

**O PROFESSOR E O ENSINO NÃO INTENCIONAL DOS ATOS DE LEITURA NO
TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Adriana Naomi Fukushima Da Silva

Eixo 3 - Formação do professor alfabetizador
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Esse trabalho tem por objetivo relatar resultados do trabalho de conclusão de curso intitulado Atividades de Ensino do Ato de Ler e a sua Aprendizagem no Ensino Fundamental. Os dados foram coletados através de uma pesquisa do tipo etnográfico, em uma escola do ensino fundamental da cidade de Marília/SP no ano de 2012 e foram levantados em duas etapas. A primeira consistiu no levantamento bibliográfico e a segunda etapa foi caracterizada pela coleta e geração de dados por meio da observação, entrevista e análise documental. Os dados foram transcritos e organizados em três núcleos temáticos sendo que, para este trabalho, serão apresentados os dados de um deles: "Ensino não intencional do ato de ler". Os dados revelaram que quando a intenção não era a de ensinar às crianças os atos de leitura, mas o conteúdo do texto, o trabalho estava relacionado à uma prática significativa com transmissão vocal e a ampliação dos conhecimentos das crianças por meio de projetos. Palavras-chave: Ensino do ato de ler. Atos de leitura. Avaliação de leitura.

O PROFESSOR E O ENSINO NÃO INTENCIONAL DOS ATOS DE LEITURA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Naomi Fukushima da Silva. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Marília. FAPESP.

Introdução

Dentre as concepções de leitura evidencia-se o ensino de atos de leitura que leva em consideração a decodificação do escrito como etapa primeira, para, em seguida, ocorrer a compreensão. Capovilla e Capovilla (2000, p. 25), ao defenderem essa concepção de leitura, afirmam que

No estágio inicial da leitura, o processo de decodificação fonológica é fundamental para a aquisição das representações ortográficas das palavras, o que posteriormente permitirá a leitura via rota lexical. Nos estágios posteriores, a decodificação ainda continua sendo de extrema importância, visto que o leitor está sempre se deparando com palavras desconhecidas.

Dessa forma, em todo o momento que o aluno encontrar uma nova situação ou dificuldades, ele deverá decodificar as letras para ampliar seu vocabulário, o que possibilitará a leitura. Para ler, nessa concepção, a criança deve ter consciência de como pronunciar as palavras, lembrar-se dessa pronúncia e ter consciência de que ela pode ser segmentada e encontrada em outras palavras. Conforme aprende a decodificar e realiza essa ação com frequência, vai adquirindo velocidade na leitura. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000). Além disso, com “[...] a consciência da identidade fonêmica, a habilidade de manipular fonemas e o conhecimento das correspondências letra-som, quando combinados, permitem a aquisição do princípio alfabético.” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 37). Portanto, nessa concepção, para que a criança aprenda os atos de leitura, a consciência fonológica é de fundamental importância.

Outra concepção de leitura que pode ser destacada é a da leitura que parte da compreensão como intenção primeira do leitor em formação, baseada, segundo Smith (1999, p. 90), na

[...] teoria do mundo que todos nós construímos para encontrar sentido em nossa experiência- é uma fonte de hipóteses que, quando testada, resulta na aprendizagem. A aprendizagem depende da previsão e da compreensão. Ela ocorre continuamente, exceto em condições confusas, quando não há possibilidade alguma de compreensão.

Nessa concepção, a leitura é uma atividade de raciocínio, pela qual é o cérebro que permite ver, e os olhos são os que recolhem as informações. Porém o cérebro não consegue ver tudo que está diante dos olhos, porque necessita de tomar decisões a partir da percepção visual, sendo que a tomada de decisões dependerá da quantidade de informações apropriada pelo sujeito. Porém, quando os olhos coletam muitas informações visuais, o cérebro necessita de tempo para atribuir sentido ao que foi lido, não prosseguindo com a leitura, uma vez que não conseguirá ver mais nada. Se o leitor tem informações não-visuais, isto é, as que estão em sua mente (SMITH, 1999), elas contribuirão para seu bom desempenho como leitor.

Dessa forma, de acordo com essa concepção de leitura, para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que o leitor atribua sentido por meio de informações não-visuais, que, junto com a informação visual, contribuirão para a compreensão. De acordo com Smith (1989), para isso é necessário que o cérebro e os olhos trabalhem em conjunto, entre os homens que são dotados de visão. Aos olhos cabe a coleta de informações sempre claras e com traços distintivos para que a mente humana possa compreendê-las, porém não é necessário utilizar todas as letras ou palavras, mas apenas aquelas que criam sentido, porque “Quanto mais o cérebro é capaz de utilizar as informações não-visuais, mais podemos ver”. (SMITH, 1989, p.98). Dessa forma, quanto mais informação a mente dominar, menos informações visuais ela necessitará para compreender.

Bajard (2002) afirma que na leitura, desde a primeira investida, há a necessidade de procurar a compreensão. Isso influencia a ação do professor que precisa utilizar-se de metodologias que levem em consideração a atribuição de sentido ao escrito, em vez de fazer o aluno ficar preso à decodificação dos caracteres que não contribuem na compreensão do texto, porque “[...] jamais se chega ao significado de um texto pela soma do sentido das sucessivas palavras que o compõem.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 6).

Através dos estudos sobre linguagem com enfoque histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001) pode-se considerar que o professor exerce papel fundamental na aprendizagem do aluno uma vez que ela “[...] se realiza sempre em forma de colaboração com as crianças mais experientes ou com adultos e constitui um caso particular de interação.” (VYGOTSKI¹, 1996 apud FACCI, 2006, p. 143). Assim, nessa interação com o aluno, o professor exerce influência constante para o seu desenvolvimento.

Desta forma, as práticas de leitura que o professor utiliza em sala de aula influenciam na formação de crianças que verbalizam o texto sem criar sentidos e apenas vocalizam as palavras diante dos olhos. É necessário que o professor promova questionamentos, faça previsões, levante hipóteses, relacione dados e situações textuais com os conhecimentos que já fazem parte do universo cultural da criança, mas, para isso, ela deve se libertar dos sons aprisionados pelas marcas gráficas, para poder mobilizar seu acervo cultural, uma vez que “[...] a leitura se torna um ato difícil se o leitor tiver de se apoiar somente na informação que está no texto, sem o suporte das informações por ele dominadas. Nesse caso, o leitor está incapacitado para a antecipação do significado do texto.” (BARBOSA, 1994, p. 116).

Ao buscar compreender a relação e as interferências entre as práticas de leitura, no que se refere às atividades de atos e intenções, este trabalho objetiva apresentar resultados do eixo temático “Ensino não intencional do ato de ler” presente no trabalho de conclusão de curso intitulado Atividades de Ensino do Ato de Ler e a sua Aprendizagem no Ensino Fundamental que teve como objetivo geral analisar os procedimentos didáticos utilizados para desenvolver a aprendizagem do ato de ler por alunos, no 3º. ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Marília, Estado de São Paulo.

Metodologia

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa relatada no trabalho de conclusão de curso baseou-se em uma abordagem qualitativa, pelo método de pesquisa do tipo etnográfico. Contou com duas etapas: a primeira consistiu no levantamento bibliográfico que trabalham com o tema leitura, atos de leitura, estratégias de leitura e avaliação para orientar as ações da pesquisadora. A segunda etapa foi caracterizada pela leitura de documentos (projeto Político Pedagógico e o semanário), observação e entrevista com o professor da escola selecionada.

Também foram realizadas as observações em um período de nove dias, durante três meses, em uma escola situada em um bairro periférico da zona oeste da cidade de Marília/SP. As observações eram feitas na sala do professor do terceiro ano do ensino fundamental para compreender o que o professor realizava dentro da sala de aula, para que todas as crianças dessa idade finalizassem o terceiro ano do ensino fundamental sabendo ler. A indicação da turma do terceiro foi feita após uma conversa com a diretora.

Para finalizar a etapa de coleta e geração dos dados, foi realizada a aplicação de uma entrevista semiestruturada para verificar o que o professor compreende por leitura e também para buscar informações mais específicas e subjetivas a respeito das atividades destinadas ao ensino do ato de ler, das intenções e avaliações de leitura, com o objetivo de fazer uma análise na formação do professor, no planejamento e na execução das práticas oferecidas em sala.

Os dados gerados e coletados foram transcritos e analisados dentro de três núcleos temáticos que foram elaborados com base nos dados coletados. Os núcleos temáticos intitularam-se “Ensino intencional dos atos de leitura e a sua avaliação”; “Ensino não intencional do ato de ler”; e “Leitura a serviço de criação de textos”. Para este trabalho serão apresentados apenas os dados e análises do primeiro núcleo temático: “Ensino não intencional do ato de ler”.

“Ensino não intencional do ato de ler”

Para uma melhor organização dos dados, esse tópico será dividido de acordo com as atividades em que foi possível observar, nas práticas do professor em que foi realizada a observação, situações de atos de leitura, mas que o objetivo principal não era ensinar esses atos, ou seja, o ensino dos atos de leitura não era intencional.

Textos que tratavam sobre os índios

Durante a observação no dia 19 de abril de 2012, o professor realizou a atividade em que as crianças, divididas em grupo, recebiam dele uma notícia que abordava a vida dos índios. Ele as levou para a área externa da sala onde deveriam discutir os principais pontos da notícia. Os grupos fizeram a leitura vocalizada e anotaram em seus cadernos os pontos que consideraram relevantes. Durante esse trabalho, pediu para que eu também passasse nos grupos, auxiliando, enquanto ele também ajudava outros, perguntando às crianças o que registraram e as orientando com a leitura, pedindo para que tentassem entender o que o texto queria dizer, partindo pelo título. Após a discussão, todos retornam para a sala de aula. Em seguida, pediu para que um grupo ficasse na frente da sala e dissesse para a turma a notícia. Neste momento, os alunos fizeram a transmissão do registro, porém pediu para que um integrante de cada grupo dissesse a notícia sem

fazer a transmissão, mas eles tiveram dificuldades para dizer. Não sabendo explicar sem recorrer ao texto, fizeram a locução dos registros que produziram. Para finalizar a atividade, relacionou tudo isso com outros assuntos trabalhados anteriormente.

Nessa atividade foram trabalhados os temas a respeito dos índios, não tendo claramente a intenção de ensinar dos atos de leitura, mas um conteúdo específico. Para que as crianças pudessem ter acesso ao material, o professor as dividiu em grupos e as auxiliou na compreensão do texto e no registro dos aspectos mais importantes. Para que a turma pudesse também ter acesso aos textos que foram distribuídos em cada grupo, pediu para que dissessem o que fora lido, ou seja, pediu que fizessem uma sumarização² das ideias dos textos. Ao contar o que tinham lido, as crianças tiveram dificuldades e ficaram presas à leitura do registro que fizeram dos aspectos mais importantes. Em todos os momentos que tiveram a oportunidade de expressar a compreensão do texto, tiveram dificuldades. Um dos motivos que pode justificar essa dificuldade é que ficaram presas à oralização, sem se remeterem para a atribuição de sentido. Verificando a dificuldade, o professor mudou a metodologia e buscou fazer perguntas e relações com o conteúdo trabalhado.

Para criar sentidos ao ler, é necessário que ocorra um diálogo do leitor com o texto e, neste diálogo, o leitor deve atribuir sentido ao escrito, concordar e discordar do autor, assim “Não se trata somente de ativar um sentido presente no texto, mas também de produzir esse sentido a partir das interações entre as experiências do sujeito e o material gráfico.” (BAJARD, 2002, p. 38). Essas interações podem ocorrer de diversas maneiras, mas a opção escolhida pelo professor foi a de fazer perguntas para que as crianças desenvolvessem a atitude de criar objetivos ao ler.

Jolibert (1994, p. 15) afirma que “Questionar um texto é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados [...] e verificar essas hipóteses.”. Assim, ao fazer perguntas, o professor cria condições para que as crianças formulem hipóteses sobre a leitura e assim apresentem os sentidos que atribuíram ao texto. Portanto, essa ação do professor contribui para a compreensão, porque as crianças conseguem buscar as informações por meio destas indagações e a fazer relações com outros conteúdos.

Para que a sumarização ocorra, o aluno deve compreender o que o texto quer dizer para que possa delimitar quais são as ideias principais do texto. Antes, porém, essa estratégia de leitura (GIROTTI; SOUZA 2010)

deve ser ensinada pelo professor, porque as crianças somente poderão fazê-la se o professor a *modelar*. O professor, ao pedir para que os alunos fizessem a sumarização e expressassem o que compreenderam, estava realizando uma avaliação. No momento que as crianças deveriam expressar o que entenderam, o professor pediu para que relatassem o assunto, sem fazer a leitura. Nesse momento encontraram dificuldades, porque permaneciam aprisionadas ao escrito e recorriam à leitura oralizada do registro. O professor considerou essa leitura, fazendo relações com os conteúdos trabalhados em dias anteriores. A intenção de avaliar o que as crianças compreenderam foi positiva, mas diante das dificuldades, ele recorreu ao método avaliativo em que o bom aluno é aquele que oraliza bem o escrito.

Outro aspecto importante a ser discutido é o ato de dizer que foi trabalhado na atividade. Conforme discutido anteriormente, se trata de um dizer informativo que a criança deveria transmitir, vocalizando o que compreendia da leitura realizada. Na atividade, o professor trabalhou tanto a leitura como o dizer, mas, neste último, as crianças não tiveram bom desempenho.

Projeto Hoje é Dia

Em todos os dias observados, o professor trabalhou com o projeto Hoje é dia. Nesse projeto, fazem-se leituras ou contam-se a respeito do que é comemorado naquele dia. No dia 23 de abril de 2012, iniciou a aula com esse projeto. Brevemente, apresentou dados sobre o autor William Shakespeare, mostrou livros e pediu para que lessem o nome do autor. Os alunos sentiram dificuldade por se tratar de um nome inglês. Assim, o professor pronunciou o nome e informou que ele era famoso e perguntou quem conhecia as histórias *Hamlet* e Romeu e Julieta. As crianças não se manifestaram, então, explicou que como Shakespeare era dramaturgo, a sua escrita era de forma diferente das que eles conheciam, porque estava na forma de teatro. Ele fez a locução de um trecho do Soneto 17. Em seguida, perguntou do que se tratava a história e as crianças disseram que era sobre verão e amor. Depois disso, o professor fez a leitura de *Hamlet* por trechos e foi perguntando em cada trecho o que entendiam da história.

O projeto Hoje é Dia objetiva apresentar informações sobre determinado conteúdo a ser comemorado no determinado dia. O professor relacionou a atividade registrada no semanário como Roda de Leitura e como

projeto Hoje é Dia. Assim, o enfoque estava em apresentar sobre William Shakespeare e, nesta apresentação, recitou um dos principais sonetos deste autor. Nesse momento ele utilizou de algumas estratégias para contribuir na compreensão do texto.

Apesar de o trabalho registrado no semanário indicar o uso de diversas estratégias, isso novamente não ocorreu na prática. Apenas buscou trabalhar com alguns aspectos da compreensão, perguntando do que tratava o poema. Porém, considera-se a intenção do professor positiva, uma vez que deseja formar “[...] leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução.” (SOLE, 1998, p. 72). É importante que ele ensine meios para que o aluno possa estar em uma situação estratégica de interesse em ler, resolver os problemas, formular hipóteses e aprender com a leitura porque “[...] ensinar a formular perguntas e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa.” (SOLE, 1998, p. 155).

Com a leitura de um clássico como os poemas de *Shakespeare*, o professor cria possibilidades para expandir o acervo cultural das crianças. Nessa situação, as respostas não foram expressivas, porque foram poucas as manifestações. Por serem de uma região periférica da cidade, o contato que têm com a cultura mais elaborada é restrito, porque os familiares dificilmente motivam-nas à leitura de grandes nomes, como Shakespeare. O professor partiu de uma história conhecida, *Romeu e Julieta*, para apresentar outras histórias como *Hamlet* e o Soneto 17. Dessa forma, sendo o contato social da criança restrito, mapeou o universo cultural em que se encontram, expandindo-o.

No dia 8 de maio de 2012, também iniciou a aula em uma roda da conversa com o projeto Hoje é Dia. Fez a leitura de um texto retirado da internet que trabalhava a respeito do Dia da Vitória. Por meio de uma conversa e de perguntas, perguntou por que a data se chamava o Dia da Vitória. As crianças não souberam dizer e então explicou que em oito de maio de 1945 acontecera o fim da segunda Guerra Mundial, representando a data como o Dia da Vitória. Ao fazer a locução do texto, amplia o universo cultural dos alunos e seu conhecimento histórico. Para que compreendessem sobre o Dia da Vitória, utilizava a previsão, conexões, perguntas e inferências e isso contribuiu para que as crianças compreendessem o que era dito por ele. Apesar de utilizar previsão, conexões, perguntas e inferências, essas ações

não eram intencionais, porque a intenção estava em compreender o conteúdo. Ao utilizar essas estratégias, contribuía para que as crianças, por meio da leitura, compreendessem o escrito porque “[...] estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.”. (SOLÉ, 1998, p. 71)

Atividades na sala de informática

Na aula de informática realizada no dia 2 de julho de 2012, pediu para a assistente de informática colocar no site do *blog*³ em todos os computadores e no projetor. Ele leu o conteúdo do *blog* vocalizando aos alunos e fez perguntas relacionando com a experiência de café⁴ realizada na sala de aula. Quando fez uma pausa na leitura vocalizada, os alunos a continuaram também vocalizando. Após a apresentação do conteúdo do tema café, deixou que as crianças acessassem as páginas do *blog* livremente.

Essa atividade permitiu verificar que não ficava preso a único tipo de suporte, mas buscava apresentar os diversos tipos, desde os fixos, como os livros, até os móveis como a tela de um computador com a leitura de textos de um *blog*. Ao criar condições para isso, permitia que as crianças tivessem acesso e conhecessem aos diferentes suportes. Apresentou o *blog*, que, de acordo com Pereira (2010, p. 65), são “[...] espaços muito democráticos de difusão de literatura: coexistem pacificamente na rede *blogs* de autores consagrados e de ‘ilustres’ desconhecidos.”.

Os novos suportes estão cada vez mais disponíveis para as crianças, e a leitura e escrita estão neles presentes cada vez mais, sendo “[...] significativa a influência da presença de uma leitura de imagens desencadeada pelo próprio ambiente icônico da cidade e principalmente encontrada nas telas da TV, do cinema ou do computador.” (FREITAS, 2002, p. 102) . Ao considerar essa constante inserção, torna-se relevante o trabalho na escola para que o professor possa ensinar os procedimentos de atos de leitura também nesses suportes.

Nesse dia, para que as crianças tivessem acesso à tela onde estavam localizadas as informações sobre o café, o professor fez a locução do texto. Fez perguntas buscando fazer conexões com as atividades de experimentação em sala de aula. Assim, pôde fazer a relação entre a prática e a teoria, contribuindo para que o conteúdo não ficasse restrito ao que foi possível verificar na prática, mas também a origem do café, a história e a

relação com a cidade de Marília, tornando a atividade mais significativa, porque as crianças puderam aumentar o entendimento com esta conexão. Dessa forma, o trabalho que partiu do conhecimento das crianças com o experimento na sala de aula, foi ampliado com a apresentação de uma nova ferramenta, os *blogs*, e com os conteúdos disponíveis nesse *site*.

De modo geral, foram diversas as situações significativas que contribuíram para a compreensão do conteúdo, porque o objetivo das atividades observadas não era o de ensinar os atos de leitura, mas o de ensinar o conteúdo de cada atividade. As ações do professor, que tinham como objetivo dar condições para que crianças compreendessem os textos, permitiram que ele buscasse diferentes meios para alcançar o fim, a compreensão do conteúdo. Esses meios utilizados contribuiriam para a formação de leitores, se pudessem ser ensinados nos suportes móveis como o computador.

É relevante destacar que se faz necessário realizar formações com o professor para que essas práticas significativas não estejam restritas a situações de ensino não intencional dos atos de leitura, mas que acompanhem todas as situações de ensino do professor de modo que contribuam significativamente nas aprendizagens dos alunos.

Conclusão

Ao analisar o trabalho do professor em que foi realizada a observação, foi possível verificar que quando o ensino de atos de leitura não era intencional, o professor ampliava de diversas maneiras o acervo cultural das crianças, inclusive partindo do conhecimento delas e apresentando, por exemplo, *Hamlet* de Shakespeare e, em outro momento, utilizando-se de suportes para leitura que não se restringiam aos fixos, como os livros, mas utilizando-se do computador. Dessa forma, é possível considerar que havia práticas significativas de atos de leitura com a transmissão vocal e a ampliação dos conhecimentos das crianças por meio de projetos.

É importante salientar que é preciso repensar as práticas em todas as situações, não restringir apenas em situações não intencionais de ensino dos atos de leitura, com base em um referencial teórico que contribua no desenvolvimento da criança que atribui sentido e compreende o que lê. Portanto, é também preciso repensar novas metodologias de formação de professores que permitam que eles possam se apropriar dos conhecimentos de forma teórica e reflexiva.

Referências Bibliográficas

BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon: FAPESP, 2000.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino- aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S.(Orgs.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006, p. 123-148.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, M. T. A. Leitores e escritores de um novo tempo. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 97-106.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R.J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A.M. C.S. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das letras, 2010.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREIRA, M. L. Blogs literários no trabalho com professores de Língua Portuguesa: as possibilidades de palavras e contrapalavras. In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 53-70.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹ VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996

² Uma das estratégias de leitura discutidas por Girotto e Souza (2010) no qual se busca os aspectos mais importantes do texto.

³ *Blog* elaborado por um professor da escola que, por motivos de anonimato, não se pode disponibilizar o *link*.

⁴ A experiência de café foi realizada na sala de aula no mesmo dia em que professor levou as crianças para a sala de informática, para verificar o *blog* que tinha informações sobre o café. A experimentação se baseou na apresentação das etapas do café, partindo desde o início da plantação (como é o grão antes da colheita) até o momento de moê-lo. As crianças moeram os grãos torrados para experimentar o costume rural.