dizer que também é preciso aprender os procedimentos para essa forma de trabalho, de modo a que cada sujeito se sinta efetivo colaborador e, ao final, detentor de novos conhecimentos, partilhados igualmente pelo grupo. No presente caso, um foco era o texto coletivo.

A importância da construção do texto coletivo torna-se evidente na medida em que cada participante pode manifestar o sentido que atribui à palavra, e esse sentido está em relação direta com sua história, com seu conhecimento de mundo. Os vários sentidos vão se desdobrando na contribuição grupal na medida da participação de cada um, que deve ser

estimulada. Tal atividade deixa claro que o texto não consiste simplesmente em um conjunto de frases soltas, mas em um conjunto verbal constituído de vários sentidos que se congregam e são negociados para constituir uma unidade de sentido, de clareza e de coerência: um único texto de que todos são autores. “... *falando, escrevendo e lendo construímos nosso espaço no mundo. Isto se faz com unidades que chamamos textos*” (FURLANETTO, 1995, p. 2). A prática de leitura – não só de textos literários ou didáticos, mas de jornais, revistas, etc. – é um processo de descoberta e uma forma de o aluno ir atribuindo sentido, o que possibilita a interação leitor/mundo pelas relações que ele vai estabelecendo com outras leituras e reflexões.

Para que possamos conduzir nossos alunos a uma prática construtiva, faz-se necessário que o professor tenha conhecimentos suficientes para provocar, em sala de aula, a partir da leitura dos textos, discussões que levem à compreensão de outros textos, dando abertura para a interpretação de si, do outro e da sociedade. Eis as preliminares para a realização cooperativa de tarefas no ambiente escolar.

O trabalho com a leitura, abrindo diferentes possibilidades de interpretação para um único texto, pode parecer de difícil controle em sala de aula, mas posso dizer, por experiência, que é desta forma – gerando conflitos – que o trabalho se enriquece. Com a diversidade de visões o aluno vai construindo seu próprio ponto de vista e desenvolvendo a criticidade. Trata-se de um jogo entre o que o sujeito tem de individual e o que pode realizar com seus colegas. A produção de texto, tanto na forma escrita quanto na forma oral, tanto individual como coletiva, deve estar sempre vinculada à prática de leitura, pois as atividades estão interligadas num processo de diálogo.

A proposta curricular de Florianópolis (1996) leva o professor a valorizar o conhecimento de mundo que o aluno possui, aquele conhecimento que ele já incorporou fora da escola. Esse conhecimento deve ser ativado e relatado ao conhecimento já estabelecido socialmente (a cultura), que é trabalho de outrem. A partir dessa relação entre um

conhecimento e outro, o aluno terá a oportunidade de construir seu próprio ponto de vista (opções). Assim, o que é reconhecido como coletivo contribui substancialmente para a identidade individual. Apresenta-se como ingênua uma prática de produção que consista em apresentar um tema e criar um clima de breve discussão acreditando-se que, depois disso, o aluno já está (ou devia estar) preparado para produzir. É a partir dessas práticas sem muito compromisso que podemos nos perguntar: como esperar que os alunos se tornem bons redatores dos vários gêneros que circulam na sociedade ou bons leitores?

Desde os primeiros passos nesse processo o aluno precisa sentir-se o personagem principal, utilizando um espaço em que seja livre para expor o que já entende do mundo e das relações pessoais. Assim colocado nesse espaço de interlocução, numa intensa atividade cognitiva e discursiva, deve revelar-se e desenvolver-se o pensamento e a linguagem.

A produção oral também assume grande importância e deve estar a todo momento ocorrendo; através dessa produção o aluno tem a oportunidade de usar a sua variedade lingüística e, no contato que estabelece com os outros (incluindo o mediador privilegiado do ensino), vai aumentando e melhorando sua capacidade lingüística e cognitiva, de par com o conhecimento geral aí implicado.

A produção escrita, por sua vez, tem exigências específicas: além da observância de relações intra e extratextuais e informações mais localizadas para o desenvolvimento do tema, é preciso considerar os elementos de composição de cada gênero, seu estilo e as normas de construção lingüística. Segundo MAGNANI, "*...a diversidade de configurações textuais deve ser o eixo em torno do qual se organizam as relações de ensino-aprendizagem. (...) o que mudam são as situações sempre irrepetíveis de interação que ocorrem com cada grupo de alunos e de acordo com as quais se planejam atividades específicas*". (1995, p. 39)

No espaço escolar, portanto, deve ser possibilitada aos alunos a participação em diferentes interações, dando-se uma especial atenção ao trabalho com a linguagem verbal e a

linguagem corporal. É no conjunto do processo que o aluno vai percebendo as várias modalidades de língua disponíveis para sua expressão. Ao construir um texto, ele vai organizar as idéias a partir dos vários discursos que circulam na sociedade. O papel da escola deve ser o de promover uma multiplicidade de situações de produção, dando oportunidade para que o aluno deixe aflorar o que ele conhece, o que escutou ou vivenciou.

Cabe à escola, então, preparar o planejamento pedagógico articulado com as necessidades próprias da comunidade que serve, para em seguida ampliar esse mundo restrito, inserindo-o em comunidades mais complexas. É de esperar, nesse planejamento, que os professores se preocupem em elaborar atividades onde o cotidiano seja aproveitado continuamente, proporcionando ao mesmo tempo reflexões sobre acontecimentos recentes de âmbito maior. Os materiais lingüísticos serão produzidos em consonância com essa abertura de perspectivas.

Dessa forma poderemos criar e recriar um intercâmbio variado dentro da escola, bem como ultrapassar seus portões, proporcionando atividades que representem algum tipo de desafio para o aluno. Através desses procedimentos o desenvolvimento do trabalho educativo irá dar, aos poucos, a oportunidade de mostrar o que não se sabe ainda. O educador ou mediador imediato é que conduzirá o aluno a encontrar respostas aos questionamentos que aí surgirem. É nesse trabalho de parceria que se dará o processo ensino-aprendizagem.

6.2 Partindo para a Prática: leitura e produção

6.2.1 1ª Série

Estando bastante entrosada com a escola e conhecendo as propostas de planejamento das professoras, ficou mais fácil fazer um trabalho junto aos alunos. Iniciando com a 1ª série, conheci o planejamento da professora Jane, que tem os seguintes itens:

Objetivo Geral: Utilizar com eficácia a linguagem oral e escrita para relacionar-se socialmente e desenvolver-se enquanto indivíduo.

Conteúdo:

Oralidade:

- descrição de fatos ou histórias com seqüência lógica;
- expressão de idéias com clareza, riqueza de vocabulário e articulação correta das palavras;
- narração de fatos em ordem temporal.

Leitura:

- apreensão das idéias do texto, de forma global;
- reconhecimento das características dos diferentes tipos de textos.

Escrita:

- representação e compreensão dos símbolos (desenho/escrita);
- função social da escrita;
- relação oralidade/ escrita;
- relações intravocabulares (letra x fonema, padrões silábicos, sinais, cedilha, til, acentuação);
- relações intervocabulares (direção da escrita, segmentação, uso da maiúscula, eliminação de repetição).

Utilizando alguns pontos do planejamento acima, fomentou-se em sala de aula momentos de criação coletiva, dando oportunidade ao aluno de utilizar as palavras sem medo,

criando momentos recreativos para que a criança pudesse sentir-se à vontade. Foi num clima de aprendizagem que obtive alguns materiais dos alunos.

Como já havíamos feito muitas visitas à biblioteca e percebíamos que as crianças estavam interessadas nos livros, era necessário trabalharmos com esse material. Junto com a professora, no dia 24/05/99 encaminhei os alunos ao fundo da sala e os fiz sentarem em círculo para podermos melhor encaminhar a atividade planejada.

[24/05/99]

Pp Crianças, como já temos uns que já estão conseguindo ler e outros a mãe está ajudando, é necessário que para falar da história que lemos ou fomos ajudados, precisamos aprender algumas coisas. Para que eu possa dizer “a história é desta forma” ou “aconteceu isso na história que li,” para chegarmos até o livro, para sabermos falar dele, é preciso aprender algumas coisas. Já trabalhei com as outras turmas e foi muito bom, todos aprenderam bastante, será que a 1ª série também quer aprender?

As Queremos.

Pp Será que vai dar para trabalhar com essa turma?

As Vai.

Pp Por esse motivo estamos sentados aqui no fundo da sala, para ser um momento agradável, onde todos possam falar e aprender. Iremos aprender a falar sobre aquilo que lemos, contar o que vimos, o que escutamos, vamos poder falar das características das histórias que iremos ler daqui para frente. Para sabermos o que é característica iremos chamar um de nossos colegas e falaremos sobre ele, como ele é, como ele está vestido e assim por diante.

Chamamos uma criança ao centro do nosso círculo e fomos trabalhando as suas características. A criança escolhida foi Cecília.

Pp Vamos falar de Cecília, é uma colega de vocês, fica fácil falar dela.

A (D) Ela tem um arco vermelho.

A (V) Ela é muito bonita.

- A (T) **((não conseguiu falar nada))**
- A (R) Ela está bem arrumada.
- A (F) Ela tá de roupa.
- A (D) Ela é bagunceira.
- A (C) Ela tem cabelo loiro.
- A (J) Ela é de osso e carne.

Com esse tipo de atividade, tinha como objetivo levar o aluno a saber falar sobre seu livro, sobre sua leitura, o tipo de leitura que mais lhe agrada, descrever um pouco a história que leu, mas de forma agradável e não sob pressão. Para chegar até o livro precisamos começar com o material conhecido, começar de forma fácil, e nada melhor do que descrever um colega da própria sala, já que constantemente escutava-se durante as aulas alguém falando do cabelo do outro ou da roupa. E desta forma eles foram descrevendo as características dos próprios colegas.

Ainda com o mesmo objetivo (chegar ao livro), apresentei aos alunos um painel de gravuras, com várias ações; neste painel havia várias cores. Enquanto fui mostrando o painel, todos olhavam silenciosamente. Aos que estavam inquietos a professora dizia:

- P Olha só, para prestar a atenção, eu não posso achar graça de tudo, senão eu não presto atenção em todo o cartaz. É hora de prestarem atenção no que a Rosete está mostrando.

Depois de ter mostrado, guardei o painel e quis saber se todos conseguiam lembrar suas características. Os alunos relatavam:

- A (D) Tinha um menino de cabelo azul.
- A (V) Uma menina tocando violão.
- A (C) Um menino engatinhando.

- Pp O que o menino de cabelo azul estava fazendo?
- As Mostrando a língua.
- A (J) O homem estava levando o bolo.
- A (E) Um homem com um bolo gostoso.
- A (C) O homem tava com a língua de fora.
- A (T) O homem levava o bolo e o menino se lambia todo.
- P A menina tava perto da janela.
- A (R) Tinha copo, faca e prato na mesa.
- Pp Vocês viram o que fizemos agora? Vimos uma figura e estamos lembrando das suas características.

Mostrei o painel e deixei que falassem sobre o que faltou descrever, e eles diziam: Faltou violão, tapete, sofá e as cadeiras. As crianças discutiam entre si para poder lembrar detalhes. Perguntei a eles se quando assistiam a um filme eles conseguiam contar aos outros o que viram. Alguns disseram que gostavam de contar para a mãe quando ela chegava do serviço, outros que contavam para os irmãos. Foi um momento de conversa: espontaneamente a criança ia relatando fatos de seu cotidiano; tratava-se de alunos que tinham facilidade em falar. A professora Jane conduzia uma prática de interação, em que todos tinham a liberdade de falar e de se ajudar. Por já estarem fazendo com a professora um trabalho coletivo, não houve em momento algum problema em encaminhar a aula.

Para darmos conta de alcançar o objetivo proposto, que era o de levar o aluno a compreender a história e conseguir relatar o livro que leu, não podíamos ter atitudes pedagógicas autoritárias, que impediriam de efetuar uma transformação nesse aluno. Da maneira como estávamos encaminhando a atividade, eles chegariam a falar sobre sua leitura, pontuando fatos marcantes sem termos de exigir o preenchimento de longas fichas de leitura de forma mecânica. De forma agradável e prazerosa, queríamos trocar idéias e crescer juntos. O

importante, então, é deixar o aluno em contato com o livro, permitindo que ele "sozinho" busque seus caminhos literários, tirando do texto o que mais lhe interessar. No momento, usufruindo aquilo que veio ao encontro de suas buscas, sentirá prazer de ler sem ter a expectativa de ser cobrado depois. O professor pode perfeitamente trabalhar o livro de modo a que ele não se torne objeto de uma tarefa árdua, uma obrigação a mais exigida pela escola.

Nessa atividade em sala de aula o procedimento seguinte foi dividir a turma em equipes e distribuir a cada grupo um quebra-cabeça. Pedi que o montassem, com a ajuda de todos, para descobrir que histórias poderiam criar.

Grupo I:

A (D)	Tem uma menina balançando, duas crianças brincando de bola.
A (L)	Um escorregador, gangorra, bola, sol, céu, nuvem.
A (F)	Muitas crianças brincando.

Grupo II:

A (R)	Tem bola, gato, cesta.
A (O)	Gatinhos e linhas.
A (C)	((Não quis relatar)).

Grupo III:

A (W)	Tem um menino.
A (D)	É muito difícil, tinha muito vento.
A (F)	Rebentou a linha, ela não tinha cerol e o boné voou.

Grupo IV:

A (V)	Tem um monte de formiga andando, pra fazer sua casinha.
(M)	Tem céu, tem grama.

Grupo V:

A (D)	Tem abelha, tem flores.
A (G)	Borboleta, ninho.
A (T)	Árvore, pé de árvore.

Grupo VI:

A (F)	Tem dálmatas, flor.
A (T)	Tem grama.
A (V)	Tem mato.

Ao voltar para o “*grupão*”, cada pequeno grupo apresentou seu quebra-cabeça e falou sobre o que continha. Não posso conversar com a criança sobre o livro que ela leu, ou sobre que leitura ela fez, se não está acostumada a falar sobre o que leu, o que viu. É através da prática pedagógica que daremos conta dessa aprendizagem.

Cada grupo recebeu, ainda, parte de uma história em seqüência, onde havia uma frase; a montagem de todas as partes daria a seqüência da história. Alguns alunos tiveram dificuldades nas seguintes sílabas: **en, tro, com, és, pró**. Cada equipe tentava dar conta de ler sua frase, e quem tinha mais habilidade ajudava o outro em dificuldade, até conseguirem descobrir a frase juntos.

Cada grupo, após ter conseguido fazer a leitura, leu para o grupão:

Grupo I: O rato estava com fome.

Grupo II: corre gato.

Grupo III: O gato viu o rato.

Grupo IV: entrou no sapato.

Grupo V: ele pegou o rato.

Grupo VI: encontrou comida.

Juntos achamos a seqüência da pequena história; após algumas discussões, o texto assumiu esta forma:

**O rato estava com fome,
entrou no sapato
encontrou comida.
O gato viu o rato,
corre gato,
ele pegou o rato.**

Os alunos estavam com seus livros nas mochilas; uns me pediram espontaneamente para ler o título de seu livro. Pedi então que todos retirassem o material que haviam pegado na biblioteca; para os que estivessem com vontade de ler aquela seria uma boa hora. Dessa forma a leitura fluiu livremente:

- A (G) A gebrá e a girafa e fários otros bichos. **((O título era: A zebra a girafa e outros bichos)).**
- A (J) O meu chapéu tem três pontas **((O título era: O meu chapéu)).**
- A (L) A mariposa **((A mariposa)).**
- A (F) Sítio sapeca **((Zito sapeca)).**
- A (T) **((Não trouxe o livro da biblioteca)).**
- As O barquinho.
- A (M) **((Também esqueceu o livro em casa)).**
- A (J) O caracol viajante.
- A (T) O gato trabalhões **((O gatinho trapalhão)).**
- A (F) **((Disse: Não sei ler ainda)).**
- A (T) Ele gostou de brincar. **((Aquarela)).**

- A (M) A galinha cantante ((**O galo ciscador**)).
- A (D) Aquarela
- A (P) O pintinho João ((**O pintinho Pedrês**)).
- A (C) Encontro Mágico.
- A (R) A fada afobada.
- A (W) A zebra dançando na lua ((**A girafa sem sono**)).
- A (D) Tatu viu. ((**Surpresa**)).
- A (O) Bicho feio bicho bonito.

Foi dada a cada aluno a oportunidade de contar um pedaço de sua história. Alguns contavam com detalhes cada parte da história, outros repetiam apenas aquilo que haviam escutado na hora em que seus pais leram para ele. Mesmo as crianças tendo “*errado*” na hora da leitura o título do livro, nós os encorajávamos mostrando o que realmente estava escrito e não dizendo que ele havia errado, mas mostrando que dali a pouco eles conseguiriam identificar todas as letras, sílabas e palavras.

Para terminar essa atividade foi dada a cada criança uma folha de papel, onde cada uma representou, através do desenho, a parte mais interessante de seu livro. Todas colocaram o título do livro na folha. Após a atividade fomos até a biblioteca entregar os livros e pegar outros.

Junto com a professora Jane procurava formas de facilitar o trabalho e ao mesmo tempo dar prazer ao aluno nos momentos de leitura e produção escrita. Criando outros momentos em sala de aula, a professora Jane, no dia 21/6/99, trouxe para a sala três cenas em seqüência para proporcionar uma construção de histórias. Dividi a turma em cinco grupos; ela reuniu os alunos e deu as seguintes explicações:

[21/06/99]

P Eu vou dar umas figuras, gostaria que vocês olhassem bem cada desenho, ver o que está acontecendo, o que será que eles estão conversando. Vão dar um nome para essa história que se chama título e irão criar a história sobre esse desenho. Vocês precisam ir vendo o que está acontecendo na 1ª cena, na 2ª e na 3ª. Como é que a história começou, como foi se desenvolvendo e como ela acabou. Depois de cada grupo fazer sua história, vocês vão contar para nós e um do grupo escreverá na folha definitiva. Por exemplo, no grupo do Fabiano ele escreve, mas todos irão ajudar o Fabiano todas as cenas. Depois eu e a Rosete passaremos para ver se está tudo bem. Será que é muito difícil essa atividade?

As Não. **((responderam com entusiasmo))**.

A professora inicia a montagem dos grupos A, B, C, D, E. Foi gravado todo o movimento desse trabalho; passávamos nas carteiras e conversávamos com os alunos, procurando descobrir suas intenções. Vou no **grupo A**, e pergunto:

Pp O que vocês já conseguiram organizar?

A (D) Juquinha e Maria, ele queria trocar o picolé pela bicicleta da Maria. Aí a Maria deu pra ele a bicicleta, pegou o picolé e foi sentar.

Pp Qual o nome da história, o título?

A (D) A bicicleta.

Passei pelo **grupo B** e perguntei se já haviam discutido a história. Uma aluna logo se dispôs a falar:

A (C) A menina pediu uma lambidinha de picolé, ela disse para Renato tu me dá o picolé que eu te dou a bicicleta. Daí ele deu o picolé pra ela, e ela deu a bicicleta pra ele. Ele pegou a bicicleta e ela ficou com o picolé.

O **grupo C** estava inquieto; aproximei-me para ver como estava sendo encaminhado o trabalho, e perguntei:

- Pp O que já discutiram?
- A (R) O menino foi lá comprar o picolé aí ele falou quer picolé? Aí ela disse: quero. Aí ele deu o picolé para ela. Aí ela ficou sentada chupando picolé.
- Pp E o título, já pensaram qual vai ser?
- As Ainda não, a gente vai pensar.

No **grupo D** os alunos estavam muito concentrados; me aproximei e perguntei:

- Pp E aqui, já pensaram o que vão escrever?
- A (N) A menina conversou com o menino para ver se ele queria trocar o picolé pela bicicleta. Aí no segundo quadrinho ele disse que sim. E depois eles trocaram.
- Pp Essa história já tem um título?
- As Tem, é Troca- troca.

O **grupo E** conversava muito; fui verificar como estava andando o trabalho:

- Pp O que está acontecendo nestas cenas?
- A (L) Ele tá oferecendo picolé para a menina.
- A (T) Aí ele deu o picolé para a menina.
- A (D) Ele trocou o picolé pela bicicleta.
- Pp Já pensaram no nome da história?
- As A gente ainda não pensou. **((Dei mais uma circulada na sala e depois de um tempo voltei para ver se haviam pensado algo mais))**.
- Pp Conseguiram pensar em um título para a história?
- A (L) Amigos para sempre.

Depois da oportunidade de discutir em pequenos grupos, a professora deu para cada equipe uma folha (cópia xerox) com todas as três cenas, e com nossa ajuda as crianças foram

passando para o papel as idéias discutidas. Ao final todos leram suas produções. Abaixo estão todas as construções dos grupos, que, na minha avaliação, foram muito produtivos em sala de aula:

Título: A bicicleta e o picolé

Grupo A	1ª cena	João e Maria são irmãos.
	2ª cena	Eles queriam trocar a bicicletas e o picolé.
	3ª cena	João e Maria ficaram contentes com a troca.

Título: Renata e Renato

Grupo B	1ª cena	A Renata pediu uma lambidinha de picolé.
	2ª cena	Renato pediu a bicicleta e Renata pediu o picolé.
	3ª cena	Eles trocaram o picolé pela bicicleta e ficaram felizes.

Título: Jefferson e Rafaella

Grupo C	1ª cena	Jefferson ofereceu o picolé para Rafaella.
	2ª cena	Ela resolveu trocar a bicicleta pelo picolé.
	3ª cena	A Rafaella ficou feliz pelo picolé e o Jefferson ficou feliz pela bicicleta.

Título: Troca-Troca

Grupo D	1ª cena	A Patrícia perguntou para Caio se podia trocar a bicicleta com o picolé.
	2ª cena	Caio disse para Patrícia que trocaria.
	3ª cena	Ela sentou e chupou o picolé e Caio brincou de bicicleta.

Título: Amigos

Grupo E	1ª cena	Paulo ofereceu o picolé para Ariel.
	2ª cena	Ariel ofereceu a sua bicicleta para Paulo.
	3ª cena	A menina trocou a bicicleta pelo picolé.

Podemos observar que, mesmo estando no mesmo ambiente (a sala de aula), as crianças não copiaram umas das outras. Por serem todas as cenas iguais para todas, a idéia central se igualou em todos os grupos, mas cada um escolheu títulos diferentes. Percebeu-se que os alunos gostam de trabalhar em equipes.

Antes de aprender a ler ou compreender a leitura, a criança precisa fazer uma idéia do que é a leitura. Como a criança pode abordar a leitura sem conhecer o livro? Não se pode ter desejo, prazer de ler sem saber o que é isso. O aluno da 1ª série gosta e vibra ao escutar histórias contadas pelos adultos, sejam eles os pais ou o professor.

“A audição da leitura feita por outros, tem uma tripla função: cognitiva, lingüística e afetiva. No nível cognitivo, ela abre uma janela para conhecimentos que a conversação sobre outras atividades cotidianas não consegue comunicar. Ela permite estabelecer associações esclarecedoras entre a experiência dos outros e a sua própria. (...) No nível lingüístico, a audição de livros permite esclarecer um conjunto muito variado de relações entre linguagem escrita e a linguagem falada. (...) No nível afetivo também, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entonação e de significado, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica.”
(MORAES, 1996, p. 171)

O que venho fazendo até aqui é mostrar a importância da leitura, abandonando a idéia de decodificação mecânica, para se criar o prazer de ler dentro e fora da sala de aula.

Outros momentos de leitura foram criados nessa turma. No dia 13/07/99 as crianças vibraram quando eu trouxe para a sala o **jogo da leitura** – um nome que dei para a atividade. Expliquei-lhes a regra do jogo:

[13/07/99]

Pp Neste jogo precisaremos de palavras e de um dado. As palavras ficarão espalhadas pelo chão. Para poder participar do jogo é necessário deixar que caia no dado os números 1 ou 3 ou 6. Exemplo: Se cair o número 2, o grupo não irá pegar uma palavra para ler. Quem acertar os números 1, 3 e 6 vem até o centro, pega uma palavra, tenta ler, depois mostra para o seu grupo e o grupo ajuda a ler. Quando descobrirem a palavra, todos juntos digam bem alto a palavra.

Eram palavras usadas no texto da aula anterior, faziam parte da história **Didi o Dinossauro**. Para começar o jogo é necessário dividir a turma em dois grupos, tarefa de que a professora Jane se encarregou juntamente com as crianças.

O dado passou pelas mãos de todos os alunos, e todos tiveram várias vezes a chance de pegar uma palavra. A cada acerto havia uma grande torcida. A participação foi geral. A leitura levou os grupos a uma saudável integração; houve partilha intelectual entre os alunos. Quando pegava o cartão com a palavra, o aluno fazia um grande esforço na tentativa de ler; se não conseguia, corria ao grupo e eles ficavam resmungando em voz baixa, ansiosos por acertar.

Algumas falas foram necessárias à interação; por exemplo: Daniela joga o dado e este cai no número 1; peço que leia a palavra, mas ela sozinha não dá conta. A professora grita “*vamos lá, grupo, ajudem ela a descobrir a palavra*”. E as falas eram as seguintes:

A(J) Acho que é má- o.

A(D) Não, é mão.

A(R) É mama.

A(J) Não é, é mama-e.

As Mamãe.

Pp Então qual é a palavra?

As Mamãe. **((E todos batiam palmas))**.

E assim foi durante o jogo todo, os alunos lendo, soletrando, gaguejando e descobrindo. Foi uma atividade que durou o tempo necessário para que todos tivessem a chance de pegar no dado, tentar ler e pedir ajuda. A professora Jane diz para as crianças:

P Vocês viram, vocês ficam dizendo “não sei”, “não consigo”, olha só, adorei a aula, gostei da participação de todos. A Rosete me deu uma grande sugestão para outras aulas futuras.

Ao final, como não houve ganhadores (na verdade, não houve perdedores), pedi que todos se cumprimentassem, pois o jogo fora um sucesso. Não só essa atividade foi divertida, mas outros trabalhos tiveram sucesso, como a criação da história a partir da gravura retirada de dentro de um saco. Foi levado para a sala de aula um saco feito de tecido com muitas gravuras dentro; os alunos, postados em forma de círculo, iam passando o saco, retirando dois a dois uma gravura e dando seqüência a uma história que até aquele momento não existia. Foi uma atividade considerada difícil para a turma, mas com ajuda do próprio grupo de crianças a história foi construída e lida sem a interferência do adulto. Resultou disso o seguinte texto:

Era um dia de muito frio e a Mônica colocou uma roupa e um cachecol, pois estava muito frio e de repente ela viu o cachorro Bidú.

A Mônica tava passeando com a boneca dela mais o Esnupe tava com uma roupa, ele saiu e espiou a Mônica. Apareceu um gato daí o Bidú se assustou e ele tava com roupa e o gato tava sem roupa.

O homem tava passeando com uma cachorra e o Bidú tá triste porque o homem não levou o Bidú junto. A menina tava com um gatinho no colo e o Bidú queria ir também, e aí ele ficou triste. O menino Cascão tava passeando com o Bidú prá algum lugar.

Ai tinha um monte de cachorrinho e tinha o Escubidú que tava pensando em uma menina.

O gato riu da mulher, e o Bidú tava vestido de bebê. Bateu o vento e o Bidú tava com frio. O Bidú se vestiu de bebê e um outro Bidú tava espiando ele.

Tinha uma ovelha e o Bidú tava vestido, quando ele viu a ovelha ele ficou apaixonado. O Bidú encontrou um cachorro eles ficaram amigos e daí o Bidú convidou o amigo prá ir na casa dele.

É claro que, após leitura pelos alunos, a professora Jane mostrou-lhes que o texto precisava ser organizado, e com a ajuda dela os ajustes foram feitos. O importante foi deixar as crianças terem a oportunidade de criar e recriar o texto.

Ainda no mesmo dia, a professora passa um vídeo, trazido por um aluno, com a história do Rei Leão. Ao final ela pede que façam um desenho representando a história, e uma aluna ousou um pouco mais: além de desenhar fez um resumo da história.

○ REI LEÃO

o Rei Leão tem muito Animais porque ele é o Rei da serva e o filho dele é também a mulher Dele ninguém sabemo nome Dela
guomtinuando a história o timom e Pumba ajudou o Simba a picar o rei da seuva.

Percebe-se que houve resposta positiva às ações pedagógicas da professora Jane. A escrita da aluna, porquanto imperfeita numa perspectiva mais conservadora, foi permeada por um sentido; após ter visto um filme, ela transforma uma linguagem oral em uma linguagem

escrita. O próprio ambiente da sala de aula incentivou-a a escrever. No momento não nos interessava como ela havia escrito, o importante é que conseguiu expressar suas idéias sem receio de uma correção imediata, conseguindo descrever aquilo que viu. Quando pedimos que lesse para todos o que havia escrito, observamos nela um certo orgulho pela sua produção.

O que vimos até aqui nos mostra que ler e escrever são processos lingüísticos que são ao mesmo tempo individuais e sociais. São individuais porque utilizados para satisfazer necessidades pessoais; são sociais porque utilizados para a comunicação entre as pessoas. No momento da atividade percebeu-se claramente a troca entre os indivíduos, bem como o alcance pedagógico do trabalho partilhado.

6.2.2 2ª Série

Quando o professor recomenda a leitura de um determinado livro, ele espera que o aluno consiga compreender o contexto da história, mas sabe que muitas vezes ele não conseguirá atingir o objetivo sozinho, precisando da mediação do professor. O avanço da compreensão da criança está muitas vezes na forma como acontece a interação. Assim, o desempenho do professor pode ter a consequência de tornar a aprendizagem da leitura mais difícil ou menos difícil.

SMITH (1999) diz que precisamos ter claro que ler não é apenas decodificar, nem apenas extrair informações do texto, embora, é claro, obter informações seja algo que está envolvido em todas as diferentes situações de leitura. Para ele, quando lemos estamos obtendo respostas para as nossas perguntas. Da mesma forma FOUCAMBERT salienta: *“Ler é atribuir (e não extrair de) um (e não o) significado a um texto”* (1997, p. 95). Ou seja, trata-se de um trabalho de interpretação, e não de mera descoberta de algo que se esconde nas palavras

ou nas entrelinhas. Podemos dizer que esse significado não está exposto no texto de forma que precise apenas ser extraído, é necessário buscar algo que se encontra na relação entre o autor e o leitor.

Para chegarmos à leitura e à produção do texto na 2ª série foi necessário, no dia 26/5/99, também trabalhar com os alunos sobre características. Começamos com um aluno da sala. Foi escolhido um menino. Surgiram as seguintes conversas: “*ele é muito teimoso*”; “*ele é relaxado, deixa tudo jogado, perde tudo pela sala*”; “*ele é muito bom jogador de futebol, na hora da educação física*”; “*ele é moreno, seu cabelo é preto*”. E assim as características do colega foram surgindo. Expliquei que após esse tipo de atividade iríamos realizar um exercício com gravuras de meninos e meninas. Dividi a turma dois a dois, e cada grupo recebeu uma figura para fazer a descrição. Tivemos as seguintes descrições⁸:



[26/05/99]

⁸ Os alunos colaram o material produzido no painel ao fundo da sala, e o fotografei.

A (R e F) **Figura I:** Ela tem o cabelo preto.
Figura II: Tem cabelo galego e tem a orelho grande.
Figura III: Ela tem o cabelo comprido.
Figura IV: Ele é gordo e eu tenho um livrinho dele.
Figura V: É grande e alto e tem o pescoço muito grande e tem o olho grande.

A (F e J) **Figura I:** Anãozinho.
Figura II: Ele tem orelha grande.
Figura III: Burrinha.
Figura IV: Gordo.
Figura V: Pescoço fino.

A (F e V) **Figura I:** Ela é pequena.
Figura II: Ele é bonito.
Figura III: Ela é grande.
Figura IV: Ele é gordo.
Figura V: Ele é feio.

A (R e J) **Figura I:** Roupas com bolinhas a menina é pequena.
Figura II: Ele é moreno.
Figura III: Ela é galega.
Figura IV: Ele é gordo.
Figura V: Ele é moreno.

A (K e X) **Figura I:** Cabeludo tem calça plástica.
Figura II: Feio orelha pontuda o cabelo é bonito.
Figura III: Cabelo feio orelha piqueno.

Figura IV: Gordo orelha piquena feio olho piqueno.

Figura V: Ele é gordo cabeludo olhudo.

Os alunos participaram das atividades com entusiasmo. Essa prática se fez presente durante alguns períodos das aulas de língua portuguesa; eram momentos de pequenas produções textuais, após processo discursivo oral. Este tipo de trabalho foi muitas vezes coordenado por mim e pela professora.

Assim, foram fornecidos aos alunos elementos para que houvesse domínio na escrita, através de atividades já realizadas ou que iríamos ainda realizar. Criou-se um momento de conversação através do qual constatamos o gosto dos alunos por leitura; ao perguntar-se que tipo de obras eles gostavam de ler, as respostas se diversificaram bastante: uns respondiam “*histórias em quadrinho*”, outros “*história de aventura*”; apenas um respondeu “*não gosto de história*”; e ainda houve quem apontasse para “*histórias de terror*”.

Foi através dessas conversações que conhecemos um pouco mais os alunos e seus interesses por leitura. Era necessário chegar até o livro; era parte dos objetivos desta pesquisa aproximar os alunos da leitura, fazê-los perceber o quanto é prazeroso ler na medida em que se entenda o que é lido e que não se seja conduzido à leitura pela pressão do que se mostra obrigatório.

Trabalhar com os alunos as características e descrições não é o que levaria, exclusivamente, ao interesse pela leitura, mas ajudaria o aluno a chegar com tranquilidade ao processo de interpretação. “*Ler requer sobretudo concentrar-se cuidadosamente nas características precisas do texto*” (FERREIRO, 1987, p. 243). Tal coisa, entretanto, pode ser obtida seguindo-se uma via trilhada espontaneamente.

Em uma terceira atividade conversamos sobre as leituras que os alunos fizeram. Uns quiseram ler a parte considerada mais interessante em seu livro. Houve alunos que pediram

para ler a parte de que não gostaram na história; outros apenas leram o título. Como todos queriam falar, propus que cada um pegasse uma folha, escrevesse seu nome, o título do livro, e contasse sua história. Assim saberia que leituras fizeram. Prometi que guardaria comigo todos os seus escritos. Muito animados, os alunos passaram à realização da atividade.

Vou apresentar alguns trabalhos, dando uma idéia da qualidade de seus comentários (em momento nenhum alterei a fala ou a escrita deles):

Título: Cachorrão o intrometido.

A (M) O cachorrão estava passando no parque e viu o seu amigos e depois foi para casa com seus amigos para jogar dominó.

FIM FIM FIM

Título: Dia de sol

A (F) A minha estorinha dia asi no dia de sol os ratinhos perderão uma festinha de comida e eu gostei muito da minha estorinha. **((Foi feito um desenho no final: nuvens, um rato e um caracol))**.

Título: Um dia de confusão

A (O) Um cachorrinho muito bagunceiro ele fazia as coisas tudo errado. **((Também fez desenho no final da folha))**.

Título: Asa de papel

A (I) O livro fala sobre um moso que quiria achar um lugar para ler. **((Foi desenhado um balão com um homem dentro))**.

Título: O pirilampo telegrafista

A (X) O pirilampo siapaxono pela uma pirilampa e ele achou que ela não queria da um bejo e o pirilampo ficou triste e ela foi inbora o pirilampo axou outra pirilampa eles si casarão para sempre.

((Ta ((Também fez desenho))).

Como se vê, além de completarem a atividade vários fizeram um desenho correspondente à história lida. Após a atividade, a maioria quis apresentar a leitura de seu trabalho, que depois foi exposto na parede para que todos pudessem ver⁹.

O que estamos vendo são práticas pedagógicas que nos levam a compreender a leitura como um espaço de liberdade onde os sujeitos constroem seu sentido e aproveitam as possibilidades de interação. Esse sentido pode ser entendido como momentos de confronto, retornos, imaginação, imposições e construções. Assim, mostra-se que é no encontro com o outro que as pessoas se completam e se definem. *“Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem”*. (GERALDI, 1996, p. 97)

Ninguém nasce sabendo ler, o sujeito aprende a ler na medida em que vive e convive com a leitura. LAJOLO (1999) acredita que, embora se aprenda na "escola da vida", a escola como instituição é o local em que se pode (e se deve) garantir a aprendizagem da leitura e da interação. É aí que precisamos dar ao aluno a oportunidade de perceber a sua capacidade de autoria. Aqui não houve uma preocupação em transformar o texto em simples objeto-teste, que se lê para provar que se sabe ler. Mesmo que os autores digam, hoje, que felizmente as práticas

⁹ Este material escrito foi fotografado a pedido das crianças.

escolares não se utilizam da leitura em voz alta como cobrança em sala de aula, tenho minhas dúvidas: pode ser ainda a única forma de leitura proporcionada pela escola, em muitos casos. Ao contrário disso, o professor deve criar práticas de leitura significativas, pelas quais o aluno possa buscar informações no texto ou ler para retirar do texto tudo o que dele possa extrair, ou ainda possa ir ao texto para se inspirar nele para fazer novas construções. E existe ainda a leitura que não abriga nenhuma dessas intenções: o texto passa a ser um objeto de leitura prazerosa.

Relembrando com os alunos os elementos necessários para construirmos uma história, partimos, em 07/07/99, para a construção de uma, e aqui o autor é o próprio aluno.

[07/07/99]

Pp Para montarmos uma história precisamos que ela tenha começo, meio e fim, certo?

As Certo.

Mostramos um livro e conversamos sobre suas partes.

Pp O que o livro precisa ter na capa para ser identificado?

As Título.

Pp O que é um título de uma história?

As É o começo. **((Disseram alguns))**.

As É o nome da história. **((Disseram outros))**.

Pp E quem faz a história, como chamamos?

As Inscritor **((Disseram alguns))**.

As Desenhista **((Disseram outros))**.

Pp Quem faz a história?

As Ilustrador **.(Disseram alguns))**.

As Autor. **((Disseram outros))**.

- Pp Isso mesmo; quando escrevemos, construímos um texto, uma história, somos autor. Além do título, autor, abrindo o livro o que temos dentro dele?
- As Desenhos
- Pp Isso, desenhos ou gravuras. E o nome dos participantes da história como chamamos?
- As Personagens.
- Pp O que mais temos dentro da história?
- As Escrita.
- Pp A escrita, é a história. Agora vou pegar uma parte desses itens que falamos, “a história”. Para construirmos uma história o que é preciso? Quando eu começo a escrever já posso dizer “E viveram felizes para sempre”?
- A (L) Primeiro começo pelo começo da história.
- As O meio e o fim
- Pp Isso mesmo, o que é esse meio?
- A (L) O meio é a parte da história.
- A (X) É a parte mais emocionante da história.
- A (C) É aí que começa a emoção.
- Pp Como posso começar uma história?
- As Era uma vez...
- A (O) Era um dia...
- A (L) Lá na minha terra aconteceu...
- A (I) Há muito tempo...

Foram então entregues aos alunos três páginas para montagem de uma história. Havia apenas os personagens, a criação do texto seria deles. Sugeri que fizessem em dupla e que dialogassem bastante antes de montarem a história.

- Pp Gostaria que guardassem tudo, pois agora irei entregar três folhas com gravuras; essas três folhas fazem parte de uma seqüência,

mas essa seqüência vocês é que irão escolher a forma que quiserem.

P Cada dupla inventa do jeito que quiser.

Passamos em cada carteira, dando o apoio necessário; os alunos produziam com muito entusiasmo e houve respeito entre as opiniões. Uma criança disse em voz alta “*falta as páginas*”. Os alunos deram nome aos personagens, numeraram as páginas, deram título – enfim, conseguiram trabalhar em grupo de forma tranqüila. Todos estavam preocupados com sua produção. Ao terminar, cada grupo fez sua apresentação, mostrando as gravuras e lendo; cada um lia uma parte da história.

O que se presenciou neste momento de construção foi uma situação nova naquela sala de aula, que provocou movimentação e contatos efusivos; as crianças saíam de seus lugares para mostrar seus trabalhos, houve comentários e opiniões e todos queriam ler sua produção. “*Essas situações, evidentemente, mostram uma outra dinâmica em sala de aula, que rompe, quebra o esquema linear e estrito da comunicação pedagógica*”. (SMOLKA, 1993, p. 45)

O professor não está sozinho, o aluno faz parte desta dinâmica; a troca, a integração e todas as relações estabelecidas em sala de aula levam a uma formação não só do aluno, mas também do professor. E, para o caso apresentado abaixo como exemplo, os alunos optaram por subir entre duas cadeiras para ficarem bem “altos” e poderem apresentar sua história e sua leitura para serem vistos por todos.

● FUTIBOL

Era uma vez um menino que se chama André está muito triste por calza que ele quiria jogar futebol com seus amigos só que seus amigos não deicharam jogar. Em tam foi jogar ele falou

- Ei vocês deicham jogar.

Seu amigo Paulo falou

- Um jogo justo presizam de um pois. Você João.

Im tam vamos. André com si guiu fazer um gou.

Eles pularam de alegria e foram feliz para cempre.

Autor: MARCOS E ADRIANO

Houve muitos erros, com efeito, e pontualmente seria possível falar em mau emprego da língua, mas esse é um outro segmento, que ficou a cargo da professora – referente às questões gramaticais em sentido amplo. Nas aulas seguintes ela se utilizou dos textos das crianças para focalizar as inadequações na formação do texto. Por outro lado, apesar da liberdade de criação, percebe-se que os alunos mobilizam esquemas de histórias ouvidas e lidas – neste caso, o início e o final, observando-se que o final não é compatível com a alegria de realizar um gol. Esses elementos textuais, no entanto, podem ser reconsiderados na continuidade do processo.

Ficaria extenso listar as várias atividades que foram observadas ou realizadas com os alunos desta série com relação à prática de leitura. Em última análise, foi uma turma dinâmica e produtiva.

6.2.3 3ª Série

A dúvida do professor é sempre saber o que fornecer ao aluno quanto se trata de leitura. Em primeiro lugar o professor precisa conhecer a turma na qual está trabalhando, uma vez que não existe receita milagrosa para trabalhar com leitura em sala de aula. Mas fica claro que o educador precisa ser um leitor para saber orientar sua turma, e encontrar os meios para criar laços entre o leitor e o texto.

Na turma da 3ª série também iniciei os trabalhos com a exposição de um painel, como havia feito na 1ª série, considerando, naturalmente, o grau de desenvolvimento do grupo e tendo como objetivo fazer com que o aluno pudesse expor, após a leitura, aquilo que leu, sem fazer uma cópia das falas dos personagens. Retirar respostas prontas do texto é um exercício muito fácil e sem sentido, não levando o aluno a lugar algum.

Apresentei, no dia 02/06/99, um painel com uma gravura com várias cores e vários personagens. Todas as crianças queriam falar, pois tratava-se de algo conhecido: era o painel do filme *A pequena sereia*, em que ela está sentada numa pedra no meio do mar, acompanhada por seus animais de estimação, o siri e o peixe, e tendo ao lado o príncipe Erick, pelo qual é apaixonada. Ao fundo do painel vê-se um castelo todo sombreado, e aos pés da sereia algumas conchas do mar.

[02/06/99]

Pp Irei começar com um cartaz que consegui em uma locadora para mostrar a vocês. Gostaria que houvesse silêncio e que neste momento ninguém falasse nada, apenas observasse. Quero que vocês olhem todos os detalhes do cartaz.

Pergunto aos alunos o que viram no cartaz:

A (L) Eu vi uma sereia e um peixe.

A (D) A pequena sereia e o caranguejo.

A (H) A pequena sereia, o linguado e o Sebastião e embaixo tava escrito dublado e legendado.

A (I) Eu vi uma sereia no mar, sentada numa pedra com um siri e um peixinho.

A (D) Que o filme é do Walty Disney e é legendado.

Pp Alguém viu alguma coisa diferente daquilo que já falaram?

A (J) Tinha uma ostra do lado da sereia.

A (A) Eu vi debaixo da pedra tinha água.

- A (L) Tinha uns escritos em amarelo.
- A (I) Tava escrito A pequena sereia.
- A (A) Tava escrito Em vídeo.
- A (M) Walty Disney, a pequena sereia, legendado, dublado e clássico.
- A (L) O cartaz atrás era azul.
- A (I) Tava escrito no canto Compre aqui.
- A (A) Tem um castelo lá no fundo.

Todos tiveram a oportunidade de falar; mesmo havendo repetições, aos poucos o cartaz foi todo descrito. A turma ficou agitada; como todos estavam dispostos a falar sobre o filme, fizemos uma discussão sobre o enredo. Os alunos se sentiram à vontade em falar de algo que era do interesse deles. Deixei que falassem, e fiquei observando.

Ficou claro que a linguagem é um instrumento determinante nas práticas pedagógicas. E o diálogo continuou: conversamos também sobre o que havíamos feito até aquele momento. Já havíamos feito uma discussão bastante consistente sobre as partes de um livro e os alunos já tinham retirado e manuseado vários livros da biblioteca. É interessante observar que retiravam livros da biblioteca “*apenas*” para ler, sem qualquer compromisso direto com a professora.

No dia 07/04/99, entretanto, a professora explica que cada criança irá à biblioteca escolher um livro para preencher uma ficha de leitura, que irá conter os seguintes dados:

[07/04/99]

FICHA DE LEITURA	
Nome completo:	
Série:	
a)	O nome do livro e o autor:
b)	O nome de quem fez as ilustrações:

c)	A editora do livro e a edição:
d)	O personagem principal:
e)	Onde aconteceu a história:
f)	Com suas palavras a história lida:
g)	Dê sua opinião sobre o livro. Justifique sua resposta:
h)	Faça um desenho para ilustrar.

Após a entrega da ficha, os alunos foram até a biblioteca. A preocupação de cada um era escolher um livro em que o nome do autor estivesse bem visível. Ao voltar, fizeram muitas perguntas sobre a ficha, e pediram algumas explicações; a professora se colocou à disposição para explicar cada item:

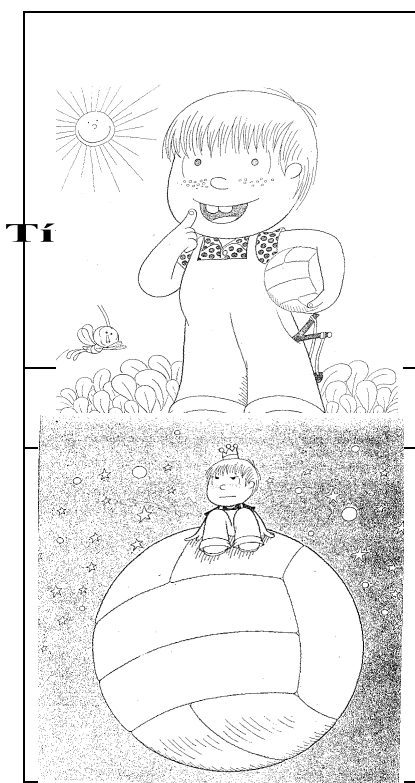
- P
- a) Autor:** *“Geralmente alguém escreve esse livro, se não encontrarem o nome, não precisa inventar, escrevam autor desconhecido, porque vocês desconhecem a pessoa que escreveu”.*
- b) Ilustração:** *“Isso se chama gravuras, essas gravuras alguém fez, que deve estar escrito na capa ou na folha de rosto o nome da pessoa que ilustrou”.*
- c) Editora:** *“A editora é onde esse livro foi escrito, foi impresso para chegar até vocês. E a edição, quantas vezes foi editado. Essas informações vocês estarão buscando na capa ou dentro do livro”.*
- d) Personagem principal:** *“É aquele que é o mais importante da história”.*
- e) Local:** *“Em que lugar aconteceu a história, se foi no campo, na cidade, na floresta, em algum lugar foi”.*
- f)** *“Depois de ler vocês têm condições de escrever a história que acabaram de ler. Se não ficou clara a história leiam uma, duas, três vezes se for necessário”.*
- g)** *“Se não gostaram, digam por quê”.*
- h)** *“Façam um desenho, mas não passem a folhinha por cima do desenho do livro, não há sentido em copiar o mesmo desenho do livro. Vocês terão cinco dias para entregar esse trabalho”.*

Percebi que os alunos estavam descontentes com a atividade e reclamavam em voz baixa. Meu papel ali era proporcionar atividades diferentes daquelas que eles já estavam acostumados a realizar. Preencher fichas sobre o livro, fazer leitura em voz alta um após o outro ou leitura individual para se preparar para ler na sala, isto já acontecia regularmente. Precitaria estabelecer junto aos alunos atividades que criassem a necessidade de ir em busca de conhecimentos a partir das leituras.

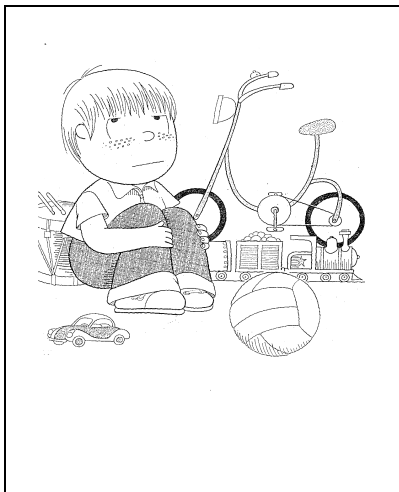
Com essa idéia, foi-lhes entregue uma certa estrutura apenas com gravuras seqüenciadas: o aluno precisaria construir a obra, ou seja, dar um título, criar todo o texto da história, apresentar autor, cores, ação e tudo que seria necessário para montar um livro.

Foi gratificante constatar que os alunos se sentiram os verdadeiros autores. Houve empenho na criação, e a atividade durou mais tempo do que o planejado, tendo havido textos bastante extensos. Mesmo já tendo recebido as páginas prontas com as gravuras, houve equipes que fizeram alterações na seqüência e acrescentaram outros personagens. Os alunos tiveram autonomia para desenvolver seu trabalho, não houve interferência dos adultos. Os livros foram cem por cento produzidos por eles.

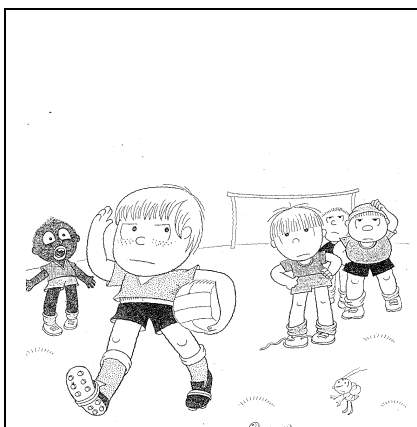
Produção escrita de uma das equipes [02/06/99] Inácio, Fernando e Amanda.



Era uma vez, um menino que era muito esperto e bom de bola. Uma noite ele sonhou que estava morando em uma bola, ele gostava muito de futebol. O brinquedo que ele mais gostava era uma bola, mais ele não tinha. O nome deste menino é Pedrinho. Um belo dia Pedrinho foi lá na casa de Natanael para jogar bola com ele.



No dia 30 de junho ele faz aniversário. Três dias antes de seu aniversário, ele foi entregar os convites para seus amigos, e quando chegou na casa de Natanael ele disse: - Natanael me dá uma bola de aniversário? – É claro que sim! Pedrinho ficou muito contente e foi para casa. No dia do seu aniversário, foi aquela alegria, Pedrinho não gostou de nem um brinquedo só gostou de sua bola. Só que a bola estava vazia. Ele levou a bola no posto de gasolina para enchê-la.

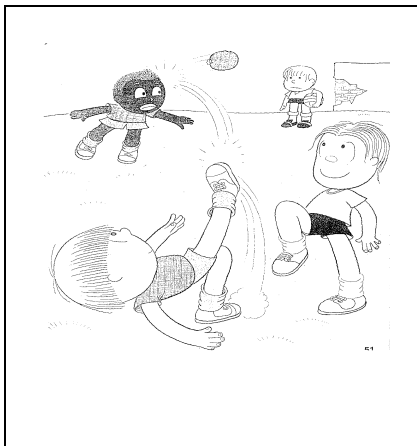


Pedrinho foi direto para o campo, mas lembrou que se fosse jogar bola ela ia sujar e poderia esvaziar. Outra vez, por isso, ele deu tchau e foi

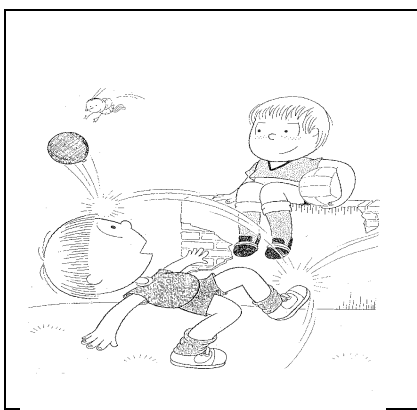
para casa.



Seus amigos levaram Pedrinho até um rancho que havia ali perto do campo, para uma reunião. Mesmo assim, ele falou gritando que não iria emprestar a sua bola.



Natanael o amigo de pedrinho pegou a bola velha e suja, e foi jogar com os seus amigos, menos Pedrinho.

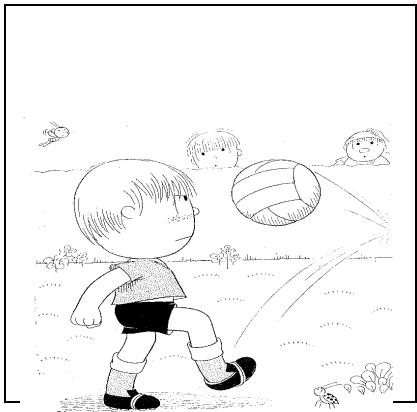


Pedrinho sentado no muro com sua bola, só

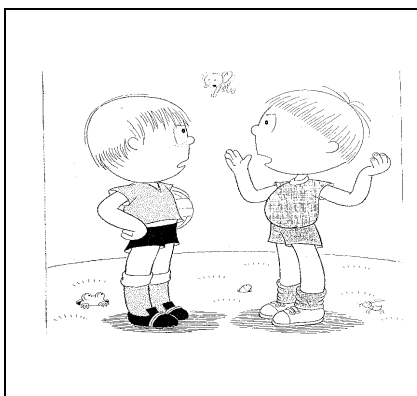
assistindo o jogo de futebol. Um amigo de Natanael deu uma cabeçada, e a bola foi parar no ar. Uma abelha que estava em cima furou a bola.



Os amigos de Pedrinho pensaram que ele furou a bola velha de Natanael. Saíram furioso atrás dele e a abelha ria que se matava.

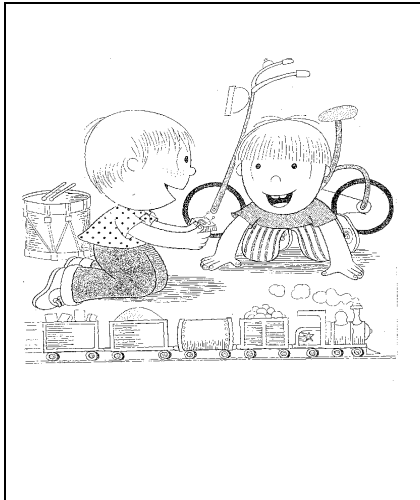


Pedrinho escondido em um lugar chutava a bola no muro e seus amigos ficaram olhando sem ele perceber. Agora muito sozinho.



Pedrinho foi conversar com o amigo de Natanael que virou seu amigo. Depois da conversa, Pedrinho decidiu não jogar bola com aqueles

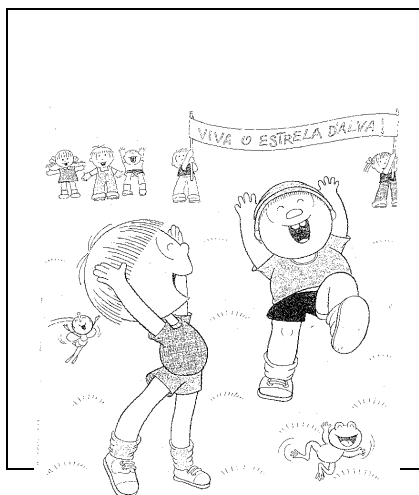
meninos. E foi para casa chateado.



Quando Pedrinho chegou em casa, ouviu alguém lhe chamando. Pedrinho chamou seu amigo para brincar, oferecendo todos os seus brinquedos.



Pedrinho decidiu botar sua bola no campo para jogar. Ele ganhou uma falta, bateu muito forte e derrepente goooool. Foi um golaço.



Todos os amigos, fizeram uma festa ao gol de

Pedrinho

Este é um exemplo do que o trabalho produtivo com leitura pode implicar em termos de produção escrita. À medida que o aluno vai tendo mais contato, mais experiência com a leitura, associada à história de seu cotidiano, melhor vai se tornar sua produção escrita. O textos ficaram ótimos, em minha avaliação, e era necessário aproveitá-los. Cada equipe leu sua história para o restante da sala. Percebemos quanto material de leitura tínhamos para trabalhar com a turma daquele momento em diante. Foi um período de crescimento individual, quando cada um conseguiu dar sua contribuição, e coletivo, quando, a partir de cada um, construiu-se um texto único. Essa atividade envolveu o conhecimento e a criatividade de cada aluno, já que todos fizeram parte desse trabalho. Deu-se a oportunidade para que a criança pudesse expressar no papel as suas habilidades. Não exigimos e nem pressionamos, naquele momento, quanto às normas ortográficas e gramaticais, deixando-os à vontade em sua produção. Conversando após o trabalho, Rosimere e eu concluímos que este tipo de atividade foi bastante gratificante para eles.

Para não fugir dos objetivos previstos pela professora, em seu planejamento, eu estava sempre em contato com ela expondo os materiais que preparava para os alunos. Ela tinha como objetivo para a 3ª série, no plano anual: *“Oferecer ao aluno elementos necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades, num índice elevado de aprendizagem, dentro de um clima de amor, amizade, justiça e respeito”*. Na área da leitura fora previsto:

- trabalhar com criações;

- manuseio de material escrito diversificado;
- leitura como prazer (livro de literatura infantil, prosa e verso), jornais, revistas, quadrinhos, adivinhações, parlendas, etc..., antologias em prosa e verso escritas pelos próprios alunos;
- canções;
- descrições de pessoas, animais, objetos ambientais, seres;
- Produção de textos.

A todo momento tive como objetivo geral mostrar aos professores que a leitura poderia ser estimulante para o aluno e que o professor é necessário nesse processo. Tinha como preocupação que o professor, sentindo-se na obrigação de dar conta de suas tarefas, simplesmente obrigasse o aluno a ler. Com efeito, o aluno pode se sentir coagido, tendo que fazer a leitura de obras que não lhe dizem nada, e o professor, na situação especificada, acaba criando momentos de aversão à leitura. Acredito que isso não tenha acontecido no presente caso, mas se trata de um risco para os alunos, que pode representar sérios prejuízos.

Com esta turma não houve tempo para trabalhar com histórias em quadrinhos, mas em conversa com os alunos descobri que é um de seus entretenimentos nos momentos em que acabam as atividades e vão para o fundo da sala, para o “canto da leitura” (expressão usada pela professora).

Considero que essa foi uma turma em que os trabalhos se desenvolveram bem: os alunos envolveram-se com tarefas coletivas e estavam sempre incentivados para a leitura.

6.2.4 4ª Série

Fábia tem como preocupação ensinar o aluno a organizar um texto. Sua aula no dia 11/03/99 consistiu em dar aos alunos uma atividade que exigia deles ordenar um texto,

mediante algumas orientações:

[11/03/99]

P O texto a seguir foi escrito por um aluno da 1ª série. Leia-o com atenção para depois fazer o que se pede.

DINOSSAURO

dino resolveu animar a fram e foi em um baile onde aprendeu a dança do acasalamento. Foi para casa e mostrou para fram e ela adorou. O baby acordou e a fram falou: há! Não é o baby que está chorando eu vou lá. Dino falou: não você precisa descansar eu vou. E o dino fez dormir e todos dormiram também.

Atividade:

Como você pôde observar, apesar da história estar interessante e bem contada, alguns elementos precisam ser reestruturados para que o texto possa ser lido sem dificuldades. Nosso trabalho será reescrevê-lo, observando os seguintes aspectos:

- a) se o título está de acordo com o conteúdo e grafado corretamente;
- b) se o parágrafo inicial foi respeitado;
- c) se os diálogos entre Dino e Fram estão marcados corretamente com parágrafos e travessões;
- d) se a pontuação do texto todo está correta;
- e) se todos os nomes próprios começam com a letra maiúscula.

Fábia pede leitura silenciosa no primeiro momento, depois faz com os alunos uma

leitura em voz alta. Ela lhes pergunta se perceberam a desordem em que foi escrito o texto. Os alunos concordam que é necessário arrumá-lo. Como utilizava aqui um texto produzido por aluno de 1ª série, seria conveniente que a professora destacasse aspectos do desenvolvimento da habilidade de escrever, para evitar a atribuição de qualidades negativas absolutas desde o início da aprendizagem. Permitindo (e solicitando) a alunos de 4ª série a revisão de um texto de 1ª, certamente ela lhes mostrava que suas habilidades estavam mais desenvolvidas e que eles eram capazes de dar conta da tarefa, o que significava dar-lhes valor; a questão que se levanta aqui é a eventual desvalorização do trabalho alheio.

Percebi que os alunos gostam deste tipo de atividade, e individualmente vão propondo uma organização para o texto. Ao final a professora, junto com eles, escutando as sugestões de cada um, vai estruturando o texto. “*Esta atividade ajuda o aluno a se dar conta de como deve ser ou ficar um texto*”, diz Fábria, enquanto os alunos realizavam a atividade.

Para a realização dessa tarefa há uma negociação, em que alunos e professora interagem em favor da organização textual, procurando manter a coesão na forma do texto. São esses envolvimento que precisam estar acontecendo e sendo estimulados em sala de aula. É importante deixar o aluno falar, se expressar. Com o tempo ele vai ganhando segurança e domínio. “*O falar/ouvir, o gesticular, o desenhar, o colorir(...) enfim toda a expressividade das crianças é pedagogicamente recuperada, dinamizada e canalizada para o domínio da leitura/escrita, gerando autonomia cada vez maior*”. (SILVA, 1998, p. 92)

É por isso que o papel do professor deve se concentrar em criar na sala de aula um espaço de franca interlocução, instigando a curiosidade da criança e proporcionando o convívio do aluno com a leitura e a escrita.

Fábria tenta uma proposta diferente para motivar os alunos: traz, no dia 15/04/99, um texto conhecido da turma: a letra da música *Aquarela*.

[15/04/99]

AQUARELA

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo

E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (...)

(Toquinho; Vinícius de Moraes; Guido Mona; Maurizio Fabrizio)

Ela pede aos alunos que leiam o texto. Alguns cantavam, baixinho, produzindo um murmúrio. Em seguida, Fábica quis saber do que falava o texto.

A (M): Essa música foi feita por um navegador.

A (A): O homem está desenhando e inventou várias coisas.

P: Por que Faber Castell?

A (L): Porque é com os lápis que faz o colorido.

A professora faz a leitura e pede que as crianças acompanhem com os olhos. Depois todos leram juntos, e finalmente cada um leu um verso. Todos estavam atentos.

Fábica se utiliza de outros recursos para incentivar a leitura e a discussão do texto. Ela coloca o disco no aparelho de som e pede que as crianças acompanhem no texto. O silêncio foi geral. Após terem acompanhado a música, todas cantaram em voz alta várias vezes. Quando a música acabou, pediram bis.

P: Agora vou ligar a música novamente e entregar a cada aluno uma folha branca para que coloquem a imaginação para funcionar.

Escutando a música os alunos desenharam castelos, sol, pingos de chuva, barco, nuvens coloridas, mão, gaivotas, o globo, guarda-chuva, estrelas.

P Agora que já desenharam escrevam a partir do desenho um título e façam um texto.

Texto: 1

O CASTELO

Era uma vez um sol com arco-íris colorido o céu num pedacinho de papel. Um avião rosa foi passando no céu igual o desenho do papel.

Depois que passou o avião, passou um barquinho branquinho passou no toque do mar.

Saiu um navio bonito no mar e a gaivota foi olhar.

Eu desenhei o mundo colorido e as estrelas a brilhar.

O menino foi andando no escuro que daí encontrou o muro.

A vida é como astronave, anda, anda nunca para só quando a morte chegar. E traz a tristeza no olhar.

Texto: 2

MEU BARCO A VELA

Eu estava em casa sem fazer nada e então eu falei eu vou pesca com o meu barco.

Chegei na praia botei o meu barco pra água fui chegando lá no fundo bateu um vento forte e o vento me puxou até uma ilha e eu olhei para ilha e vi um castelo todo quebrado porque caio um avião em cima dele e estava cheia de gaivota em cima do castelo e um guarda-chuva quebrado o sol aqui esta muito forte o oque que isso eu falo em sol vem as nuvens cobrem o sol e comesa a chove vou pegar o meu

barco e ali vou embora.

Houve produções muito interessantes e criativas. As duas amostras acima permitem sentir o entusiasmo dos alunos em sua produção escrita. O envolvimento com a leitura de *Aquarela* possibilitou-lhes criar o seu próprio texto, fornecendo dele uma interpretação.

A professora pede que contem o que o texto *Aquarela* está transmitindo a cada um:

- A (A): É um sonho no papel, uma coisa, eu você faz e quando, olha é maior, mais, menos, menor, depende do que botar eu acho que é um sonho no papel.
- A (D): Acontece que viu o céu estrelado com muitos desenhos bonitos coloridos com muitas chuvas finas para refrescar a terra.
- A (P): Eu entendi que o Toquinho foi fazendo um desenho na folha e fazendo a música em outra folhas e por isso tem essa música.
- A (J): O Toquinho escreveu esta poesia colocando a pintura para trabalhar ele colocou um sol o compasso para desenhar o mundo e esta poesia acabou se tornando música igual, se tornou desenho até esta música foi para a propaganda da Faber-Castel isto foi o que eu entendi, porque o grupo Chocolate agora está cantando.
- A (C): Com um lápis ele apenas desenhou o que viu.

Os outros alunos apenas copiaram frases do texto, não conseguiram uma expressão mais pessoal. E a aula terminou com os alunos cantando *Aquarela* acompanhados do som.

Para essas aulas em que se produzem textos escritos, como pode ser observado, sempre existe um tema definido ou escolhido como ponto de referência para uma trajetória que inclui leitura e discussão. Só a partir daí é que se inicia o processo de produção escrita. É importante, na ação pedagógica, contextualizar o tema com base nos dados que ele nos proporciona, que são objetos do mundo sociocultural, tanto do professor quanto do aluno.

No dia 10/06/99 foram explorados os elementos necessários para a construção de uma

história. Mais um momento em que me envolvo no trabalho com os alunos:

[10/06/99]

Pp: Quando falamos em história, temos que ter claro que é necessário alguns elementos. Quem poderia me dizer quais são? O que significa cada um deles?

As: Título – é o nome da história;

Começo – quando está começando;

Meio – é quando não tá perto do fim e nem do começo;

Fim – é quando acaba;

Autor – quem escreveu.

Pp: O que representa o fim da história?

As: É quando tá acabando a história.

Pp: Como geralmente acabam as histórias?

A (R): A maioria termina “e eles viveram felizes para sempre”. Pode também terminar em sorriso, gargalhadas.

A (E): Pode terminar em felicidade.

Pp: E quem é o autor?

A (E): É aquele que escreve o começo meio e fim.

Pp: Percebo que vocês sabem todos os segmentos para montar uma história. Então vou entregar a cada aluno um texto, nele estará faltando três partes.

As: Que legal.

Pp: Acredito que já de início vocês perceberão os elementos que estão faltando.

Foi dado aos alunos o seguinte texto:

OS DOIS BURRINHOS

Dois burrinhos que andavam junto, conversavam enquanto levavam a carga para entregar na cidade. Um levava sal, e o outro carregava esponjas.

O burro que carregava sal, começou a se sentir muito cansado porque não aguentava mais o peso. Por isso, deu uma parada para poder descansar. O burro que levava nas costas as esponjas, continuava caminhando sem se importar.

Algumas horas depois, o burro que tinha parado, alcançou o outro que lhe perguntou:

– Que é isso? – Cansado? – Tenha paciência e calma que logo chegaremos e aí você poderá descansar.

– Me ajude, por favor! – Um dia, vou recompensá-lo...

O outro seguiu sem dar a mínima ao colega que suava tanto, que as gotas de suor molhavam o caminho.

Assim, chegaram à beira de um rio que tinham que atravessar.

– Pode me ajudar desta vez? – Vamos dividir a carga! – Assim, - conseguirei passar o rio – sugeriu o burro cansado.

– O problema é seu – disse o outro.

Ambos entraram no rio ao mesmo tempo, mas a situação se inverteu: o sal derreteu, ficando muito leve a carga. Enquanto isso, as esponjas se encharcaram de água, tornando a carga super pesada.

O burro do sal saiu do rio, dizendo ao companheiro:

– Agora o problema é seu, meu amigo.

A parte que está escrita em negrito, inclusive o título, não foi mostrada aos alunos. Desta forma, cada um teve a liberdade de concluir conforme as inferências de leitura que era capaz de fazer. Todos leram e trabalharam em seus textos, concentrados e em silêncio. Terminada essa etapa, os alunos leram suas produções, provocando muitas risadas. Abaixo exponho alguns dos finais elaborados por eles.

A(M) **Título:** O BURRO CANSADO

Final: E os dois dividiram a carga e os dois conseguiram passar. E o burro que não tinha ajudado o outro ele se a rependeu. Tanto que disse Na próxima vez eu lhe ajudarei

A(J) **Título:** OS DOIS BURROS INTELIGENTES

Final: E o burrinho que estava carregando a carga de esponjas caminhou a diante e nem bem esperou o outro burrinho que estava levando o sal, então o burrinho que estava levando as esponjas pençou eu vou ter que ajudar o meu irmão para nós chegar na cidade mais rapido possivel. Então eles dividiram a carga e andando e conversando e nem bem olhando já estava na cidade e o burro que estava carregando sal, disse para o outro assim: ei mano eu ti devo essa.

A(A) **Título:** BURROS ASSASINADOS

Final: E depois, de dividirem a carga, o patrão veio com um chicote, e deu nos burros, viu que não adiantava, tirou da jaqueta uma shot gam (escopeta) e deu 7 tiros no burro que carregava sal e 12 tiros no que carregava esponjas, e depois comeu os burros com sal é claro.

A(M) **Título:** MEU AMIGO BURRINHO

Final: O burrinho gostou e ajudou o seu colega para ele atravessar o rio mais calmo ajudou ele mas ainda estava pesada e ele caiu se afogou no rio malvado.

Foi um trabalho individual, uma oportunidade para que cada aluno colocasse em prática

as reflexões e os conteúdos obtidos nas leituras que vínhamos fazendo com as visitas à biblioteca. O objetivo para essa atividade era deixar que cada um exercesse sua criatividade, mas sem ignorar o contexto da história (os limites que ela impunha). Quando todos já haviam terminado, pediram-me que lesse o final original. Muitos disseram que gostaram do final que eles mesmos haviam feito.

Aos poucos, sem o aluno perceber, ele está lendo, criando e interpretando. *“E de repente, mais que de repente, me dei conta de que já estava entrando nos circuitos da gandaia da leitura”* (SILVA,1998, p. 107). Essa é a intenção, levar o aluno a, “de repente”, ver-se envolvido com materiais de leitura, e isso vai fazendo parte de sua vida, não como uma coisa automática, mas como algo antes de mais nada prazeroso. Existem muitas formas de levá-lo ao mundo da leitura, sem desgastá-lo. Muitas outras maneiras foram utilizadas com essas turmas, mas seria impossível relatar tudo e todas as reações dos alunos frente às atividades com o livro. Todas elas levaram ao crescimento lingüístico.

Tomemos mais um exemplo. Iniciei uma conversa com os alunos para introduzi-los em uma nova tarefa.

Pp: Na nossa vida existem vários momentos que conversamos, essas conversações existem em casa, na rua, na escola em muitos outros lugares. Entregarei um material que precisaremos de criatividade para elaborarmos. Essa conversa ou diálogo será realizada por vocês através de histórias em quadrinho. A história já possui personagens, mas falta-lhe um enredo e autor ou autores. Os personagens precisam de nomes. Como sei que a maioria gosta de história em quadrinho, trouxe esse material para trabalharmos.

Cada dupla recebeu uma seqüência de figuras. Para realizarem esse exercício os alunos discutiram em dupla e depois passaram à organização do texto. Apresento abaixo duas das histórias criadas:

[10/06/99]

Texto: 1

A (T e A)

Título: José Carioca e Zé Carioca

Conversação:

Fig. 1: Oi José Carioca, tudo bem com você.

Fig. 2: Sim e você como está.

Fig. 1: Muito bem José Carioca não dormi mais estou com sono.

Fig. 2: Oé você não dormil?

Fig. 1: Há! Há! Há!. Você não dormil mais eu dormi.

Fig. 1: Eu acho que você não penteou o seu cabelo e também não escovou os dentes.

Fig. 2: É claro que escovei meus dentes e pentiei meu cabelo.

Fig. 1: Mas não parece porque você só esconde os dentes não é José Carioca.

Fig. 2: Você não parece um papagaio parece um pássaro.

Fig. 1: E você parece um orubu. Sabia.

Fig. 2: Sabe você é muito chato sabia.

Fig. 1: Você é muito mais.

Fig. 2: O que?

Fig. 2: Voute aqui Zé Carioca.

Texto: 2

A (R e L)

Título: O Zé Carioca

Conversação:

Fig. 1: Oi Orlando eu hoje acordei com uma dor de cabeça.

Fig. 2: E eu estava com febre esses dias e vomitei a noite.

Fig. 1: Vamos parar de falar em dor e vamos falar sobre o futebol.

Fig. 2: Sobre futebol?

Fig. 2: Se você fosse jogar bola ontem nós ganhamos de cinco a dois.

Fig. 1: Você fez algum gol? Quantos?

Fig. 2: Eu fiz três gols e o Antonio fez dois.

Fig. 1: Vamos no restaurante almoçar. Eu estou com fome.

Fig. 2: Almoçar eu adoro almoçar eu já estou com água na boca.

Fig. 1: Vamos no restaurante do Almir?

Fig. 2: Não. Vamos no restaurante da ponte.

Fig. 1: Esse restaurante é muito longe?

Fig. 2: Não é muito é mais o menos.

Fig. 2: Eu vou é sair correndo Há- há- há-há.

Foi mais um material que fez sentido para o aluno, dando-lhe oportunidade para espontaneamente colocar em prática as leituras que vinha fazendo.

É necessário considerar o papel mediador que tanto as professoras como eu tivemos dentro da sala de aula. Não podemos garantir a formação do aluno-leitor, pois ninguém forma um leitor se ele próprio não o desejar. Nossa contribuição foi mostrar formas de ajudar em seu crescimento no processo de produção e sentido na leitura. Podemos destacar aqui que esta turma não se utilizou de livro didático; a professora adotava outros meios: trazia reportagens de revistas e de jornais, material do cotidiano do aluno para ser trabalhado em sala de aula.

No dia 16/6/99, sabendo que os alunos estavam acostumados a ler reportagens trazidas pela professora, trabalhei em grupo uma última atividade (houve muitas outras, mas para não tornar muito extensa a exposição, ficaremos por aqui). A cada dupla entreguei uma cena de notícia de jornal, com o objetivo de deixar o aluno construir sua mensagem. Foi retomado com os alunos o que era necessário para termos uma notícia, e juntos relacionamos os seguintes itens:

- Título (o nome da notícia);
- Nome dos envolvidos;
- Dia em que aconteceu o fato (data);
- O fato (a história, início, meio e fim);
- Local (onde aconteceu);
- Nome do repórter (escritor) que poderá estar no final ou no início, após o título.

Travamos uma conversação sobre o jornal:

[16/06/99]

Pp: Tem alguém aqui que os pais assinam algum jornal?

A (A): Meu pai assina o catarinense.

A (M): Sou entregador de salgadinho, e neste local de trabalho sempre tem jornal para ler e eu leio.

Nessa turma cerca de 50% lia jornal quando havia oportunidade.

Pp: O que tem dentro do jornal?

As: Notícias, gravuras, título e programação.

A (M): Semana passada no jornal dizia que atropelaram um policial na baía sul.

Pp: Qual foi o dia?

A (M): Dia primeiro de junho.

Pp: Qual foi o acontecimento?

A (M): Atropelaram um policial.

Depois de escutarmos a notícia que o aluno havia lido no jornal, pedi a atenção de todos e foi feita a divisão do grupo em duplas para que começassem a trabalhar. Foram distribuídas várias cenas, que foram coladas em uma folha de ofício. Logo abaixo cada um escreveu sua notícia. Alguns receberam um item sobre esporte, outros sobre acidente ou vitórias ou ainda crimes...

Eis alguns dos trabalhos:

A (A) Título: Os tubarões estão atacando novamente

Reportagem: No dia 14/12/96 Luiz Roberto estava andando de lancha, e a lancha afundou, e o tubarão deu uma dentada na sua costela, e ele foi direto para o hospital.

A (F) Título: A raquetada do Renê

Reportagem: Os noticiários avisam que a maior Tenista Renê deu uma raquetada no seu adversário Diego Sousa Pereira dia 13 de fevereiro as 10:15 horas na hora do recreio da Escola Adotiva C. Valentim.

A (C) Título: O bandido

Reportagem: No dia 27 de junho cidadão rouba Banco na costeira 5:30 da tarde e é pego em flagra, roubo R\$ 10.000 reais e é preso vai ficar 3 anos na cadeia.

A (T) Título: O jogo está em ação

Reportagem: Os jogadores do time do figueira estão em ação com os jogadores do Criciúma e esse jogo aconteceu dia 19 de maio ano de 1999. Os jogadores ficaram muito agitados com o jogo e no final do jogo o horário terminou 5:15 horas. O juiz apitou mais cedo por causa da briga.

Os alunos trabalharam bem. Após a produção eles vieram até a frente da sala e, um por um, apresentaram sua notícia, lendo com entusiasmo. Uma das equipes utilizou nomes dos colegas para construir sua reportagem, mas os envolvidos não gostaram e pediram que retirassem seus nomes. Os escritores trocaram os nomes dos personagens, para não criarem conflito com os colegas.

Como vimos, foi mais um material que desencadeou uma produção de leitura e escrita. As discussões que travamos para chegar a um resultado levou o grupo a fazer reflexões, a organizar o pensamento. A aprendizagem, assim, vai se dando nesses momentos de conversação em sala de aula. *“O processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação”*. (SMOLKA, 1993, p. 29)

São produções que a escola precisa trabalhar no seu dia-a-dia, valorizando o material que o próprio aluno constrói. Se a escola e a ação didática do professor corresponderem a um bom programa ou metodologia de leitura, estaremos dando a possibilidade de uma aprendizagem participativa. Com essas contribuições da escola para o aluno e, em contrapartida, do aluno para a escola, ambos estão criando condições e alternativas, necessárias para o crescimento no mundo lingüístico.

REFLEXÕES FINAIS

Na vida social e na vida privada estamos em constante leitura: lê-se nos livros, nas revistas, nas placas localizadas nas ruas, no trânsito, em casa, olhando a TV e em tantas outras situações. Hoje necessitamos da leitura para nos locomover de um lugar ao outro. Se a leitura passou a ser tão importante, por que, na maioria das vezes e com um número grande de alunos, o trabalho da leitura só inicia na escola?

Na observação da dinâmica de sala de aula, pude analisar passo a passo os resultados da atividade com leitura, a partir de uma investigação feita com os alunos e professores, conseguindo obter esclarecimentos substanciais sobre o interesse – e o desinteresse – que manifestavam pela leitura.

Um dos objetivos deste trabalho foi conhecer e analisar o que os professores da Rede Pública Municipal de Florianópolis vinham construindo no trabalho com a leitura no cotidiano escolar, considerando as diretrizes da última proposta curricular, voltada para a perspectiva sócio-interacionista. Após contextualizar a realidade do aluno e conhecer de perto a proposta da escola, fui percebendo o tipo de trabalho que estavam desenvolvendo em sala de aula.

Escolhi uma escola do município de Florianópolis como universo de pesquisa e acompanhei quatro turmas das séries iniciais do ensino fundamental, no sentido de observar a evolução do trabalho com a leitura – no sentido do que a escola, em sua proposta, tinha a oferecer. Não houve a intenção de comparar a prática pedagógica dos professores, nem de realizar um estudo longitudinal (o que seria impraticável nas circunstâncias), mas constatar as várias formas que levariam o aluno a se envolver no trabalho com linguagem. Conhecendo o Projeto Político-Pedagógico da instituição e me envolvendo nele, percebi que meu conhecimento sobre a escola se expandiu. O Projeto Político-Pedagógico mostrava caminhos, uma linha teórico-metodológica como elemento condutor das práticas; a partir daí, os professores tinham, de forma individual, seus próprios objetivos, mas todos estavam sempre dispostos a trabalhar de forma interativa, dando aos alunos oportunidade para ler, interpretar e produzir seus próprios textos, seja na forma individual, seja na coletiva.

Dando-se espaço para que cada um colocasse sua contribuição no papel a partir de oportunidades de leitura que houve em sala de aula, os alunos sentiam-se os próprios autores da obra. Para que o aluno compreenda o texto é necessário que ele retome as oportunidades que a escola lhe deu, nas visitas à biblioteca (não com a intenção de pegar livros para preencher ficha, mas levando-o a uma atividade prazerosa), nas discussões em sala de aula, nas várias formas de motivar a leitura. Para a construção de um texto o aluno procurava resgatar todo o conhecimento que adquiriu ao longo de sua vida.

É importante ressaltar que este resultado deveu-se à valorização da literatura. A importância da leitura passou a ser um ponto culminante na sala de aula e nas visitas à biblioteca. O papel do professor tornou-se de fundamental importância, como o mediador por excelência dentro da sala de aula.

Outro objetivo era observar e trabalhar com as várias formas de atividade para conduzir o aluno ao prazer de ler. Assistimos a várias atividades pelas quais, através da dinâmica

estabelecida em sala de aula, conseguia-se perceber alto grau de entusiasmo, com resultados positivos nas tarefas propostas. O texto, a literatura, o material discursivo chegava até os alunos com a intenção de que o manipulassem com destreza. Esses recursos proporcionavam discussões, e a partir daí o aluno conseguia fazer sua escolha, mudar e transformar com autonomia o texto, criando e produzindo novas leituras. Dentro das condições da sala e do interesse dos alunos a atividade era mais intensa ou menos intensa, mas nas ações dos alunos transparecia seu interesse crescente pela atividade de leitura, não porque isso era exigido deles pelo professor, mas porque a forma como foram conduzidas as atividades levava a isso.

Os professores se utilizavam de letras de canções acompanhadas da melodia, passeios no bairro para leitura das placas, discussão sobre textos de jornal, montagem de bilhetes e convites, montagem de textos de vários gêneros e outras atividades. A quantidade de material escrito que circulou no cotidiano escolar demonstra que os professores estão interessados em formar sujeitos que sejam autores de suas leituras. As práticas de leitura estavam quase sempre vinculadas a um sentido, e as professoras e eu procurávamos estabelecer uma relação francamente interativa com os alunos, dando sentido àquilo que escreviam.

Um outro objetivo era saber como o aluno chegava à construção do texto, e foi observando e atuando com eles que percebi que foi no processo de interação dentro da sala de aula que se criaram as condições para tanto. Tinha-se clareza, contudo, de que o grupo da escola não guardava homogeneidade em seus princípios, intenções e práticas. Algumas professoras estavam mais próximas dos interesses e necessidades dos alunos, outras ainda mostravam uma prática desvinculada de uma busca sistemática de sentido. Chegavam na sala de aula e pediam aos alunos para escrever um texto sem um prévio processo de leitura e reflexão.

Sabemos que, mesmo numa escola onde exista a preocupação com objetivos e projetos de caráter mais global, haverá profissionais mais envolvidos, preocupados em levar o aluno a

uma efetiva construção cognitiva e social, e outros não, por desconhecerem o caminho ou, ainda, por não se sentirem suficientemente comprometidos.

O aspecto crucial da dinâmica do funcionamento intersubjetivo, considerando que o trabalho pedagógico, na perspectiva histórico-cultural, parte da constatação de um nível real de desenvolvimento e deve tornar real o que é apenas potencial, é o planejamento de atividades e estratégias de ajuda que demandam o estabelecimento de acordos progressivos com os envolvidos no espaço de aprendizagem. Ou seja, pretende-se que as interações que se produzem na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) levem, paulatinamente, à modificação da organização das funções psicológicas da criança, pela apropriação de objetos culturais, de conhecimento, de conceitos que vão aos poucos se tornando científicos. Em nenhum caso se poderia assegurar que tal trabalho pode ser feito de maneira simples, bastando para isso alguma receita básica. A própria idéia de atribuir à escolarização um papel fundamental na direção da mudança cognitiva envolve questões de âmbito maior. Veja-se, por exemplo, essa observação de BAQUERO (1998, p. 148):

*“É importante [...] o papel atribuído à escolarização na **direção** da mudança cognitiva. Note-se como podem se condensar no termo, com absoluta pertinência, vários de seus sentidos. As práticas de ensino escolar podem imprimir direção ao desenvolvimento psicológico no sentido de orientar (num sentido espacial) este para certas formas de desenvolvimento (por exemplo, de sustentar concepções pré-científicas para compreender conceitualizações científicas).*

Noutro sentido, a prática pedagógica pode dirigir o desenvolvimento enquanto exerce certo poder na indução de mudanças no desenvolvimento cognitivo em “direções” definidas, segundo o sentido recém visto, mas ressaltando aqui o caráter produtivo deste exercício e não meramente possibilitante ou obstruente. Quer dizer, se trataria de processos que sem a participação em certas posições do regime de trabalho escolar não se produziriam.”

Assim, a escola apresenta-se como um dispositivo que vai induzir a formas particulares de desenvolvimento dos sujeitos aí envolvidos. É preciso entender que, como dispositivo legitimado de ensino, a escola tem um certo entendimento sobre um mundo de conhecimentos

mediado por um mundo de símbolos (regidos por regras como num jogo). Assim é que, no presente caso, lida-se com uma proposta curricular que redireciona fundamentos e metodologias, entrando em conflito com modelos que formaram a maioria dos professores, e como tais são persistentes, ainda que se reconheça que há neles muitas falhas. Descrever as formas como os professores estabelecem as relações de ensino-aprendizagem na sala de aula é difícil até mesmo para eles próprios; da mesma forma não seria fácil explicitar como os alunos interagem em seus grupos.

Pode-se concluir, então, que mesmo em situação privilegiada quanto a certos conhecimentos, o pesquisador envolvido no trabalho escolar encontrará alguma dificuldade para ajudar a pôr em prática os princípios que reconhece como delineados pela perspectiva histórico-cultural, por exemplo: fazer com que o ensino escolar seja ativo, estratégico, motivado, reflexivo; reconhecer que é preciso criar diversas zonas de desenvolvimento proximal, uma vez que os alunos chegam com diferentes níveis de desenvolvimento; reconhecer as diferenças e mesmo salientá-las, como forma de aproveitar no intercâmbio o seu potencial criador; tornar substancial a base dialógica do processo.

É possível dizer, no entanto, levando em conta os aspectos metodológicos apontados para esta pesquisa (que não se propôs realizar um experimento controlado), que todas as atividades transcorreram muito satisfatoriamente.

Os aspectos e atividades dos alunos apontados pelas professoras no decorrer do trabalho de leitura podem ajudar aqueles que irão manusear este trabalho; que fique claro, entretanto, que as atividades de produção textual realizadas em sala de aula não tiveram (e não devem ter) como objetivo a mera fabricação de textos **para a escola**; os textos, apenas circunstancialmente, são produzidos **na escola**.

Um dos pontos-chave para os resultados positivos que são apontados aqui se delineou a partir do momento em que o aluno pôde "colocar a mão na massa", construindo sua própria

autoria – o que significa estabelecer sua identidade como sujeito de linguagem. O espaço do aluno foi valorizado, a dinâmica pedagógica foi decisiva para instaurar a interação professor/aluno e aluno/aluno.

O aluno recebia o material para trabalhar já sabendo o que tinha para fazer, pois antes da entrega conversava-se, passeava-se, lia-se, criava-se um ambiente motivador. Em momento algum, nas atividades observadas ou propostas, o aluno partia para uma atividade individual ou coletiva sem estar preparado. Havia muito entusiasmo no período da produção de texto: eles se organizavam, criavam, gostavam de apresentar para todos, lendo ou colando a produção em murais; de alguma forma eles estabeleciam estratégias para que todos pudessem contribuir.

Por entender que, desta forma, conduzimos efetivamente o aluno à leitura, à produção de texto, ao diálogo, contribuindo para o desenvolvimento de suas funções cognitivas, desenvolvi junto com os professores várias atividades utilizando a literatura e os recursos que a escola tinha disponíveis. Tanto a prática dos professores quanto a minha eram conduzidas pela intenção de dar condições ao aluno para fazer da leitura, antes de mais nada, algo prazeroso.

Houve, assim, situações que provocaram mudanças na forma de “dar” aula: uma professora tinha como proposta trabalhar de forma coletiva e uma das turmas (a da 2ª série) estava localizada em uma sala muito pequena, com alunos muito ativos, o que criava desconforto para todos. Mesmo assim, a professora conseguiu que todos, mesmo em seus lugares, participassem, montando juntos um único trabalho.

Pelas conversas que travamos no decorrer da pesquisa, os professores mostravam que compreendiam o quanto a interação e a interlocução ajudavam no processo ensino-aprendizagem. Além do mais, ficou claro que os procedimentos de leitura não podem ficar restritos à disciplina de Língua Portuguesa: também as outras disciplinas trabalharam o texto nessa perspectiva.

Finalmente, é preciso dizer que não houve, neste estudo, em momento algum a

pretensão de esgotar todo o assunto, pois sempre surgem outros questionamentos e perspectivas que não podem ser abordados nos limites de um trabalho, mas que poderão servir de subsídio a estudos posteriores relatados ao mesmo tema geral. Por exemplo: haveria necessidade de a escola estar criando dinâmicas sistemáticas para que o aluno passe a ter interesse pela leitura, se desde pequeno, no seio da família, a literatura já fizesse parte fundamental de sua vida? Que tipo de relacionamento têm os professores de ensino fundamental com as letras em geral? O professor se representa como um leitor? O que o professor escreve e como se vê em termos de autoria? Como os alunos se vêem, de um ciclo para outro, em termos do que podem dizer que aprendem no âmbito da escola? Todas essas questões estão estreitamente associadas ao processo pedagógico – o mundo de que fazem parte educadores, educandos e agentes auxiliares. O professor-pesquisador, ao envolver-se com uma escola, também compreende em que medida ele pode exercer o papel de mediador e estimular, com atitudes positivas, os professores que de certa forma se sentem “abandonados” em sua prática cotidiana, e de certa forma também paralisados em termos teóricos e metodológicos. No presente caso, concretamente se mostrou que atividades cooperativas e bem orientadas – tanto para os alunos como para os professores – significam uma caminhada de amadurecimento na zona de desenvolvimento proximal. Essa caminhada só é possível com pequenos e grandes desafios, o que aqui se tentou focalizando a leitura e seu campo de influência do ponto de vista pedagógico.

A partir disso, podemos concluir que, sem dúvida alguma, a leitura desempenha um papel fundamental, tanto no nível individual como no coletivo. A pessoa que lê está contribuindo para o seu enriquecimento pessoal e para sua compreensão de mundo. Nosso país precisa de leitores para contribuir com o crescimento econômico e social, e para isso o aluno precisa estar interessado em fazer do livro um meio de busca do saber. O bom trabalho de leitura possibilita a reflexão e a tomada de posição. Quanto mais envolvido e familiarizado o aluno estiver com a leitura, maiores serão suas possibilidades de participar efetivamente de

comunidades cada vez mais complexas, sem sentir-se marginalizado, fora de contexto.

Considerando os vários pontos importantes que se apresentam desenvolvidos neste trabalho, espera-se que sirvam de sugestão para ajudar os educadores em seus encaminhamentos na prática pedagógica da leitura e da produção textual

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil. Gostosuras e bobices**, São Paulo: Spicione, 1989.

ABREU, Márcia. **Leituras no Brasil: ontologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1992.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca

- Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARCELOS, Gládis Maria Ferrão. **Hora do conto:** da fantasia ao prazer de ler, subsídios a sua realização em bibliotecas públicas e escolares. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1995.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama & texto:** leitura crítica - escrita criativa. v. 1. São Paulo: Plexus, 1996.
- BORBA, Vicentina Maria Ramires. A prática de leitura nos cursos de Letras. **Leitura: Teoria e Prática.** Revista da Associação De Leitura do Brasil, São Paulo, v. 14, n. 26, p., dez. 1995.
- BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CASASANTA, Tereza. **Criança e literatura.** Belo horizonte: Veja / Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1974.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre.** Rio de Janeiro: Editora Nódica, 1986.
- CANÇADO, M. **Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira:** avaliação das potencialidades e limitações da metodologia. Belo Horizonte, 1990. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – UFMG.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: histórias.** Teoria e análise. São Paulo: Quiron, 1987.
- COUTINHO, Marilda de Souza. **O conto catarinense na década de 70.** Florianópolis, 1986. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Centro de Comunicação e Expressão,

UFSC.

CORRÊA, Luiz Percival Leme de. Repensando o português: como vincular leitura, escrita e gramática. **AMAE educando** n.248, p. 31-34, nov. 1994.

CUNHA, Maria Antonieta. **A Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1983.

CURI, Samir Meserani. **O intertexto escolar sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.

DAVIS, Claudia et alii. Papel e valor das interações sociais em sala. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.

FARIA, Anália Rodrigues. **O pensamento e linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1961.

FARIA, Ana Lúcia G. De. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERRI, Cássia. **Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento**. Texto apresentado no I Seminário de Intercâmbio Científico entre educadores do ensino regular e especial. Fraiburgo, 1996. [mimeo].

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular**: Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Secretaria Municipal de Educação, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio.

São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

FURLANETTO, Maria Marta. **Tirando partido da escuta**. Florianópolis, 1995. Artigo (mimeo) – UFSC.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas: Papirus, 1988.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994.

KLEIMAN, A.B. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1993.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1994.

- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- LA TAILLE, Yves et alii. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. Sobre ensino da leitura. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, n. 25, p. 35, dez. 1995.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras/Editores Associados, 1994.
- MEIRELLES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, ago. 1994.
- MORAES, Antonieta Dias de. **Reflexos da violência na literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Letras & Letras, 1991.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
- SACHET, Celestino. **A literatura catarinense**. Florianópolis: Lunardelli, 1985.

SANTA CATARINA, **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA, **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares.** Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA, **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais.** Florianópolis: COGEN, 1998c.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas.** São Paulo: Editora Ativa, 1995.

_____. **Criticidade e leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** 3. ed. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza B; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda. **Linguagem e escolas: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Seminovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nicoláievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 1987.

_____. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 33, p. 7-21, jan./jun.1999.

ANEXOS

ANEXO 1: Atividade Grupal da 1ª Série



ANEXO 2: Atividade Grupal da 1ª Série



ANEXO 3: História em Quadrinho da 2ª Série



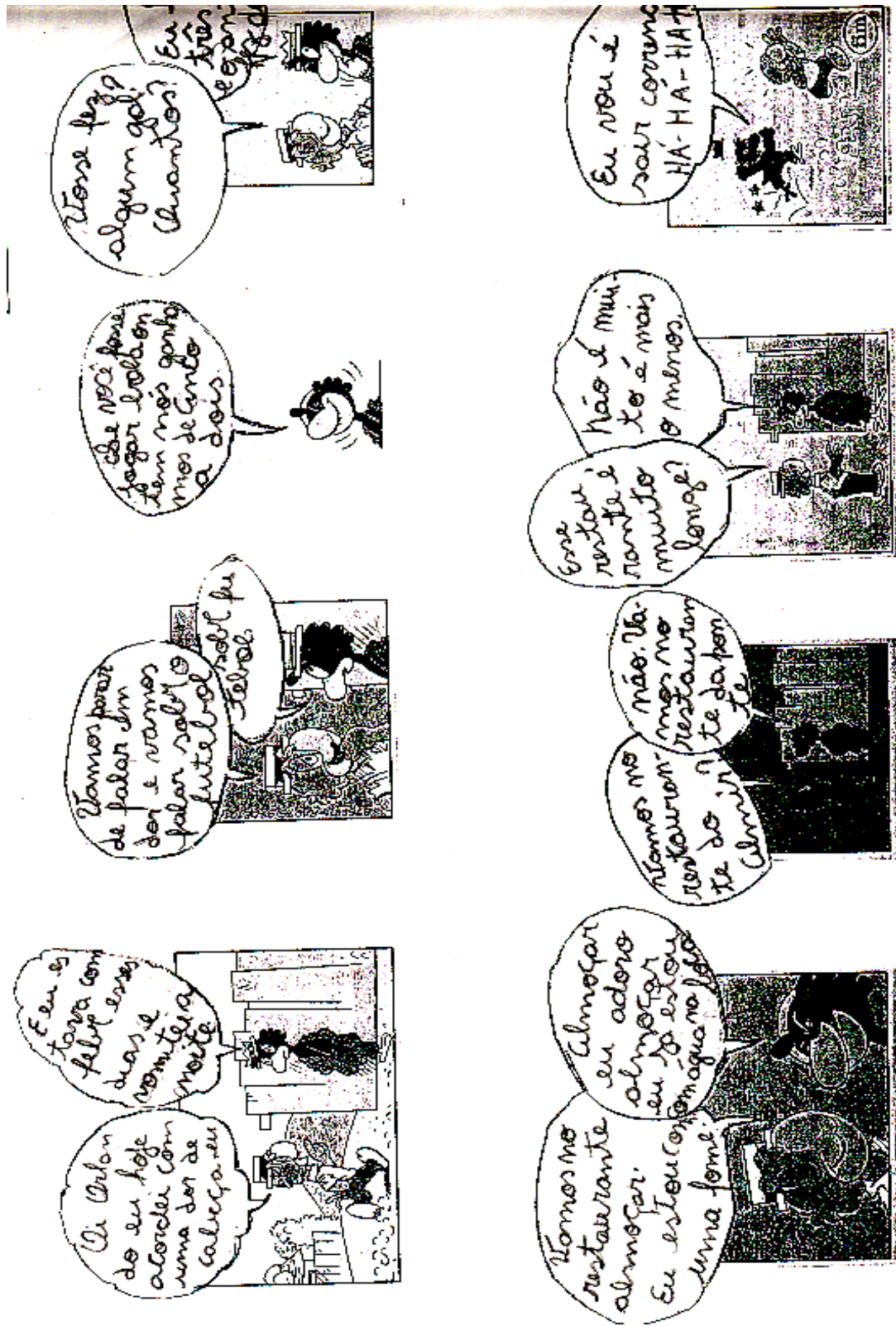
ANEXO 4: Interpretação Individual da 3ª Série

dois cachorros

Era uma vez um cachorro e uma cachorra eles não se conheciam e um dia a cachorra estava andando pela rua e começou a chorar e a cachorra viu um latão e foi direto para lá e um cachorro estava no latão ela ficou lá mas ela não gostava de cachorro mas mesma assim ela ficou lá e depois de pagar a chuva e a cachorra saiu e o cachorro ficou sozinho aí ele ficou muito triste aí chorou de novo e eles ficaram juntos para sempre no latão

Sim

ANEXO 5: Produção de uma História em Quadrinhos da Turma da 4ª Série



ANEXO 6: Interpretação Individual da 3ª Série



ANEXO 7: Atividade de Leitura na Sala de Aula

